



Estudios/
Investigaciones



B-MARÍA C. 52

Curriculum, saber y enseñanza

Debates y perspectivas futuras para la educación del cuerpo

María Valeria Emiliozzi
(Coordinadora)



EDICIONES
DE LA FAHCE

Curriculum, saber y enseñanza

Debates y perspectivas futuras para la educación del cuerpo

María Valeria Emiliozzi
(Coordinadora)



2025

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: Delia Contreras

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editora por Ediciones de la FaHCE: Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2025 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2566-4

Colección Estudios/Investigaciones; 95

Cita sugerida: Emiliozzi, M. V. (Coord.). (2025). *Curriculum, saber y enseñanza: Debates y perspectivas futuras para la educación del cuerpo*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; IdIHCS. (Estudios/Investigaciones ; 95).
<https://doi.org/10.24215/978-950-34-2566-4>

Disponible en

<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/261>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana
Ana Julia Ramírez

Vicedecano
Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos
Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado
Fabio Espósito

Secretario de Investigación
Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria
Jerónimo Pinedo

Prosecretaría de Publicaciones y Gestión Editorial
Verónica Delgado

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS-UNLP/CONICET)

Director
Juan Antonio Ennis

Índice

Prólogo

Paola Dogliotti..... 7

Introducción

Valeria Emiliozzi..... 11

El problema de la gestión en la educación del cuerpo

Valeria Emiliozzi, Pablo Fusetti 17

Tensiones y relaciones entre educación y enseñanza

en la política curricular

Pedro Pastorino, Simón Petrucci..... 43

Capacidades y productividad: La trama curricular (2015-2019)

Delfina Urruty, Marcelo Aramayo 65

El problema del deporte en la política curricular

Valeria Emiliozzi, Cecilia Tocco, Juan Cruz Céspedes, Enzo González,

Pablo Fusetti, Jeremias Goldsworthy, Pedro Boyezuk 81

Principios para un nuevo currículum

Valeria Emiliozzi, Trinidad Morante, Juan Cruz Céspedes,

Enzo González, Pablo Fusetti, Jeremias Goldsworthy,

Pedro Boyezuk 121

Quienes escriben 147

Prólogo

En los últimos treinta años las políticas educativas han sido atravesadas por fuertes procesos de reformas, transformaciones y cambios curriculares fundamentados en sendos diagnósticos que ubican a la educación en un estado de crisis. Estas formulaciones se sustentan en resultados fundamentalmente cuantitativos, producidos en el marco de evaluaciones estandarizadas y comparaciones transnacionales obtenidas mediante pruebas globales como las PISA. En este contexto, el currículum se presenta como la principal herramienta para revertir los magros índices obtenidos en los resultados educativos y en las tasas de egreso de los diferentes niveles del sistema. La apuesta a los cambios en el currículum prescripto —es decir, el diseño curricular— soslaya la importancia que se juega en el resto de la trayectoria de la política curricular y la puesta en práctica del diseño, o currículum vivido.

De esta forma, se resta importancia a los procesos de participación ciudadana y discusión colectiva que conlleva cualquier cambio en educación, ámbito en el cual las y los docentes deberían ocupar el centro desde el primer eslabón del proceso. Todo esto se suma a un contexto global de avance de lógicas neoliberales que penetran cada vez con más fuerza en la cotidianeidad de las instituciones educativas, provocando efectos en las subjetividades de las y los estudiantes. En este marco, se observa lo que algunos teóricos han llamado mecanismos de privatización endógena. Es decir, a la vez que se deterioran las condiciones materiales y laborales de las y los docentes a partir del achicamiento del gasto público, se introducen lógicas de gerenciamiento, control y

evaluación del mundo empresarial. Esto genera gran impacto en la producción de subjetividades que apuestan a la responsabilidad individual de los sujetos escolarizados y, también, en los modos de educación de los cuerpos de los diversos actores educativos.

Es en ese entramado que el libro que tengo el gusto de prologar, titulado *Curriculum, saber y enseñanza: Debates y perspectivas futuras para la educación del cuerpo*, posee la riqueza de pensar cómo operan estas dinámicas neoliberales en la construcción curricular de las políticas educativas argentinas. Para ello, el texto tiene la potencia de reunir una serie de artículos realizados en el marco de un grupo de investigación, todos ellos producto del trabajo colectivo de dos o más autores. A su vez, muestra los avances en materia de proyectos de investigación y desarrollo que el grupo viene llevando adelante en los últimos cinco años, a partir de procesos de discusión, reflexión y escritura colectiva.

Los diversos artículos se fundamentan en una serie de presupuestos teóricos comunes, centrados en un enfoque del currículum y la enseñanza que pone énfasis en la dimensión epistémica como discurso de saber que se contrapone a las lógicas hegemónicas del campo curricular y didáctico, afectadas por la invasión del campo de las psicologías. Estos textos muestran que, en las últimas décadas, se agudizaron los componentes psicológicos con el desarrollo de las neurociencias y sus aplicaciones en el campo educativo, combinándose con la trama neoliberal y proponiendo la planificación por competencias y habilidades como modelo curricular. Desde estos presupuestos epistemológicos, los artículos logran realizar un agudo análisis de las diversas reformas y cambios legislativos y curriculares en las políticas educativas argentinas. Para esto, recorren variados documentos curriculares y observan en ellos los efectos de las rationalidades neoliberales y el deterioro de la transmisión cultural, en especial, en el campo de la Educación Física.

Con gran experticia, los trabajos reunidos en este volumen logran mostrar, desde el concepto de formaciones discursivas y prácticas de Michel Foucault, dos aspectos centrales de la política curricular. Por un lado, las críticas a la subjetividad neoliberal centrada en el individuo, el Yo y el autocontrol, por el otro, cómo esto opera específicamente en documentos curriculares de la Educación Física. A su vez, resultan de gran valor los aportes de, por un lado, los abordajes epistemológicos del campo de la Educación Física y, por el otro, el análisis crítico que logra desarmar diferentes constructos típicos del campo, como el de competencia motriz, para desenredar la trama de significaciones que operan en este constructo. Al mismo tiempo, se muestra la diversidad de perspectivas teóricas que se mezclan en los documentos curriculares y cómo operan en un plano instrumental de modo difuso y ecléctico. Por otra parte, las autoras y los autores analizan la articulación del discurso neoliberal en el campo educativo con el discurso de las psicologías. Se advierte, en relación con esto, un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, de los saberes hacia las competencias o habilidades y de la centralidad de las y los docentes como transmisores de la cultura hacia la concepción de alumno como constructor de su propio aprendizaje. Si bien estas ideas están más ancladas en el escolanovismo, se observan aquí emplazadas a una racionalidad neoliberal, en la que emerge una subjetividad individualista y empresarial, y, además, se enfatiza en las lógicas del mercado.

Autores relevantes como Hanna Arendt, Giorgio Agamben, Nicolas Rose, entre otros, funcionan como marco para el análisis de estos pasajes, así como gran diversidad de pedagogos argentinos y uruguayos. Estos últimos son destacados a lo largo del libro, que hace hincapié en las investigaciones de Behares y Bordoli alrededor de la afectación del campo del psicoanálisis lacaniano al campo de la enseñanza y del currículum. Dichas investigaciones jerarquizan la cuestión del saber, el sujeto en falta y la imposibilidad de la transmisión plena en el acto de

enseñanza. A partir de estos presupuestos, se realiza una crítica a los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de las didácticas psicologizadas oriundas del siglo XX. Además, se parte de una relectura de Herbart para postular la distinción entre educación y enseñanza. El libro recoge de forma clara, productiva y pertinente estos presupuestos y analiza la predominancia de aspectos centrados en la educación por sobre la enseñanza tanto en documentos de política educativa, como en algunos programas de Educación Física provinciales de Argentina.

Finalmente, quiero destacar el desafío que presenta el libro en su último capítulo, de formular una propuesta conceptual para pensar la Educación Física en las políticas curriculares en la actualidad. En este sentido, ofrece no solo un análisis crítico de lo que sucede en las políticas curriculares, sino que, a su vez, elabora un marco referencial propositivo con presupuestos conceptuales como caja de herramientas para concebir nuevos modos de hacer políticas curriculares en el campo de la Educación Física. Para esto, las autoras y los autores piensan a la teoría y a la práctica de forma imbricada. Felicito al equipo por tomar este reto, destaco la apertura que presenta para pensar otro currículum de Educación Física y la articulación de la dimensión epistémica con la política. La denuncia permanente que realizan las investigaciones que conforman el libro acerca de soslayar la transmisión cultural es una reivindicación de la educación como un acto político. ¡Celebro que esto suceda!

Doctora Paola Dogliotti
Profesora Agregada - Universidad de la República
Montevideo, mayo de 2024

Introducción

Valeria Emiliozzi

Este libro es producto del trabajo realizado en el marco de proyectos de investigación y desarrollo radicados en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, unidad de investigación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET). El desarrollo del proyecto “Los discursos sobre el cuerpo en el currículum: Sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas” (2019-2022) nos permitió hacer un análisis de documentos curriculares. Esto conllevó un rastreo sobre la formación discursiva (Foucault, 2008) que da cuenta del modo en que el discurso construye la realidad y ciertas condiciones de posibilidad para pensar la política curricular de Educación Física. Por su parte, el proyecto “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum”, iniciado en el año 2023 y que hoy sigue en ejecución, nos permitió diseñar los principios para un nuevo currículum y pensar un primer boceto de diseño y teorización.

En este marco, el libro presenta un análisis de las tramas curriculares de la Educación Física argentina, en particular, y de la educación, en general. Estas tramas intentan construir dispositivos pedagógicos como forma de autogobierno, dirección sobre sí mismo, situando tanto al alumno como al docente ante una nueva relación. El currículum,

sea cual fuere su forma —documento, discurso, diálogo, preceptos—, despliega una propuesta de reglas que establecen el hacer, el decir y el pensar. Estas son construidas por una positividad (régimen discursivo) que permite ciertos efectos de verdad para pensar la Educación Física, sus fundamentos y objetivos.

El análisis del discurso que conforma la política curricular nos dio la posibilidad de develar el sustento epistemológico que subyace, y establecer ciertos interrogantes: ¿qué sucede con los contenidos de la Educación Física en el currículum?, ¿qué consecuencias tiene ese rol protagónico de las alumnas y los alumnos?, ¿cómo es una educación del cuerpo en el marco de la autogestión?, ¿qué principios organizan la malla curricular?, ¿qué lugar ocupa el saber? A su vez, nos permitió desarticular las relaciones entre los nuevos modos de pensar lo educativo y su conexión o desconexión de pares significantes que resultan fundamentales para analizar las relaciones entre cuerpo, educación y enseñanza. En este sentido, surgen interrogantes como ¿de qué manera opera la búsqueda del conocimiento de sí en los contenidos de la Educación Física?, ¿cómo se presenta la práctica del autogobierno?, ¿cómo se fundamenta la salud, el cuidado del cuerpo?, ¿cuáles son las herramientas curriculares para ese fundamento?, ¿cuáles considera la escuela?, ¿por qué?, ¿qué dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje se hacen presentes?

Estas preguntas nos llevan a examinar la organización curricular, profundizar sobre los tipos y formas de presentar los núcleos de contenidos, las visiones, perspectivas y controversias. A su vez, nos posibilitan identificar leyes de formación de ciertos sentidos en torno al cuerpo, la enseñanza y la educación e indagar el sistema de pensamiento que conforma a la Educación Física. Esto no significa alejarnos de la política curricular, ni mucho menos de su sentido. En línea con esto, Foucault (2013) afirma que “cualquier forma de acción política sólo puede articularse de la manera más estrecha con una reflexión

teórica rigurosa” (p. 125). Por ello, esta publicación busca hacer énfasis en el estrecho vínculo que existe entre lo teórico y lo político en el currículum. Se trata de preguntarnos cuál es, en última instancia, el sistema de relaciones que emerge cuando hablamos, hacemos y pensamos una trama curricular.

Los documentos estudiados no fueron tomados como material inerte a través del cual se trata de reconstruir lo que el Ministerio de Educación ha dicho o hecho. Se decidió analizarlos como monumentos, es decir, describiéndolos en sí mismos, en las afirmaciones que presentan, en sus preguntas o exclamaciones que expresan órdenes o deseos. Esta elaboración permite revelar el entramado complejo de circunstancias en que se formula el enunciado o las restricciones a las que está sometido. Dicho trabajo implicó un estudio exhaustivo, tanto simultáneo como diacrónico, que hizo posible establecer, por un lado, el punto de “emergencia del fenómeno” (Agamben, 2009, p. 124). Por otra parte, posibilitó remontarse al momento en el que los saberes, los discursos y los ámbitos de objetos se han constituido y atraviesan la educación en general y la Educación Física en particular. Esta tarea, en el sentido que le otorga Agamben (2009), implica confrontarse con la tradición y “deconstruir los paradigmas, las técnicas y las prácticas a través de las cuales la educación regula las formas de transmisión, condiciona el acceso a las fuentes y determina al mismo tiempo el propio estatuto del sujeto cognoscente” (p. 124). Aquí, las herramientas arqueológicas y genealógicas que Foucault plantea nos permitieron tanto analizar las condiciones discursivas que hacen posible que algo surja y sea dicho, como responder a cuestiones como quién o qué y por qué se decide tal cosa y no cualquier otra.

Pensar la investigación del currículum de esta manera nos llevó a abordarlo no solo como una cuestión técnica, sino como una práctica con su carácter político (Grinberg y Levy, 2009, p. 59). En este sentido, no se intenta modelar ciertos saberes que definen la organización cu-

rricular, una forma de pensar la educación; más bien, se busca poner el foco en cuestionar las evidencias y postulados, sacudir tradiciones, verdades, maneras de decir, hacer y pensar. Se pretende desenmascarar el tipo de subjetividad que produce la educación y, a partir de esta reproblemática, desplegar un desplazamiento epistemológico que transforme las relaciones entre educación y enseñanza. Pensar desde una lógica de problematización implica prestar atención “al conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas que hacen entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituyen como objeto de pensamiento” (Foucault, 1999, p. 371). Esta lógica conforma un análisis de los límites de los enunciados y de la reflexión sobre ellos, con relación a la educación, la enseñanza y el cuerpo, y con lo que nos es dado como necesario y obligatorio en la educación.

El título de esta publicación refleja estos cinco años de análisis curricular, los debates y la construcción de un lente teórico que nos permitió efectuar un desplazamiento epistémico para pensar una política curricular centrada en el saber. Justamente, los debates y las perspectivas futuras engloban dos momentos de la investigación: los primeros cuatro capítulos dialogan con el currículum, lo describen, lo analizan y lo problematizan. El último capítulo propone una serie de principios teóricos para pensar otro currículum. Específicamente, los cuatro primeros capítulos presentan enunciados del currículum y cada uno demuestra una hipótesis en particular. El primer capítulo plantea la hipótesis de que las políticas curriculares de Educación Física presentan un modo de entender la gestión pedagógica como innovadora en el progreso de la libertad. Estas políticas, mediante un conjunto de estrategias, se ponen al servicio del individuo hasta el punto de alejarse de los problemas relacionados con la enseñanza. El segundo capítulo desarrolla los conceptos de educación y enseñanza, identifica sus relaciones y sentidos y expone la hipótesis de que se antepone la educación a la enseñanza, lo cual no permite que

acontezcan los saberes culturalmente legitimados. El registro de los enunciados visibiliza que el currículum queda anclado en objetivos educativos que modificaron la manera de definir la educación, pero que no permiten que acontezca la enseñanza. El tercer capítulo expone un análisis de los discursos que construyeron la malla curricular elaborada por el Ministerio de Educación de la Nación durante el período 2015-2019 (gobierno de Mauricio Macri). Se analiza cómo se fue conformando un currículum bajo una perspectiva educativa centrada en el desarrollo de competencias para la autonomía y el empoderamiento que dejaba de lado los saberes y la figura de un maestro. En torno a esto, se despliega la hipótesis de que hay un auge de las sujetividades y del Yo en desmedro de la cultura pública. El cuarto capítulo fue escrito por varios integrantes del equipo de investigación y llevó un año de debate, acuerdos y escritura. Su objetivo es analizar y problematizar los sentidos del deporte en el currículum en general y las formas en que se supone la enseñanza del deporte en especial. Tiene la particularidad de centrarse en uno de los supuestos contenidos más tradicionales de la Educación Física: el deporte. Si bien se identifica que la política curricular ha efectuado una enunciación del deporte como parte del área, se observa que sus fundamentos no permiten que acontezca como práctica. En otras palabras, existe una serie de objetivos que estructuran un modo de pensar el deporte que lleva a que desaparezca la práctica como tal, en el mismo momento en que aparece su enunciación.

Finalmente, el quinto capítulo presenta las discusiones teóricas del grupo de investigación, las lecturas de los viernes, debates, consensos y una serie de proposiciones o reglas de sentido sobre las cuales proyectar o pensar una política curricular. Este trabajo nos llevó a elaborar principios conceptuales que permitan concebir y plantear una experiencia educativa con claves para interpretar las prácticas corporales, el cuerpo, y las relaciones entre cuerpo y prácticas corporales.

Los principios contienen nociones que pueden proponer las condiciones de posibilidad para que la enseñanza de las prácticas corporales funcione como acontecimiento de saber. A su vez, ofrecen una caja de herramientas que permite construir nuevas ideas, relacionarlas, compararlas, etc. “Entender la teoría como una caja de herramientas” (Foucault, 1992, p. 85) implica concebir a los conceptos como teorías que permiten establecer otras relaciones, nuevos sentidos, enlaces. Una teoría que funcione, pero no con la función de aplicación, sino para pensar otro currículum.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum*. Adriana Hidalgo Editora.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Siglo XXI.
- Grinberg, S. y E. Levy (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: Entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.

El problema de la gestión en la educación del cuerpo

Valeria Emiliozzi, Pablo Fusetti

No se trata, por lo tanto, de contar una historia general de la idea de persona o yo, sino de describir las formas técnicas asignadas a la relación consigo mismo en varias prácticas: legal, militar, industrial, familiar, económica.

“Identidad, genealogía, historia”
N. Rose

El capítulo propone indagar las políticas curriculares de la Educación Física en Argentina, en particular, y de la educación, en general. Dichas políticas intentan construir nuevos dispositivos pedagógicos que no solo han transformado los contenidos de la Educación Física escolar, sino que también han establecido diversos fundamentos y sentidos sobre la educación, la educación del cuerpo y la enseñanza. En el proceso de elección, programación y jerarquización de nuevos marcos curriculares se establecen ciertas prácticas, metodologías y discursos como legítimos a la par que se anulan otros sistemas de pensamiento.

En este apartado se analizará y problematizará la gestión en la educación. Para esto, se requiere atender el plano que articula las diversas relaciones tecnológicas humanas, que en el acoplamiento histórico de una racionalidad económica con un modelo de individuo psicológico hacen posible —y, por lo tanto, visible— una interioridad unificada del sujeto y, en consecuencia, una gestión genérica en la educación argentina actual. Digámoslo de otra manera: es la aparición de un modo de entender la gestión en cuanto innovadora en el progreso de la libertad, pero que mediante un conjunto de estrategias que establece se ponen al servicio de un mayor control del individuo y se aleja de los problemas relacionados con la enseñanza. Por ello, se intentará dar cuenta de cómo la idea de autogestión en nuestro sistema educativo se cimienta sobre un conjunto de procesos históricos que constituyen el campo de lo decible sobre la gestión educativa actual. Se propone visualizar cómo dicha producción de significados puede verse en los distintos documentos analizados sobre los currículos educativos en la Argentina.

El análisis de los documentos no se centrará en el texto en sí mismo sino en cuanto práctica sostenida por discursos. Específicamente, se estudian aquellos elementos que componen el discurso y que Foucault (2008) denomina formación discursiva. Dicho concepto comprende una descripción de la coexistencia entre los enunciados y “el juego de reglas que determinan en una cultura la aparición y desaparición, su persistencia y su borradura” (Foucault, 2013, p. 238). Es decir, implica considerar el juego de las formaciones discursivas y poner la atención en los trazos que este ejercicio enunciativo produce en su devenir. En otras palabras, esa luz que no es el secreto de un discurso, sino un sistema regulado de diferencias y dispersiones que explica “las leyes de formación de todo un conjunto de objetos, tipos de formulación, conceptos, opciones teóricas, que se inviste en instituciones, técnicas, conductas individuales o colectivas, operaciones políticas,

actividades científicas” (Foucault, 2013, p. 255). Siguiendo esta línea de trabajo, se analizaron los documentos curriculares provinciales emitidos en el marco de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) que hoy se encuentra en vigencia, y se tomaron diversas provincias: Buenos Aires, Córdoba, Santa Cruz, Mendoza, Tucumán y Corrientes; se identificaron esas redes de relaciones que permiten establecer ciertos sentidos sobre la gestión, y se problematizaron bajo la lupa teórica de una serie de conceptos de sujeto, enseñanza, educación, gestión y libertad (Grinberg, 2006, 2008, 2011; Rose, 2003; Rodríguez Giménez, 2014; Dogliotti y Torró, 2015; Arendt, 2018).

De la gestión jerárquica a la gestión *per se*

Un postulado que con facilidad podemos establecer como organizador de la educación de fines del siglo XIX y principios del XX es la aspiración a producir pueblos alfabetizados y libres. Es difícil negar u oponerse a tales aspiraciones luego de tanto colonialismo, guerras, campos de concentración y exterminio, estados de dominación recurrentes por parte de reinados y golpes de Estado cívico-militares en distintas partes del mundo. Mediante un acercamiento a estos discursos con perspectiva emancipadora, desde la política podemos analizar los juegos de poder que marcan un orden de vida. Sin embargo, lo que aquí nos interesa remarcar y problematizar es el rol de la educación en estos juegos de poder (educación para la libertad de los pueblos) y una verdadera renovación, que se remonta a mediados de siglo XX y continúa en la actualidad, en los complejos modos de producción de sentidos sobre el propósito educativo (educación para la autonomía de los educandos).

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la educación tuvo como objetivo la producción de identidades enmarcadas en una formación ciudadana homogénea, disciplinaria e higiénica. Una configuración discursiva que se materializa en el *ser ciudadano* avasallado por principios morales, biomédicos, jurídicos y por dispositivos ex-

ternos de control disciplinario de las conductas. En consecuencia, se fondean países-naciones como el nuestro y se constituyen efectos de verdad en torno a estos discursos: una ciudadanía moderna, soberana y competente para el universo industrial y fabril. El objetivo radicó en producir una nación con capacidad de independencia económica, cultural y política adaptada a los órdenes mundiales, y administrar una educación que direccionara las conductas de los individuos en estos sentidos. Es aquí donde la escuela tiene asilo; es decir, la escuela constituye un dispositivo obligatorio que contribuye con la aparición de estas conductas.

Dicha conformación histórica fue contorneando una actitud de pasividad y obediencia por parte de quien aprende, y una actitud activa con fuerte carga autoritaria, por parte de quien enseña. Para esto, véase el artículo 27 de la Ley de Educación Común N°1.420 del año 1884. Allí se indica que los maestros están obligados “a dirigir personalmente la enseñanza de los niños que estén a cargo” (República Argentina, 1884, p. 16). Algunos años más tarde vemos cómo esto se replica con mayor énfasis:

La función del profesor no es de índole mecánica ni pasiva. Es labor espiritual y activa que requiere, en todo momento, una atención y entusiasmo de los que depende su eficacia. Si esas fuerzas disminuyen o desaparecen, por cualquier circunstancia, los alumnos se verán expuestos a ser gravemente perjudicados en su formación (República Argentina, 1934, p. 29).

En la segunda mitad del siglo XX, aparecen formas más liberadas que invitan a pensar otro rol del profesor y una pedagogía intangible —“El control del profesor (...) se ejerce de una manera más implícita que explícita” (Bernstein, 1998, p. 54)—, y los documentos curriculares comienzan a enunciar que “la tarea parte de los niños, sus intereses y necesidades”. Por eso es necesario “posibilitarles un trabajo de exploración de sí mismos, del medio y de sus relaciones” (Municipali-

dad de Buenos Aires, 1981, p. 929). Esta centralidad del niño funciona mejor en el marco de un recurso para alcanzar los contenidos, ya que luego enuncia que es necesario “emplear la forma jugada como la única posible para incentivar la tarea en todos los ciclos” (Municipalidad de Buenos Aires, 1981, p. 929). Otros modos de pensar la educación, pero sin salir de la regulación normalizadora: se gestiona la exploración necesaria para alcanzar el aprendizaje.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, se entiende por gestión:

1. Acción dirigida a conseguir o resolver algo. || 2. Acción y efecto de administrar. gestionar. Hacer gestiones (acciones dirigidas a conseguir algo). gestor. 1. Que gestiona. Comisión gestora. 2. Persona de una empresa que participa en la administración de esta. administrativo, va: persona que se dedica profesionalmente a promover y activar en las oficinas públicas asuntos particulares o de sociedades (RAE, s/f).

Este concepto sostiene los fundamentos de la educación del siglo XX, sobre todo aquellas cuestiones ligadas a la eficiencia y la eficacia necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje, aspectos cognitivos, físicos, intelectuales y morales. Ahora bien, ya iniciado el siglo XXI se halla una nueva red discursiva donde se piensa otra forma de gestionar la educación. El sentido ya no implica la administración racional, sino que se impulsa desde la formación ciudadana en un sentido diverso y cambiante (Deleuze, 2014). Siguiendo el análisis iniciado por Foucault (2007) en el *Nacimiento de la biopolítica*, visualizamos un cambio incipiente en los modos de gubernamentalidad, donde se articulan dinámicas de poder tanto disciplinarias como reguladoras. El asunto de gobierno cede su ejercicio de modo centralizado para formar una cobertura compuesta de fragmentos que dan lugar a la autorrealización. “Ya no se trata de homogeneizar poblaciones; el relato del gobierno, justamente, se construye como su opuesto, como

tolerancia de la diversidad, como glorificación del Yo y sus potencias individuales” (Grinberg, 2011, p. 6). El diseño curricular enuncia que:

La enseñanza de la Educación Física en el Ciclo Orientado supone superar el dictado de tareas en donde los estudiantes reproducen los movimientos en forma acrítica y mecánica y diseñar en cambio, situaciones que permitan la gestión participativa de la clase, donde los estudiantes elaboren propuestas y tomen decisiones respecto a todo lo que afecta a sus procesos de aprendizaje (Provincia de Mendoza. Dirección General de Escuelas, 2015, p. 118).

El momento actual se podría caracterizar como una crisis aguda tanto en el nivel institucional como económico; una situación mediada por disputas sobre el ejercicio del poder desde posturas con grandes vacíos ideológicos; un marco de formaciones de subjetividades con aturdimiento de signos; el gobierno de la conducta sutil pero potente. En este sentido, los enunciados sobre la búsqueda de la autonomía y la imposición del cambio constante son los elementos que constituyen gran parte del entramado de las sociedades modernas actuales. Nuestra intención es advertir los efectos de este enredo en la tarea educativa y analizar las discusiones que contraponen lo directivo y autoritario, por un lado, a lo constructivo y flexible, por el otro. En otras palabras, nos proponemos analizar los canales que desde aquí se abren y dan curso al tratamiento de políticas de gestión educativa que debaten con una gestión para el control externo de la conducta:

asumen la forma de la elaboración de ciertas técnicas para conducir la relación con uno mismo; exigen, por ejemplo, que uno se conozca epistemológicamente (conóctete a ti mismo), despóticamente (sé amo de ti mismo) o de otras maneras (preocúpate por ti mismo) (Rose, 2003, p. 226).

Gestionar, entonces, ya no es delimitar un conocimiento y decirles a los otros qué y cómo hacer, sino dejar en manos de las alumnas

y los alumnos el modo de implementar y llevar adelante su propio proceso de aprendizaje.

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno por medio, por ejemplo de la responsabilización y el *empowerment*; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros (...). Ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad. (...) A estas nuevas dinámicas del gobierno, las denominamos sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2006, p. 70).

Es así como vemos aparecer un pensamiento de nuestra época referido a la gestión educativa que procura dar respuestas a las demandas sociales de exclusión, crisis e incertidumbre sobre el desarrollo de la libertad de los pueblos, exponiendo como su contracara a los totalitarismos y proponiendo un desarrollo descentralizado y autónomo en el ejercicio político. Hoy no se trata de organizar estrategias y objetivos que cierto marco institucional considera relevante atender, ni de dar un orden a los aprendizajes y conductas esperables, sino que el objetivo de la gestión es el proceso de aprendizaje, pero estableciendo procedimientos y dispositivos particulares *a priori*, por los cuales el sujeto por sí mismo tiene que crearlos y sobrepasarlos: “Donde la inclusión se resuelve por medio de la autoexigencia y la auto ayuda como práctica para profesores y también para los alumnos” (Bocchio y Grinberg, 2020, p. 75).

La dirección no está centrada en los aparatos institucionales y sus prácticas, sino en el individuo mismo que aprende, en donde los efectos de lo viejo y lo nuevo no logran distanciarse de su matriz histórica y continúan en la producción del desarrollo lineal de lo interno, la regulación de lo individual y de lo privado en la ignominia de su relación

con la cultura. Sin embargo, la diferencia está en que el foco se coloca en el cómo, en el procedimiento, en el proceso de tales aprendizajes. Las miradas se orientan no solo al individuo y su comportamiento moral, sino que se refuerzan y se ajustan las condiciones del aprendizaje, y los mecanismos y técnicas quedan al servicio del aprendizaje del individuo. Por ejemplo, se enuncia que “Las situaciones didácticas que se diseñan para este año deberán habilitar espacios para que los jóvenes se conviertan en autores de sus propios proyectos” (Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2011, p. 12). Así como también:

El desarrollo de las capacidades: Aprender a aprender y Compromiso y responsabilidad —foco de atención de este documento— contribuye a la formación integral de sujetos comprometidos y responsables —consigo mismos, con los demás, con la sociedad—, constructores de sus proyectos de vida y capaces de aprender durante toda la vida (Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación, 2018, p. 19).

Ya no se trata de que todos hagan lo mismo en la misma “clase”, se trata de ofrecer distintos escenarios con propuestas formativas que hagan lugar a la experimentación, la inclusión y el respeto por las diferencias y biografías particulares, asumiendo la responsabilidad y el esfuerzo que requieren estos aprendizajes (DGEM, 2015, p. 104).

Que ubiquen al estudiante en una posición activa, es decir que sean partícipes junto al docente, en la elaboración de tareas para la consecución de los aprendizajes, recreación de las propuestas, constructor de instrumentos de auto-evaluación, coorganizador de proyectos de encuentros gimnásticos, juegos deportivos o torneos internos de deporte escolar (MEC, 2016, p. 42).

Desde este punto de vista, el refuerzo se vuelve hacia sí mismo y el éxito de las trayectorias educativas está dado por la capacidad de inventiva que tiene el alumno, ya que el saber se supone por parte de quien se encuentra en la posición de aprendizaje. Las palabras de Grinberg (2006) nos aclaran aún más la cuestión:

Antes, la administración; hoy, la gestión. ¿Cuál es la diferencia? En principio, podemos decir que la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo. Pero, cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no solo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos (p. 71).

En la misma operación instrumental, el currículo pone el acento en la autonomía como competencia al punto de suponer que aquel saber que debe aplicarse en diversas situaciones ya lo tiene incorporado; por ello afirma que “la capacidad de autorregulación y autocontrol requiere de una conciencia sensitiva, logro muy valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite experimentar una vivencia integradora, donde pensamiento, acción y emoción convergen” (DGEM, 2015, p. 106). Podría afirmarse que el contenido es una competencia a alcanzar o una capacidad interna y no un saber cultural. Por ello, la evaluación registra la capacidad aplicada en la acción, esto es, “en el nuevo universo todo es posible ya que la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir” (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 140). El progreso depende de la capacidad interna que tienen los alumnos de implicarse y comprometerse con la tarea, de adaptarse al cambio, de ser abiertos. Es una gestión educativa que se presenta “contra la propuesta administrativa, jerárquica, rígida, estable y universal, porque responde a un nuevo precepto en donde todo es posible, flexible y capaz de volver a empezarse, de reac-

tivarse” (Lescano, 2013, p. 99). En este sentido, respecto de las formas de evaluación, el discurso curricular sostiene que:

Evaluación: Esta instancia involucra tanto a los niños como a los docentes. Los alumnos por su parte, cuentan sobre las actividades realizadas, los materiales utilizados y reflexionan sobre su propio accionar. Los docentes evaluaremos los logros tanto individuales como grupales, apreciando los aprendizajes alcanzados, su participación, sus intereses, el manejo de su autonomía entre otros aspectos, y a partir de esa información, revisaremos, resignificaremos y variaremos nuestras propuestas (Provincia de Tucumán. Ministerio de Educación, 2015, p. 48).

Y en las estrategias didácticas se sostiene como objetivo:

Favorecer el logro de la autonomía personal, de la sensibilidad propia y de los otros, de la disposición hábil de una motricidad vinculante, creadora y productora de un conocimiento de sí mismo, ligada a los contextos culturales y sociales de pertenencia (MET, 2015, pp. 31-32).

Nos parece necesario atender con sumo cuidado a la aparición de estos discursos en la política curricular en relación con su posibilidad de potenciar prácticas de mayor exclusión y deserción. En su configuración, se prestan a desligar la responsabilidad del mundo adulto en el ofrecimiento y cuidado de una cultura a los recién llegados. Se va produciendo un desplazamiento que limita la acción de la pedagogía en términos de gobierno a una pedagogía en términos de libertad, pero no como garante de esta última sino como consumidora de libertad (Castro, 2011), hasta el extremo de colocarla en el marco de una esencia que permite el punto de inicio del proceso educativo.

Rocha (2017) advierte que

el discurso educativo contemporáneo que viene cobrando una fuerza inusitada en la última década se articula en torno a pro-

puestas que coinciden en el no directivismo, el respeto por los ritmos e intereses de los niños y la libertad como eje central del aprendizaje (p. 33).

En este asunto, la tensión no radica en la imagen del alumno normalizado que debe alcanzar un deber ser y la producción individual de la actualidad, sino que hoy el debate se instala contra la contradicción que se presenta en el propio seno del yo individual. La escuela debe ayudar a promover y generar espacios para que ese yo pueda realizarse. “Ya no se trata del yo que pelea contra la estandarización y la masificación; la lucha en una sociedad que ha incorporado y mercantilizado la diversidad se produce en el interior del yo” (Grinberg, 2008, p. 197). Ser el autor de su destino, ser lo que uno quiere ser y dotar al yo de una identidad constituyen el eje de una nueva programática política, de un proyecto: la gestión de sí. Y allí radica el problema.

Lo activo como principio

El principio de funcionamiento de este nuevo régimen se ubica en el agente activo; no interesa demasiado el asunto que se quiera transmitir, no se pone en juego un posicionamiento epistémico o ideológico, sino que su importancia se ubica en el imperativo del hacer, de hacerlo autónomamente, bajo las propias reglas y sentidos, innovando y renovando. Para esto, se citan algunos pasajes de los documentos curriculares analizados que expresan este sentido: “Las intenciones docentes estarán dirigidas a garantizar, mediante propuestas inclusivas e innovadoras, la participación activa y vigorosa de los estudiantes además de la utilización cuidadosa de instalaciones y materiales en las clases” (DGEM, 2015, p. 118). A su vez, se sostiene que “la Educación Física en el sistema educativo tucumano sitúa en el centro del proceso educativo a los estudiantes y el desarrollo de sus saberes corporales y motrices (MET, 2015, p. 48). Por ello, “para el desarrollo de las actividades, el/la docente deberá aplicar diversas

estrategias didácticas y metodológicas que propicien el trabajo colaborativo, la autonomía, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales, la interacción productiva y la reflexión sobre los procesos grupales” (Provincia de Santa Cruz. Consejo Provincial de Educación, 2016, p. 865). En líneas generales:

Que ubiquen al estudiante en una posición activa, es decir que sean partícipes junto al docente, en la elaboración de tareas para la consecución de los aprendizajes, recreación de las propuestas, constructor de instrumentos de auto-evaluación, coorganizador de proyectos de encuentros gimnásticos, juegos deportivos o torneos internos de deporte escolar, participación en la planificación de proyectos de campamentos, gestor de acuerdos escolares y de convivencia en las prácticas en el medio natural (MEC, 2016, p. 42).

En efecto, se potencia el protagonismo del alumno que se encuentra en posición de aprender y se aumenta la responsabilidad de este en el resultado de su proceso educativo. De esta manera, avanzar en la superación de la dominación del docente en la centralidad del acto de enseñar contiene algunos problemas: no solo coloca al alumno como centro del aprendizaje, sino que, al mismo tiempo, se le atribuye ser quien tiene la responsabilidad de sus resultados escolares. Por esto, es autónomo, se autoevalúa y debe seguir su propio proceso de aprendizaje.

Estos sentidos fundamentan el currículum a partir de suponer una capacidad inventiva en el alumno, la cual ya viene en su interior y debe encuadrarse en un entorno acorde. Todo está en el cuerpo y de allí se irá exteriorizando con el devenir de su vivencia voluntaria en forma de aprendizaje.

La corporeidad, “el saber del cuerpo”, vehículo único de existencia y de presencia en el mundo, es de indiscutida centralidad en la co-

municación y en la generación de conocimientos. El niño siente, piensa y actúa desde y con el cuerpo y en el período comprendido en el Nivel Inicial particularmente, éste es el eje alrededor del cual organiza los aprendizajes de sí, del mundo y de los demás (MET, 2016, p. 93).

El cuerpo es el vehículo hacia el aprendizaje porque allí está ese lenguaje originario y la vía hacia la conquista del mundo. Particularmente, en la Educación Física se enuncia una manera de pensar el cuerpo a través de los aportes de la ciencia de la motricidad humana desarrollada por Manuel Sérgio y Eugenia Trigo, entre otros. Se parte del supuesto de que la persona se manifiesta a través de y con su cuerpo, desde el pensar y el sentir “propio de cada sujeto” (DGCyEBA, 2006, p. 139, 2010, p. 19), lo que fundamenta esa gestión del sí mismo y el propio cuerpo. El sentir y pensar a través de la acción y la percepción son instancias claves para llegar a una conciencia de sí, a ese sentido de la educación en términos de autogobierno y dar inicio al acto fundacional del aprendizaje (Emiliozzi, 2016). Se busca superar el abordaje tradicional del dictado de clase por una intervención didáctica que estimule desde el percibir y registrar la imagen corporal.

A su vez, se observa que en la actualidad este fundamento del cuerpo se pone en diálogo con las neurociencias. En documentos que fueron acompañando su implementación en la escuela se establece que “no aprendemos al memorizar, ni al repetir una y otra vez, sino al hacer, experimentar y, sobre todo, emocionarnos” (Sáez, 2014, p. 3). Lo antedicho supone un sujeto que es el efecto de su propia fundación, de un interior que sale a la luz ya que “al parecer, la información que captamos por medio de los sentidos pasa por el sistema límbico o cerebro emocional antes de ser enviada a la corteza cerebral, encargada de los procesos cognitivos” (Sáez, 2014, p. 4).

Recientemente los nuevos currículos enuncian este fundamento arraigado en las neurociencias:

Dentro del proceso de construcción de la autonomía, los niños van desarrollando competencias a través de la adquisición de habilidades y capacidades. Éstas surgen como consecuencia de las posibilidades de acción, de aprender procedimientos y aplicarlos en situaciones diversas y cambiantes que requieren de acciones complejas, analizando, buscando soluciones, evaluando las consecuencias y tomando decisiones. Es decir, implica la integración progresiva a una inteligencia operativa sobre las acciones, que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién actuar. Para que esto suceda, es necesario que la afectividad, la emoción y la motivación (...), son desencadenantes del interés, la persistencia y la búsqueda para sortear obstáculos (MET, 2016, p. 62).

Como se hace evidente, la autonomía, la autoevaluación y la producción de subjetividad se ponen en escena y van fundamentando una manera de pensar al alumno como centro de la enseñanza y como fundador de esos conocimientos. Los fundamentos de la corporeidad colocan el acento en la vivencia, la percepción y la exploración, y las neurociencias, en los estímulos. De allí que ambos coincidan en que todo está en el cuerpo y que de allí emerge el aprendizaje.

Estos paradigmas “emergentes”, lejos de resultar una alternativa a un modelo educativo gestado en la Modernidad para reforzar los intereses de la burguesía y los nacientes Estados-nación, sospechamos que solapadamente no hacen más que reforzar los principios filosóficos, políticos y económicos a los que ellos mismos dicen oponerse. El retorno a “lo natural” y el argumento de una naturaleza que determina nuestra condición humana (Rocha, 2017, p. 39).

Esta manera de pensar el cuerpo se da en el lema del enfoque inclusivo que demanda la apertura para que todos participen y habiten los espacios escolares como lugares de creación. Se introduce al alumno en el espacio escolar, se lo acompaña diseñando un ámbito

facilitador y seguro para que en función de sus posibilidades pueda desarrollar su autonomía guiada.

Gestión, educación y cuidado de sí

Entendemos que, en toda sociedad, la educación guarda una estrecha relación con un saber cultural clave para que esta interprete el mundo. Ahora bien, existe una tensión en dicho universo educativo al relacionar gestión con conocimiento. ¿Cuál es el grado de implicancia que tienen el uno para con el otro en la política curricular? Se supone que la educación es un derecho, pero si el currículum concibe a la mejor educación como aquella que les enseña a los alumnos lo que ellos deciden aprender, deteriora —e incluso rompe— el sentido de la educación. El sentido de “abrir el mundo a las nuevas generaciones” (Arendt, 2018, p. 227) hasta tal punto de obstaculizar ese derecho.

Como ya mencionamos, en un principio el sistema educativo argentino desarrolló una gestión para visibilizar determinadas conductas enmarcadas en parámetros de una moralidad normalista al servicio de un modo de vida higiénico-patriótico, instalándose cierto sistema económico y político imperante de la época en nuestra nación. Para decirlo de manera sencilla: por ese entonces, en la educación se gestionaba una conducta para cuidar cierto orden social, una determinada conformación reguladora de un orden de vida poblacional. Pasada la mitad del siglo XX, la gestión educativa abordó e incorporó en su trabajo la misión de gestionar la autonomía de cada individuo en su contexto. Se gestiona desde las características psicológicas y contextuales de cada caso:

Es decir, conocer acerca de los alumnos, permitirá al profesor realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta las condiciones corporales y motrices de sus alumnos, su posibilidad de comprensión y el contexto en el cual se llevarán a cabo los aprendizajes (MEC, 2016, p. 40).

No todos los grupos tienen las mismas características, recordemos que el contexto socio histórico en que se desenvuelven imprime diferentes necesidades, gustos, preferencias, dificultades, relaciones, etc.; por ello, es necesario tener en cuenta la diversidad al elaborar una propuesta didáctica, considerando fundamentalmente a los estudiantes con capacidades diferentes (MET, 2015, p. 40).

Cada docente debe tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los estudiantes así como de los grupos que conforman y, a partir de la lectura de sus problemáticas, desarrollar un abordaje didáctico contextualizado, con estrategias pedagógicas que les permitan la construcción de saberes sobre su propia corporeidad, la relación con los otros y el mundo en el que viven (DGCyEBA, 2011, p. 12).

Estos pasajes evidencian el objetivo de disponer de ambientes donde las condiciones de aprendizaje tengan su curso natural para que los individuos experimenten activamente y creen estrategias de acreditación escolar. La discusión, entonces, ya no implica qué tipo de sociedad queremos transmitir sino cuáles son los individuos que —con las disposiciones del escenario educativo acordes a sus marcas psíquicas y socioeconómicas— crean autónomamente determinadas estrategias, y convierten a los alumnos y a la comunidad en consumidores inteligentes que saben lo que necesitan y son evaluadores activos de las propias acciones/actitudes. Situar al alumno en el centro del proceso educativo, buscar su constante implicación protagónica y su demanda activa durante todo el transcurso conlleva abandonar la acogida del mundo adulto sobre los recién llegados.

En la actualidad, se incrementa la responsabilidad del alumno por el destino de sus trayectorias educativas, formación y cuidado. A saber, se deriva la responsabilidad de los resultados o logros del proceso

educativo en el estudiante. La individualización se intensifica de tal manera que es la vivencia del propio cuerpo la que se pone en ejercicio. Se exige acción, actividad, reacciones, percepciones, respuestas inmediatas desde el sentir emotivo, siendo que desde allí se adquiere por sí mismo conocimiento. Se supone que el cuerpo tiene una esencia que debe desarrollarse. Desarrollo que es necesario acompañar —o, mejor dicho, gestionar— desde un ambiente facilitador. Ahora bien, lo que aquí pondremos en debate es que

No se puede cuidar de sí sin conocimiento. El cuidado de sí es por supuesto, conocimiento de sí —ese es el aspecto socrático-platónico—, pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o principios que son, al mismo tiempo, verdades y normas. Cuidar de sí es dotar al propio yo con estas verdades. Allí es donde la ética se vincula con el juego de verdad (Foucault, 2012, p. 149).

El sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí. Sin embargo, estas no son algo que invente el individuo mismo; constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, aconsejados, sugeridos e impuestos por su sociedad, cultura y grupo social. El cuidado de sí es ético en sí mismo, pero implica relaciones complejas con los otros, tiene siempre como objetivo el bien de los otros; tiende a gestionar bien el espacio de poder que está presente en toda relación, es decir, gestionarlo en el sentido de la no dominación. En otras palabras, el cuidado de sí es el conocimiento de sí, pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta que comprende juegos de verdad.

Y el cuidado de sí implica además una relación con el otro desde el momento que, para realmente cuidar de sí, debe atenderse a las enseñanzas de un maestro. Se necesita un guía, un consejero, un amigo—alguien que le diga a uno la verdad—. De este modo se

presenta el problema de la relación con los demás paralelamente al desarrollo del cuidado de sí (Foucault, 2012, pp. 151-152).

La educación ha fundamentado la relación gestión-cuidado de sí negando la cultura y el lenguaje constitutivo del sujeto, dado que supone a dicha relación como fundante de sí y no como efecto de la cultura, el lenguaje y las prácticas. El rol del docente queda reducido a un gestor-ejecutor altamente especializado en el proceso de aprendizaje que guía y facilita, o como un soporte del espacio para que el proceso de aprendizaje transcurra en su debido tránsito. Como consecuencia, la enseñanza queda subordinada y controlada por la gestión del individuo, de modo que borra toda posibilidad de enseñanza. Asimismo, esto identifica una falta de compromiso con la enseñanza y la articulación política que ella implica, ya que el eje reside en ocuparse del modo en que se aprende, en el aumento de la eficiencia y la productividad, en que cada uno encuentre las herramientas que le permitan la apertura al mundo. El problema es: ¿cómo se construyen esas herramientas? Este modo de pensar la relación educación-gestión da al saber por incluido, o como algo que ya se tiene o se exterioriza. Pero entonces, ¿cuál es la función de la escuela si no hay posibilidad de enseñanza?

En nuestro sistema educativo parece circular toda una tradición que articula una filosofía moderna con cierta continuidad cristiana de la libertad del yo (Arendt, 2018). Ahora bien, las condiciones iniciales de la educación se configuran a partir de la aceptación de dicha relación en el acto educativo. En consecuencia, nada tiene que ponderarse desde el mandato de una voluntad individual introspectiva que logra estabilizar un horizonte, sino que los principios que provienen del exterior adquieran sentido cuando se exponen interpretativamente con un otro. En este contexto, se da lugar a la libertad de acción, es decir, a la ejecución particular, la cual implica siempre un tipo de relación.

Los intérpretes —bailarines, actores, instrumentistas y demás— necesitan una audiencia para mostrar su virtuosismo, tal como los hombres de acción necesitan la presencia de otros ante los cuales mostrarse; para unos y otros es preciso un espacio público organizado donde cumplir su “trabajo”, y unos y otros dependen de los demás para la propia ejecución (Arendt, 2018, p. 198).

La educación tiene lugar en el momento del intercambio de palabras que se encuentran embebidas por una escucha atenta acerca del tratamiento del mundo que nos rodea y precede. Asimismo, tendrá continuidad luego de nuestra existencia. Toda voluntad de sí se produce en relación con otros. “Además, un Estado en el que no hay comunicación entre los ciudadanos y donde cada hombre piensa solo sus propios pensamientos es, por definición, una tiranía” (Arendt, 2018, p. 211). Ahora bien, el tratamiento con el mundo —ya sea desde su cuidado o su transformación— se nos aparece en la cultura y de manera material en términos de saberes que lo producen, que lo organizan y lo hacen funcionar.

Las prácticas que se proponen en nuestro sistema educativo parecieran olvidarse de este asunto y centrarse en los modos en que los alumnos consiguen aprender. En efecto, los maestros se encuentran ocupados en dominar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y no en saberes específicos. La educación debe distanciarse de toda psicologización en su acto para pensar en términos de conocimientos significativos históricos. Esto nos permite, por un lado, no abandonar a los alumnos a sus propias posibilidades de un saber cultural interesante para la comunidad, y, por el otro, relacionar indispensablemente la enseñanza con el conocimiento.¹ En la medida en que el conocimiento sea expuesto a las nuevas generaciones nos acercaremos al pasado del mundo y su discusión crítica acerca de qué hacer con lo

¹ Cf. Dogliotti y Torrón (2015).

que contamos de él actualmente. La enseñanza de los saberes implica su constante relación con las producciones de conocimiento, asistiendo desde allí a los problemas de este mundo y brindando mayores horizontes de posibilidades, aumentando y transformando todo tipo de fundación y memoria.

Puntos para seguir pensando

El problema que se plantea es la negación de la relación con la cultura, la dificultad de pensar la gestión desde un marco social, político e histórico. Como se ha demostrado, lo que prima es hacer funcionar la vivencia de sí que evoluciona —o no— en su roce inmediato con los hechos. La superficialidad de esta dinámica no presenta condiciones para conversar críticamente acerca de este mundo que nos precede, que nos produce y sobre el cual contamos con grados de acción. No hay tiempo para detenerse a pensar de forma crítica los contenidos a transmitir, hay que estar activo y produciendo; no hay lugar para la escucha de otro discurso en el propio horizonte. Se supone una gestión de sí a partir del desarrollo de una serie de capacidades o propiedades corporales.

En relación con un estado que es sentido, activo o está en mi interior, Foucault advierte que la relación con el cuerpo no es sobre sí:

El sujeto se constituye a sí mismo de un modo activo, por las prácticas del yo, éstas no son, sin embargo, algo que el individuo inventa por sí mismo. Son patrones que halla en su cultura y que son propuestos, sugeridos e impuestos sobre él por su cultura, su sociedad y su grupo social (Foucault, 2012, p. 157).

Ahora bien, esta relación con la cultura no implica una relación de poder con el docente sino con una práctica que se sostiene en un juego de verdad que permite la apertura a una conversación. El problema de la totalización o la destitución del rol docente no se enfrenta desde la imposición o el capricho, sino desde la idoneidad acerca de las prácticas

culturales. Pero ¿cuáles son las prácticas de nuestra actualidad para dar cuenta de sí? La política curricular se conforma a partir de prácticas perceptivas, sensibles, o en su hacer desde lo significativo para el alumno. Se reconoce fácilmente que la educación coloca al alumno en el eje de sus ocupaciones. En principio, puede parecer algo loable hacerse cargo de ellos, tenerlos en cuenta. Pero el efecto es otro:

Dejamos de lado la función estructural de la tradición para que el niño descubra e invente el mundo por sí mismo, ergo, para hacer “como si” el mundo empezara de nuevo con cada generación. Por rechazo al dogmatismo unidireccional que establece la dirección de la infancia por parte de los adultos, descartamos incluso la posibilidad de una educación como establecimiento de una relación crítica entre generaciones (Rodríguez Giménez, 2014, p. 130).

Suponer que el alumno puede inventarse y crearse para sí el mundo es tal vez la posición de mayor barbarie que se asume hoy. Comenzar la educación por la atención en la esencia, sentidos y percepciones no es más que negar el cuerpo y su condición política. Desde el punto de vista histórico, es interesante pensar que el problema de la libertad “está precedida por el intento consciente de separar la noción libertad de la política” (Arendt, 2018, p. 159). La libertad es una acción política e implica pensar el cuerpo como efecto de esa racionalidad y el saber como acontecimiento de la experiencia. En palabras de Arendt (2018),

la libertad necesitaba, además de la mera liberación, de la compañía de otros hombres que estuvieran en la misma situación y de un espacio público común en el que se pudiera tratarlos, en otras palabras, un mundo organizado políticamente en el que cada hombre libre pudiera insertarse de palabra y obra (p. 191).

En la medida en que se es libre, la acción no está bajo la guía del instinto ni de lo sensible, sino que surge de algo completamente di-

ferente. Pensar la educación en términos de libertad no implica considerar aquello interno o propio porque, justamente, el cuerpo solo se produce a través de la acción: el cuerpo son las acciones del cuerpo. “Los hombres son libres (...) mientras actúan, ni antes ni después, porque ser libre y actuar es la misma cosa. La libertad como elemento inherente a la acción” (Arendt, 2018, p. 191). Ahora bien, esa acción se establece a partir de una serie de principios que no son otra cosa que una sucesión articulada de elementos que se desprenden del saber cultural, y no de algo sentido, emotivo o sensible. La educación comienza con y a partir de otro, funciona con lo que se transmite socialmente de una generación a otra. Para movilizar la educación ya recibida, los educadores no tenemos otra herramienta que la enseñanza de los saberes que la cultura ha producido. Esta misma no implica reproducir un deber ser de la cultura, porque ello ya no sería una enseñanza, sino un aprendizaje de modelos, conductas, etc. Una enseñanza a partir del saber implica pensarnos como intérpretes de ella. Será preciso, entonces, conducir la enseñanza hacia la búsqueda del saber que (siempre) falta, y que permite pensar el cuerpo en su dimensión política.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bocchio, M. y Grinberg, S. (2020). La trayectoria escolar asistida. Entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda: Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria. *Revista del IICE*, (47), 63-81. [http://revistascientificas.filо.uba.ar/index.php/iice/article/view/9638](http://revistascientificas.filو.uba.ar/index.php/iice/article/view/9638)
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.

- Deleuze, G. (2014). *Post-scriptum* sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones* (pp. 5-9). PRE-TEXTOS.
- Dogliotti, P. y Torrón, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Didáskomai*, (6), 37-52.
- Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto: Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento: Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf
- Lescano, A. (2013). *La gestión en Educación Física: Un análisis político* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.872/te.872.pdf>
- Rocha, L. (2017). Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo: Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del*

cuerpo: *Curriculum, sujeto y saber* (pp. 33-40). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad ; 1). <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>

Rodríguez Giménez, R. (2014). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(5), 128-143. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2218/5%20rodriguez%20gimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=true>

Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall y P. Du Gay. (2003) *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214-250). Amorrortu.

Sáez, C. (2014). Neuroeducación o cómo educar con cerebro. *Revista Quo*, (6), 74-79. http://www.ub.edu/geneticaclasses/davidbueno/Articles_de_divulgacion_i_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf

Fuentes

Municipalidad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (1981). *Lineamientos Curriculares*.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año, Educación Física*. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, Educación Física*. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/ed_fisica_mat%20com4.pdf

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año, Educación Física*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/>

[organismos/consejogeneral/disenoscurriculares/secundaria/sexo/materias%20comunes/ed%20f%C3%ADscica_comun_6.pdf](#)

Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2018). *Aprender a aprender: Compromiso y Responsabilidad.* <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Secundario/Aprender-a-aprender-Comp-y-resp-Sec.pdf>

Provincia de Corrientes. Ministerio de Educación (MEC). (2016). *Diseño curricular Jurisdiccional: Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Bachiller en Educación Física.* <https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Secundaria/BachillerEnEducacionFisica.pdf>

Provincia de Mendoza. Dirección General de Escuelas (DGEM). (2015). *Diseño curricular provincial: Bachiller en Educación Física. Educación Secundaria Orientada.* <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-SECUNDARIO-BACHILLER-EN-EDUCACION-FISICA.pdf>

Provincia de Santa Cruz. Consejo Provincial de Educación. (2016). *Diseño Curricular Nivel Secundario* (Anexo I). https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2016/05/anexo_i.pdf

Provincia de Tucumán. Ministerio de Educación (MET). (2015). *Diseño curricular Educación Física: Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Campo de la formación general.* https://ciidept.edu.ar/rimet/archivos/disenio_y_desarrollo_curricular/04-educacionfisica_76pags_FINAL.pdf

Provincia de Tucumán. Ministerio de Educación (MET). (2016). *Diseño curricular para Jardines de Infantes de 3, 4, 5 años.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006406.pdf>

Real Academia Española. (s/f). *Diccionario de la Real Academia Española.* <https://dle.rae.es/>

República Argentina. (1884). *Ley de Educación Común N°1.420.* https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/ley_1420.pdf

República Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N°26.206.*
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
(1934). *Actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación* (pp.
94 -103).

Tensiones y relaciones entre educación y enseñanza en la política curricular

Pedro Pastorino, Simón Petrucci

La Educación Física se encuentra en una paradoja por lo que su definición le prescribe: “*educar la physis*, la naturaleza, es decir, lo ineducable, y rehusando replegarse sobre lo orgánico para desarrollar capacidades fisiológicas o psicofisiológicas” (Crisorio, 2009, p. 20). Sus herramientas son las prácticas corporales culturalmente significativas para la sociedad, las cuales son utilizadas para el mejoramiento funcional del organismo, la socialización, etc. Este uso las subordina a otros objetivos educativos, hasta tal punto que las transforma en conductas, objetivos de aprendizaje, capacidades, etc. Los fines y objetivos que se le atribuyen a la asignatura no se vinculan con una intencionalidad de transmisión de saberes como capital cultural valioso, sino con una utilización de estos y de sus prácticas como medios para la educación y la formación de los sujetos. Si bien en el primer capítulo ya se demuestra que no se evidencia una enseñanza articulada al saber por la manera como se supone la gestión y la relación con el cuerpo, aquí demostramos que ese problema se profundiza porque se antepone la educación a la enseñanza, y que el debate curricular solo ha llevado a cambiar la forma de definir la educación.

Esta hipótesis nos lleva a efectuar un análisis de los discursos que fundamentan los diseños curriculares de la Educación Física en Ar-

gentina, específicamente sobre los documentos curriculares jurisdiccionales emitidos a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (República Argentina, 2006). El análisis se centra en la fundamentación que los diseños curriculares realizan de la Educación Física como asignatura escolar y busca reconocer cómo se conforman ciertos contenidos que funcionan como objetivos en esta matriz teórica, que con el tiempo se han multiplicado o ampliado. La decisión de tomar estos documentos se basa en que, a partir del año 2006, se comienzan a presentar diseños curriculares que buscan debatir con los fines fundantes de la Educación Física y, sobre todo, con aquellas cuestiones vinculadas a formar un deber ser saludable, moral, higiénico, ciudadano. Se examinan documentos de diferentes provincias para demostrar cómo la reforma de la Ley de Educación Nacional opera en diferentes contextos de Argentina.

Nuestro marco teórico se sostiene en una posición que establece la predominancia de la enseñanza por sobre la educación, el saber como aquello que permite el acontecimiento de la enseñanza (Behares, 2008, 2013; Dogliotti y Torró, 2015) y entrar en un marco de ideas que hacen al acto educativo (Herbart, 1935; Behares, 2015). Este punto de vista nos posibilita construir el objeto y poner en tensión los fundamentos, ejes organizadores de contenidos y propósitos de los documentos curriculares de Educación Física.

El análisis de los documentos pone el foco en la indagación del “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación” (Castro, 2004, p. 94) y determina los ejes organizadores curriculares. Se busca identificar y describir las reglas que conforman la formación de objetivos, conceptos y teorías y, en líneas generales, la aparición de ciertos enunciados y no de otros. Se analizan las reglas discursivas que dan cuenta de la manera en que el discurso opera y define nuevos fundamentos para la Educación Física escolar. En otras palabras, se propone identificar los discursos sobre la Educación Fí-

sica, la enseñanza y la educación prestando especial atención a la manera en que a partir de la enunciación de los mismos se proyecta la puesta en juego de las prácticas de la Educación Física.

Finalmente, el desarrollo del punto de vista teórico y el análisis de los documentos nos permite efectuar una problematización sobre cómo es pensada la Educación Física en la escuela y de qué manera se presentan las acciones de enseñar y educar. Justamente, este punto será clave, en el entendimiento de que la presencia de la educación es fundamental en relación con la enseñanza de los saberes disciplinarios.

La Educación Física escolar

La Educación Física como asignatura escolar ha sido comprendida y valorada principalmente como un dispositivo de control del cuerpo. En el caso argentino, la Educación Física se constituyó como tal hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Su surgimiento estuvo alineado al discurso pedagógico de ese momento histórico, que centraba su interés en el desarrollo de la formación ciudadana, moral y en relación con la salud. Ángela Aisenstein (2006) da cuenta de ello y demuestra que

La concreción de un espacio curricular explícitamente definido para la educación corporal puede justificarse en el marco de las concepciones pedagógicas de la época que entienden que la educación de la voluntad y el carácter puede ser conseguido de forma más eficiente a partir de la acción sobre el cuerpo más que por el intelecto, y que los ejercicios físicos son la mejor vía para la construcción de generaciones saludables y fuertes físicamente (pp. 30-31).

Desde sus inicios, los fundamentos de la Educación Física en el sistema escolar se han debatido y han sido punto de discusión, sobre todo en relación con los efectos morales y físicos que debía tener

la asignatura. Sin embargo, no se ha puesto en duda que el fin de la Educación Física sea lograr una formación moral y un desarrollo fisiológico.¹ En consecuencia, se ha ido conformando “una asignatura sin conocimientos a transmitir, pero con la potencialidad de promover ciertas facultades, habilidades y cualidades” (Aisenstein, 2007, p. 107). Es decir, no se ha pensado como un espacio para la formación intelectual a través de la enseñanza de saberes culturales, ya que los saberes aparecieron de manera utilitaria para la generación de efectos biológicos, higiénicos y morales. A la Educación Física escolar se le ha asignado un papel de carácter técnico que surge del “deseo de control y dominio de la naturaleza, con dirección a aprehender una realidad objetivizada” (Villa, 2009, p. 118).

Es posible identificar un primer momento, que marca el acto fundacional de la Educación Física escolar, sostenido en discursos de la fisiología, de la medicina y de la biología que toman una actividad de la cultura física “si se adecua a la forma que se diseña para la disciplina, que en este caso es la ejercitación física” (Aisenstein, 2006, p. 34). Un segundo momento, que inicia en los años sesenta, fundamentado en discursos de la psicología y la psicomotricidad que se interesan por “correlaciones entre las evoluciones motoras y las del pensamiento” (Villa, 2009, p.121). Finalmente, un tercer momento que se inicia a principios del año 2000, basado en discursos de la fenomenología de la percepción y, más recientemente, las neurociencias, que vuelven a “poner al aprendizaje no como algo del orden de la relación, sino como una acción propia del individuo, un producto orgánico” (Rocha, 2022, p. 5).

La Ley de Educación Nacional N°26.206, que hoy se encuentra en vigencia, establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (República Argentina, 2006). Esta normativa delinea una doble fun-

¹ Cf. Scharagrodsky (2011).

ción del Estado a través del sistema educativo: educar y enseñar. Ahora bien: ¿qué se propone en el apartado de contenidos y en el de objetivos de los diseños curriculares vigentes? Los fundamentos de los documentos curriculares de Educación Física que se conforman luego de la sanción de dicha ley buscan distanciarse de los fines fundamentales de la Educación Física escolar. Consecuentemente, enuncian que: “para que esto suceda es preciso superar la concepción de Educación Física que considera al cuerpo como un instrumento, un objeto orgánico para entrenar y disciplinar, fortaleciendo en cambio la consideración de su dimensión subjetiva y social” (Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2010, p. 10). A su vez, estos documentos reclaman el acuerdo de nuevos ejes para orientar las prácticas a otros sentidos educativos. Se establecen, entonces, nuevos organizadores de contenido que “responden a la disponibilidad corporal en relación con una/o misma/o, en interacción con las/os otras/os y en interacción con el ambiente, natural u otros” (Provincia de Neuquén. Dirección General Modalidad educación Física, 2019, p. 10). Resulta clave preguntarse qué implica considerar esa dimensión, que vuelve a poner otro fundamento educativo: ya no es una Educación Física para la salud, para el desarrollo moral, higiénico, etc., sino para el conocimiento de sí, para alcanzar la propia identidad.

Los enunciados del currículum

Como se ha advertido en el primer capítulo, los dispositivos pedagógicos asumen el gobierno de la conducta y la producción de subjetividad, pero no toman una gestión de la primera en relación con un deber ser, saludable, evolutivo, etc., sino un camino de gestión de sí. Entonces, ¿qué se educa en ese nuevo camino pedagógico?, ¿cómo se entiende la educación?, ¿es posible esa educación?

Los diseños curriculares presentan a la Educación Física como “una disciplina pedagógica que se ocupa de considerar y crear las con-

diciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad como dimensiones humanas” (Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación, 2020, p. 427). La corporeidad es entendida como la “presencia en el mundo de los sujetos” (DGCyEBA, 2018, p. 372), como la condición del “ser humano, integrado por los aspectos cognitivo, motriz, afectivo y social” (Provincia de Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2016, p. 154). Por su parte, la motricidad comprende la “acción intencionada y manifestación de la corporeidad” (DGCyEBA, 2018, p. 373). Es decir, la corporeidad y la motricidad se entienden como los modos de ser y de hacer de los sujetos en el mundo y se conforman en objetivos de la Educación Física.

Estos conceptos se sostienen en la ciencia de la motricidad humana, que toma un eje epistemológico desde la fenomenología de la percepción. Sus referentes son autores como Manuel Sérgio y Eugenia Trigo, entre otros, cuyos textos forman parte de la bibliografía del currículum. Desde esta perspectiva, el concepto de corporeidad busca recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida, donde el énfasis es recuperar la corporeidad; es decir que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009, p. 91). Esta noción implica que el cuerpo es expresión y, en ese movimiento expresivo, se vuelca al mundo a través de la integridad de los sentidos, por medio de los cuales lo reconocemos y nos reconocemos como yo-cuerpo, momento que se considera como aprendizaje.² El concepto de corporeidad se constituye como organizador de los contenidos enunciados en forma de objetivos: alcanzar el conocimiento de sí mismo, el desarrollo de una disponibilidad corporal motriz, la conciencia corporal, capacidades expresivas y comunicativas. Por ello, los documentos proponen “favorecer el registro y conocimiento del propio cuerpo para la construcción de la corporeidad” (DGCyEBA, 2022, p. 374), así como también:

² Cf. Emiliozzi (2016).

Promover la comprensión de la actividad física por parte de los alumnos y alumnas como una forma de conocerse y conocer el mundo, para desarrollar su capacidad cognitiva y de relacionarse, contribuyendo de esa manera a la construcción de subjetividad (Provincia de Río Negro. Ministerio de Educación, 2011, p. 186).

El conocimiento de sí mismo o autoconocimiento es una operación central y constante en la conformación de la corporeidad. Se constituye en el objetivo principal del currículum y se desarrolla mediante la presentación de estrategias ancladas en el acto de sentir y percibir. De esta manera, el currículum define a la corporeidad como aquella acción del cuerpo que se hace carne y que representará a la motricidad, o bien a “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano” (Trigo, 1999, p. 72). Estas relaciones que se van describiendo conforman un haz clave para pensar a la corporeidad a partir de la vivencia, y, por lo tanto, al aprendizaje como aquello que se obtiene a partir de esta; es decir, por la motricidad. En este sentido, Trigo y Montoya (2009) enuncian que el cerebro trabaja en red para dar una solución práctica. Esta acción es efecto de una percepción, una situación, una vivencia, que al ser consciente se conforma en aprendizaje.

El cuerpo está ligado a un modo de estar en el mundo que lo ata a una temporalidad vivida, a un suelo sobre el que se apoya la experiencia. Es decir, “ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo” (Merleau-Ponty, 2002, p. 178). Se trata de una educación del cuerpo por la conciencia de este mismo y la constitución del yo-cuerpo, una manera de efectuar una búsqueda retrospectiva hacia el fundamento subjetivo, suponiendo que nos constituimos en subjetividades por un interior plegado de fuerzas. El currículum de Educación Física restituye las prácticas de sí como entrenamiento y conocimiento del cuerpo, “donde el cuidado de sí, el gobierno de sí funciona ya no como instancia para el gobierno de los otros sino como la racionalidad propia

del gobierno de los otros” (Grinberg, 2015, p. 25). El pasaje educativo establece un cambio en la noción de educación: se pasa de una educación en términos de gobierno a una educación en términos de autogobierno. Entonces, el objetivo lleva hacia un autoconocimiento e implica para los estudiantes “aprender nociones sobre su propio cuerpo que les posibilitan conocerse” (DGCyEBA, 2018, p. 377). Las estrategias consisten en habilitar diferentes vivencias de movimiento, la exploración de capacidades, el reconocimiento de la lateralidad y diferentes nociones que permitan desarrollar una conciencia sobre la forma de ser en el mundo.

Otro grupo de propósitos del currículum remite al desarrollo de la disponibilidad corporal y motriz. Algunos ejemplos son: “propiciar una progresiva conquista de la disponibilidad corporal a través de variadas prácticas corporales, ludomotrices y expresivas que favorezcan el conocimiento, dominio y cuidado del propio cuerpo” (CPEN, 2020, p. 430), y “favorecer la apropiación de saberes vinculados con las prácticas corporales para garantizar la construcción de la corporeidad y la motricidad” (DGCyEBA, 2022, p. 374). En este sentido, una mayor disponibilidad corporal motriz supone el desarrollo de diferentes capacidades que permitan expandir los límites sobre las posibilidades de movimiento y cierta “condición de presencia, participación, y significación” (Manuel Sérgio citado en Trigo y Rey Cao, 1999, p. 2) que aportan al desarrollo de la corporeidad.

El currículum considera que la existencia del sujeto se compone de la unidad del hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, en la que las capacidades expresivas adquieren especial relevancia. En ese marco, se encuentran propósitos que apuntan a este tipo de capacidades, como: “Generar competencias cognitivas, motrices y afectivas desarrollando sus capacidades para expresarse y comunicarse” (MECyTC, 2016, p. 157); “explorar sus posibilidades expresivas a través de sus prácticas corporales y motrices” (Provincia de Córdoba. Ministerio de

Educación, 2011b, p. 102); “explorar, crear y disfrutar acciones corporales ludomotrices expresivas y comunicativas. (Provincia de Santa Cruz. Consejo Provincial de Educación, 2015, p. 302); “desarrollar la empatía, la expresión y la comunicación en situaciones de juego” (MERN, 2011, p. 198). La organización curricular presenta una serie de elementos que hacen al concepto de corporeidad y permiten ver el conjunto de reglas que hacen funcionar al discurso. Se presentan contenidos en relación con el conocimiento de sí mismo que se conforma en el fundamento y objetivo de la Educación Física. Las prácticas vinculadas al cuerpo se proponen en pos de alcanzar una “Conciencia corporal” (MECyTC, 2016, p. 160) que posibilite “el reconocimiento de la condición corporal y habilidad motriz” (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, 2014, p. 42). A su vez, se insta a “explorar, descubrir y experimentar (...) problemáticas que impliquen el conocimiento y dominio del cuerpo” (Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación, 2015, p. 17), o bien, a desarrollar “exploraciones que requieran el reconocimiento de nociones espaciales (en posiciones estáticas y en movimiento) y de posturas corporales” (MECba, 2011b, p. 198).

En este marco, la Educación Física escolar toma como objetivo de su disciplina los objetivos enunciados en las ciencias de la motricidad humana, y configura un lugar para el docente que ha sido ampliamente cuestionado, ya que aparece como habilitador de experiencias para alcanzar el conocimiento de sí. El movimiento, ahora llamado motricidad, refiere a “las características neuro-ciberneticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de conciencia” (Trigo, 1999, p. 71). Esto lleva a pensar que el objetivo no es saber sobre gimnasia, deporte, etc., sino un desarrollo orgánico y psíquico para alcanzar la propia identidad o la motricidad humana, que refiere a “la virtualidad para el movimiento centrífugo de la personalización” (Sérgio, 1987 citado en Trigo, 1999, p. 72). La educación implicaría habilitar al espacio de vivenciar la motricidad.

Por último, es clave mencionar otro grupo de contenidos que enuncian los documentos curriculares y que refieren al desarrollo de un estilo de vida saludable: la adquisición de diferentes hábitos de práctica de actividad física y la asunción de diversas actitudes y conductas por parte del sujeto. El mantenimiento de la salud y la asunción de ciertos comportamientos moralmente deseables se transforman en una apuesta para el conocimiento de sí. En esta línea, los diseños curriculares plantean que la Educación Física busca “promover un estilo de vida saludable, contrarrestar el sedentarismo, convertirse así en personas activas, sanas y con una vida de relación favorable con otros y con el medio en que se desenvuelven” (Provincia de Chubut. Ministerio de Educación, 2013, p. 177). Entonces, se configura a la asignatura bajo el rol de orientar esta adquisición de hábitos, actitudes y conductas para la gestión del ser: “el desarrollo de hábitos para una vida activa y saludable” (CPEN, 2018, p. 320); como también, “aprender a cuidar su salud adquiriendo hábitos en la práctica constante de actividades motrices” (MECyTC, 2016, p. 157) o reconocer “la importancia de la actividad física para el desarrollo de un estilo de vida saludable y el uso del tiempo libre” (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015, p. 278).

Finalmente, aparecen en menor medida objetivos vinculados al comportamiento social y los valores:

Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, como sujetos de derecho, en actividades motrices compartidas, que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía (DGCyEBA, 2018, p. 375).

El recorrido sobre los documentos registra que en los diseños curriculares se hace evidente una orientación del individuo hacia la adquisición de diferentes hábitos, actitudes, capacidades o la conformación de su identidad. Los saberes funcionan como medio o herra-

mienta para la “incentivación del desarrollo de actitudes de cooperación y hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros” (Provincia de Jujuy. Ministerio de Educación, 2019, p. 194) o “el reconocimiento y la valoración de la realización saludable de prácticas corporales y motrices” (MESF, 2014, p. 42). El discurso de las ciencias de la motricidad humana y la formación de la vida saludable imparten un entendimiento de la Educación Física como ambiente facilitador de ciertas vivencias y percepciones que permitan establecer la constitución de la corporeidad. Posteriormente, esta dará forma a las relaciones con los otros y el mundo. Resulta clave preguntarse bajo qué formas se puede pensar lo saludable o el cuidado de sí, sin conceptos que posibiliten establecer claves de interpretación. En palabras de Herbart (1939), “No se aprende nada con una experiencia, y mucho menos con observaciones dispersas” (p. 6). Alcanzar una formación corporal, motriz y saludable son objetivos que se cumplen de diversas maneras: explorando, sintiendo, percibiendo, o siendo consciente. Aquí advertimos un cambio en la manera de concebir la educación, pero una recurrencia en su relación con la enseñanza. En tal sentido, los fundamentos no han sido cuestionados, lo cual quiere decir que, si bien se piensa en otros términos a la educación, se sigue sosteniendo que la Educación Física es una herramienta para fundamentos: antes morales, saludables, cognitivos, y en la actualidad, para el conocimiento de sí. Para desandar este desplazamiento que lleva a modificar la manera de pensar la educación, resulta oportuno definir y precisar los conceptos.

Educación y enseñanza

El *Diccionario de la Real Academia Española* define a la educación como “acción y efecto de educar” y también como “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” (RAE, s/f), entre otras acepciones. Por educar entiende a la acción de “dirigir, encaminar, doctrinar (...) desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejem-

plos, etc.” (RAE, s/f). La etimología de la palabra educación se puede atribuir a dos términos en latín: *educare* y *educere*. El concepto de *educare* se define como *llenar*, *nutrir*, *alimentar*. A partir de esto, puede extraerse la idea de que la educación consiste en transmitir desde afuera los conocimientos a los individuos, entendidos como seres vacíos. Aquí encontraríamos los fines fundantes de la Educación Física. El concepto de *educere* tiene un significado diametralmente opuesto: *sacar*, *hacer salir*. Refiere a la idea de que educar consiste en extraer los saberes que los individuos llevan dentro como potencialidades intrínsecas. Como es evidente, ambos términos se contraponen entre sí y determinan distintas formas de concebir a la educación, pero han logrado coexistir a la hora de darle significado.⁵ Siguiendo el registro del análisis curricular, al concebir a la práctica como forma de sentir y a la corporeidad como efecto de ello, la Educación Física, en el presente, se piensa en términos de *educere*.

En el caso del concepto de enseñanza, proviene etimológicamente del término en latín *insignare*, que significa “marcar, designar, mostrar, y puede entenderse como dar el ejemplo, pero también como dejar una huella” (Castro, Reyes, Del Huerto, De la Torre Gamboa, 2016). A partir de esto, podemos decir que la enseñanza se presenta como una intervención en forma de mediación entre los alumnos y el conocimiento que se pone en juego, como “acción y efecto de enseñar” (RAE, s/f); entendiendo por enseñar la acción de “instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos (...) mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado” (RAE, s/f). El recorrido sobre los enunciados del currículum no expone algo en sus contenidos, o sus contenidos no poseen un saber, sino propiedades corporales: capacidades, conciencia, etc.

Resulta clave definir y diferenciar los conceptos de educación y enseñanza, y las relaciones entre ambos, para pensar la puesta en circulación de los saberes culturales. Herbart (1935) presenta una di-

⁵ Cf. Nassif (1958).

ferencia entre gobierno, educación (disciplina) y enseñanza (instrucción) que nos deja desandar este camino. Entiende por gobierno a una acción externa sobre el sujeto que busca el dominio de su voluntad para el mantenimiento del orden. La educación se constituye como una acción interna que persigue la autorregulación, a partir de la internalización de las regulaciones ejercidas sobre el sujeto mediante el ejercicio de gobierno. Por ello, en una primera instancia, el gobierno es necesario para la educación, pero luego es sustituido por la misma. En el siglo XIX, Herbart diferencia la instrucción —*Unterricht*— de la educación o de la cultura moral —*Zucht*—. En tanto que “la instrucción se orienta a las representaciones intelectuales, la educación integra a la primera junto al gobierno de los niños y a la disciplina” (Herbart, 1935. p. 35). Implica un reenvío a la cultura con herramientas para su interpretación. Por ello, la enseñanza consta del despliegue del saber para su articulación con el sujeto que se da solo a través del lenguaje, busca la inmersión del sujeto en el círculo de ideas al que el saber remite y establece una relación con el sujeto; es decir, con su historia, su identidad y los saberes con que ya cuenta. Quien enseña busca poner en juego el saber para posibilitar la relación del sujeto con él mismo, lo que no implica una transmisión lineal sino, por el contrario, un encuentro único signado por el apercibimiento⁴ del saber por parte del sujeto. El currículum enuncia la corporeidad y motricidad como contenidos, suponiendo que allí se expresa qué enseñar. El problema es que no se refiere a un saber cultural, sino a una forma de enunciar la conciencia de sí o el propio cuerpo. La enseñanza es inexistente sin el despliegue del saber, pues allí no hay posibilidad de articulación del sujeto consigo mismo. “Toda enseñanza se construye a partir del funcionamiento del conocimiento. Enseñar es poner a funcionar el conocimiento: esa es la función del docente, lo que tiene que hacer

⁴ Tomamos aquí la acepción de *apercibir* propia del campo de la psicología, que significa percibir algo reconociéndolo o interpretándolo con referencia a lo ya conocido.

es exponer el conocimiento, la enseñanza consiste en desplegar el conocimiento” (Dogliotti y Torrón, 2015, p. 51). Un conocimiento que funciona como un saber que no puede ser representado nunca en su totalidad y es reinterpretado, resignificado y transformado cada vez que se relaciona con un sujeto y su singularidad. Esto vuelve al saber una estructura dinámica y siempre incompleta. La enseñanza implica un “vínculo con el conocimiento-saber, y no con la enseñanza como acción premeditada de ‘transmitir’ un conocimiento a otro en forma lineal y directamente transparente” (Behares, 2008, p. 30).

Desde este marco teórico, podemos entender que la educación busca la formación para el autocontrol y el autogobierno del sujeto, lo que anula las fuerzas externas del gobierno ejercidas sobre él de forma necesaria en una primera instancia.

Por otra parte, la enseñanza se centra en el saber y busca ponerlo en juego para su articulación con el sujeto. Bajo estos términos, Herbart (1935) diferencia entre la educación sin instrucción (sin enseñanza) y educación por la instrucción. En el primer caso, el acto educativo se da sin la puesta en juego de ningún saber, como una formación puramente ligada al autocontrol y autogobierno de los comportamientos y conductas, como se enuncia en el currículum. En el segundo caso, la educación aparece como un efecto producido por la enseñanza, es decir, la enseñanza opera como el motor de la educación. La educación por la instrucción descansa en la ciencia y la reflexión “una ciencia y una reflexión tales, que sean capaces de contemplar y representar la realidad como un fragmento del gran todo” (Herbart, 1939, p. 14). Aquí la relación del sujeto con el saber contribuye, impulsa y posibilita la formación de su carácter (Behares, 2015).

La enseñanza indica el establecimiento de una relación con la cultura, “el trabajo simbólico y los modos en que nos incorporamos al mundo social; vínculo que no está situado sobre coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino históricas, peculiares y contingentes” (Southwell, 2020, p. 22). El saber es un saber cultural, por lo que la

enseñanza tiene valor en tanto brinda al sujeto la posibilidad de relacionarse de otra forma con la cultura, dejando a la vista el efecto de lo educativo. “La enseñanza arrastra, lleva la carga de la educación, hace posible que la educación avance y llegue a sus fines” (Behares, 2015, p. 32). El problema es que, desde su constitución, la Educación Física se ha pensado como una disciplina educativa que tiene por fin funcionar como un gobierno o, en el presente, para la gestión de sí mismo sin estar en relación con la enseñanza. Esta última intención responde a la noción de educación en términos de *educere*, ya que implica el desarrollo de una plena existencia que parece estar latente en el sujeto y se habilita a través de autopercebirse, autoconocerse, disponer de sí mismo y autogestionarse.

A modo de cierre

La Educación Física como asignatura escolar se justifica a partir de su utilidad para el logro de objetivos ligados al desarrollo de sí mismo (de la corporeidad y motricidad), la autogestión y autorregulación de la propia vida. Estos objetivos están vinculados a la adquisición de actitudes, conductas, formación de hábitos, desarrollo de capacidades, que son adquiridas mediante la autopercepción y por medio de las vivencias que facilita la Educación Física. Se conforma una disciplina escolar que, a partir de diferentes percepciones y vivencias, lleva a que el individuo pueda conocerse y desarrollar su propia existencia desde sí hacia el mundo de manera autónoma, sin la mediación de un saber.

Desde el marco teórico expuesto, partimos de la premisa de que la enseñanza de la Educación Física consiste en la puesta en juego de sus saberes disciplinarios, los cuales surgen de las prácticas corporales. Es decir, enseñar la Educación Física implica el despliegue de los saberes de los juegos, los deportes, las gimnasias, la danza, las prácticas campamentales, para su articulación con el cuerpo.⁵ Estas prácticas

⁵ Estos saberes son conceptualizados en el capítulo 5.

corporales tienen un sistema de pensamiento que las conforman y las constituyen como objetos culturales a ser transmitidos en términos de enseñanza, dado que el objetivo es saber sobre gimnasia, juego, deporte. “Para conseguir algo con la educación el educador ha de encaminar hacia lo que enseña y hace asequible al niño y ha de dirigir sus esperanzas hacia aquello que la humanidad cuida atentamente” (Herbart, 1939, p. 87).

A partir de la enseñanza de los saberes como transmisión de la cultura, el sujeto puede formar su carácter, sus conductas, sus hábitos. En este punto, es menester preguntarse ¿cómo gestionar la propia vida sin la adquisición de saberes que permitan decidir sobre la misma?, ¿cómo desarrollar la propia existencia en el mundo de manera activa sin sumergirse en la cultura? La educación sin enseñanza supone un adiestramiento y un abandono a la propia responsabilidad, y elimina la posibilidad de participación activa en la sociedad y cultura. Esta ausencia de la transmisión de la cultura se presenta también como un problema en materia de derechos. Ante la ausencia de un Estado Nacional que garantice la transmisión cultural a todas las personas que transitén el sistema educativo, se profundizan las desigualdades entre quienes tienen más posibilidades de acceder a la cultura por otros medios y quienes no las tienen. Resulta pertinente elaborar una propuesta que busque emancipar a la Educación Física en términos de justificación, porque, si bien es innegable que la Educación Física en las escuelas existe desde hace mucho tiempo, el por qué se sostiene no está dado por sí misma, sino por objetivos que no le son propios. Para esto es importante establecer propósitos con intencionalidades orientadas a la enseñanza de los saberes, logrando así una relación profunda con las distintas prácticas corporales y, además, la concreción de efectos educativos. La enseñanza se configura como una “instancia en la cual la centralidad está en el saber, en la inmersión intelectual y cultural que por sí misma guiará a la conformación del

círculo de ideas infantil, y por tanto del carácter” (Rodríguez Giménez y Quintero, 2015, p. 136), lo que da paso a la educación.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (2006). Cuerpo, escuela y pedagogía, Argentina (siglos XIX y XX). En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física: Cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)* (pp. 19-47). Prometeo.
- Aisenstein, A. (2007). La matriz discursiva de la educación física escolar: Una mirada desde los manuales, Argentina (1880-1950). En Z. Pedraza (Comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 103-132). Ediciones Uniandes.
- Behares, L. (2008). *Saber, sujeto y acontecimiento de la enseñanza*. Instituto de Educación de la Universidad de la República. https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/72483/mod_resource/content/1/Behares%202019.pdf
- Behares, L. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En M. Southwell, y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo: Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). UNIPE.
- Behares, L. (2015). Enseñanza y educación: La contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Didáskomai*, (6), 13-36.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, A., Reyes, B., Del Huerto, A. y De la Torre Gamboa, M. (2016). *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica / UNAM.
- Crisorio, R. (2009): El cuerpo y las prácticas corporales. *El Monitor*, (20), 20-21. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
- Dogliotti, P. y Torró, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Didáskomai*, 6, 37-52.

- Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto: Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10-31. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/54119>
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Ediciones de la Lectura.
- Herbart, J. F. (1939). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Editora Nacional.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapeluz.
- Rocha, L. (2022). *Educación emocional y mindfunless neuropsicocapitalismo cognitivo y prácticas corporales* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15504/ev.15504.pdf
- Rodríguez Giménez, R. y Quintero, C. (2015). Educación y gobierno de la infancia en Herbart: De lo sensible a lo espiritual. *Didáskomai*, 6, 131-145.
- Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la Educación Física escolar en la Argentina: Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En P. Scharagrodsky (Comp.), *La invención del 'homo gymnasticus': Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 441-475). Prometeo.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. INFoD-Ministerio de Educación.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE.
- Trigo, E. y Montoya, H. (2009). *Motricidad Humana: Política, teorías y vivencias*. Léeme.

- Trigo, E. y Rey Cao, A. (1999). *La corporeidad como expresión de lo humano* [Ponencia]. Actas del Congreso Internacional de Motricidad Humana, Almada, Portugal (pp.1-12).
- Villa, E. (2009). Breve historia de la Educación Física infantil en Argentina. En R. Crisorio y M. Giles, *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 113-130). Al Margen.

Fuentes

- Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación (CPEN). (2018). *Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Secundario*. https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/r_1463_18_7_parte_VII.pdf
- Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación (CPEN). (2020). *Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial*. <https://cloud.neuquen.gov.ar/s/I787kCdhrzzsLbm>
- Provincia de Santa Cruz. Consejo Provincial de Educación. (2015). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. <https://drive.google.com/drive/folders/1XVhOdnfVNgs39yuSAKadppVf5-MFJouR>
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, Educación Física*. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/ed_fisica_mat%20com4.pdf
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: Primer ciclo y segundo ciclo*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2022). *Diseño Curricular para la educación inicial*.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/DiseñoCurricularEI2022%20con%20IBSN.pdf>

Provincia de Neuquén. Dirección General Modalidad educación Física. (2019). *Curriculum de Educación Física: Nivel primario y modalidad especial.* <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/doc-nivel-primario-y-mod-especial-24-de-abril-del-2019.pdf>

Real Academia Española. (s/f). *Diccionario de la Real Academia Española.* <https://dle.rae.es/>

República Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N°26.206.* <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Provincia de Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyTC). (2016). *Diseños Curriculares Nivel Primario.* Catamarca. https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/DisenosCurriculares/primaria/diseno_primaria.pdf

Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. (2015). *Materiales curriculares para la educación primaria - Educación Física.* <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/primaria/item/educacion-fisica-primaria>

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015). *Diseño curricular: Formación general. Ciclo básico.* <http://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/415-diseno-curricular-nueva-escuela-secundaria-de-la-ciudad-de-buenos-aires-ciclo-basico-2015>

Provincia de Chubut. Ministerio de Educación. (2013). *Diseño Curricular Inicial.* <https://chubuteduca.ar/wp-content/uploads/2022/03/diseno-curricular-nivel-inicial.pdf>

Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (MECba). (2011b). *Diseño Curricular de la Educación Primaria.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/>

[EducacionPrimaria/DCI_Primario-23-02-2018.pdf](#)

Provincia de Jujuy. Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Primaria.* https://drive.google.com/drive/folders/1XKfOIyrlfWqAwf_sdwTsYvpSHdRDKZKq

Provincia de Río Negro. Ministerio de Educación (MERN). (2011). *Diseño Curricular Nivel Primario.* https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_22/Res.%202135-%2011-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Primaria.pdf

Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación (MESF). (2014). *Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada.* <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

Capacidades y productividad: La trama curricular (2015-2019)

Delfina Urruty, Marcelo Aramayo

Las políticas curriculares que comienzan a proyectarse en Argentina a partir de la asunción del presidente Mauricio Macri, en diciembre del año 2015, proponen una nueva escuela secundaria denominada “Escuelas del Futuro” o “Secundaria Federal 2030”. Este modelo se conforma a partir de un Marco de Organización de los Aprendizajes y un eje estructurador de capacidades que surge del sistema económico actual y del mundo globalizado.

El siguiente capítulo presenta un análisis de las fuentes documentales relativas a la implementación de políticas curriculares por parte del Ministerio de Educación de la Nación durante el período mencionado. Su objetivo es rastrear los principales núcleos de sentido que organizaron dichas políticas y las reglas que se fueron formando para pensar la educación. El corpus seleccionado comprende una serie de documentos orientadores para revisar la escuela secundaria en su conjunto: el marco para la implementación de la Secundaria Federal 2030, el de organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina, y el documento complementario Saberes emergentes como parte del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” 2016-2021. Estos documentos responden a un conjunto de reglas específicas que conforman “prácticas que forman sistemá-

ticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008, p. 68). Es decir, definen qué educación se imparte y a qué sujeto.¹

Cabe destacar que estos escritos se emiten luego de un diagnóstico sobre la calidad de la educación y sus aprendizajes llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación al inicio de la gestión, especialmente a partir de la implementación del operativo de Evaluación Nacional Aprender 2016.² Este operativo arrojó una serie de resultados que establecieron dos puntos clave. Por un lado, se concluyó que los aprendizajes de los estudiantes están por debajo del Nivel Básico; por otra parte, se observó que los aprendizajes alcanzados resultaron superficiales y desconectados de la vida cotidiana. En este sentido, dicho dispositivo detalla:

la organización escolar ofrece espacios segmentados, cortos y sin continuidad que dificultan el trabajo en equipo de los alumnos, la realización y el seguimiento de proyectos de mediano y largo plazo y la posibilidad de ofrecer espacios curriculares electivos, que tomen en cuenta las inquietudes e intereses de los estudiantes. Por otro lado, el modelo pedagógico más extendido se apoya en clases expositivas como modo privilegiado para la enseñanza, que promueve un rol pasivo del estudiante, del que habitualmente se espera que reproduzca contenidos descontextualizados en las situaciones de evaluación (República Argentina. Ministerio de Educación, 2018a, p. 5).

A partir del relevamiento realizado, comienzan a implementarse nuevas políticas curriculares de alcance nacional que se sostienen en una serie de postulados y reglas muy precisas, estructuradas alrede-

¹ Los documentos seleccionados corresponden a los documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación durante el gobierno de Mauricio Macri (período 10 de diciembre de 2015-10 de diciembre de 2019).

² Si bien no hay una modificación de la Ley de Educación Nacional, se producen una serie de documentos de alcance nacional.

dor de tres principios claves que se presentan en este capítulo. En primer lugar, lo global como organizador curricular; en segundo lugar, las capacidades y el perfil de un ciudadano productivo; por último, la centralidad del alumno actor de su aprendizaje. En este trabajo se analizan esos ejes y, a la vez, se intenta desenmascarar el haz de relaciones que fue conformando la producción de documentos curriculares del período mencionado, así como el modo de pensar al sujeto y su educación. Se busca, a partir de esto, desplegar la hipótesis de que los conocimientos complejos y el concepto de ciudadano productivo tensionan los objetos de las disciplinas legitimadas.

Lo global, lo complejo: El nuevo paradigma

La política curricular del período mencionado se presenta como una apuesta superadora en sintonía con el sistema económico actual: el mundo globalizado. Pone en debate la naturaleza y organización de los saberes que la escuela tradicionalmente ha enseñado. A su vez, cuestiona las estrategias de enseñanza y la organización institucional implementada, sosteniendo el supuesto de que en la actualidad el mundo está en constante cambio y los saberes no pueden ser definidos *a priori*. Establece que “el objetivo es preparar a los estudiantes para la vida en un mundo complejo y cambiante, lo cual demanda una revisión que tenga en cuenta nuevas capacidades y conocimientos que van más allá del currículum tradicional” (MEN, 2018a, p. 6). Se enumera que una de las trascendentales respuestas a estos desafíos consiste en cambiar progresivamente los objetivos de la escuela, centrarse en las competencias de los estudiantes y no solo en sus conocimientos. En este sentido, se afirma que “esta atención a las competencias debe dotar al estudiante de lo necesario para hacer frente a las exigencias de la vida cotidiana y profesional y, en ocasiones, también a sus contradicciones” (MEN, 2018b, p. 9).

Los discursos en los que se sostienen estas nuevas políticas debaten con el modelo de currículum universitario y, desde los aportes

de Kieran Egan (2000), proponen uno basado en “la preparación para el desempeño de funciones productivas en la economía moderna” (p. 279). Esta preparación no consiste en saberes culturales, sino en capacidades y competencias que puedan ser utilizadas en ese futuro económico al que el estudiante se enfrentará. “Implica generar las capacidades de aprender para aprender: el aprendizaje que no busca solo saber, sino enfrentar lo desconocido, seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo” (MEN, 2018a, p. 9). La erradicación del conocimiento se sostiene en una crítica a la educación memorística. En palabras de Egan (2000), se reacciona a una “estrechez mental, embotamiento del alma (...) la sombra del memorismo” (p. 307). A partir de esto, ponen en debate las disciplinas que han formado parte del currículum para pasar a conformar un diseño basado en proyectos interdisciplinarios. Se apuesta, entonces, a la creación de nuevos aprendizajes, incluso a riesgo de hacer desaparecer disciplinas legitimadas.

Los discursos que fundamentan los nuevos contenidos —ahora llamados aprendizajes o saberes emergentes— se basan en el reconocimiento de que la realidad es compleja, tal como sostiene el paradigma de la complejidad desde los aportes de Edgar Morin (2011). Los documentos se fundan en una epistemología que reconoce al mundo como un conjunto diverso, compuesto de partes interrelacionadas que llevan a enunciar los saberes emergentes. Durante este período se expresa que:

El pensamiento emergente aprehende la realidad desde la aceptación de la incertidumbre, la interdependencia, la diversidad y la integración de perspectivas científicas (naturales y sociales) y humanísticas. Evitando el pensamiento disyuntivo, reduccionista, simplificador y predominantemente acrítico. Una apertura a una visión integradora del mundo capaz de convivir con distintas perspectivas. Tal como lo propone Edgar Morin, ver el mundo como un todo indisociable, como una totalidad orgánica, abor-

dándolo de forma multidisciplinar a fin de lograr la construcción del pensamiento emergente (MEN, 2018a, p. 13).

Este saber conforma un grupo de reglas de formación de enunciados y funda “condiciones de existencia (...) en una repartición discursiva determinada” (Foucault, 2008, p. 55). En efecto, se van presentando una serie de sistemas que reagrupan aprendizajes en capacidades que no refieren a una disciplina en particular, sino que las atraviesan a todas. Esto genera una transversalidad que comprende a todas las áreas y modifica los objetivos y los objetos de las disciplinas. El currículum se reconstruye bajo el fundamento de que:

La fragmentación y la compartimentación del conocimiento en disciplinas que no se comunican nos impiden percibir y concebir los problemas fundamentales y globales. La hiperespecialización rompe el tejido complejo de lo real, el predominio de lo cuantificable oculta las realidades afectivas de los seres humanos (Morin, 2011, p. 141).

La reformulación del *qué* de la escuela secundaria trae consigo la apertura hacia una serie de saberes que son “temas emergentes (...) articulan conocimientos y habilidades de diferentes disciplinas y/o áreas del conocimiento para lograr aprendizajes significativos que no estén fragmentados” (MEN, 2018a, p. 15). Estos conocimientos y habilidades forman capacidades que son entendidas como fundamentales para la vida, tales como:

1. resolución de problemas, 2. pensamiento crítico, 3. aprender a aprender, 4. trabajo con otros, 5. comunicación, 6. compromiso y responsabilidad, que implica “avanzar hacia el aprendizaje interdisciplinario que integre distintas disciplinas de la educación obligatoria (MEN, 2017a, p. 5).

En este marco, por ejemplo, la noción de “aprender a aprender” no refiere o se desprende de una disciplina particular, sino que es algo

que necesitan los alumnos para este mundo complejo y globalizado. Los marcos curriculares quedaron reducidos a formar capacidades para actuar en libertad, ubicando en ellas aspectos ligados a la comprensión, la comunicación, el pensamiento crítico. Es claro que estos aspectos permiten resolver problemas que se presentan en diversos ámbitos de la vida. Ahora bien, ¿a qué se refieren estas capacidades?, ¿qué otros elementos las recortan, más allá de estar delimitadas por lo interdisciplinario?

Las capacidades

Este nuevo enfoque entiende a las capacidades como aquello que se puede hacer en contexto. A su vez, enuncia que, en un mundo complejo y dinámico, la educación debe tener la tarea de incorporar nuevas habilidades que puedan ser implementadas durante toda la vida, ya que estas proveen las condiciones para una sociedad libre e igualitaria. Esta perspectiva entra en relación con un conjunto de enunciados que identifican a las capacidades como aquello que cada persona posee para convertir sus derechos en libertades reales. Encuentra sostén en los discursos que conforman los indicadores económicos y sociales que promovieron estas políticas curriculares; sobre todo en los desarrollos de Amartya Sen³ (1982, 1985, 1993, 2003). En 1982, este autor define a la capacidad como *capability*; es decir, aquellas

habilidades físicas, legales o intelectuales que nos permitan hacer algo, acción clave para pensar la igualdad: igualdad de capacidad básica y bienestar desde el punto de vista de la habilidad de una persona para hacer actos o alcanzar estados valiosos (Sen, 1982, p. 367).

Esta tesis se articula en el currículum de la siguiente manera:

La educación se sostiene en un enfoque que entiende a las capacidades (el poder hacer en contexto) como las habilidades de una

³ Economista, premio nobel de Economía en el año 1998.

persona para hacer actos valiosos o alcanzar estados valiosos. En este sentido, las capacidades (y no los conocimientos acumulados) son las que determinan la libertad que tiene un individuo para alcanzar aquello que valora (MEN, 2018a, p. 9).

La educación para la igualdad constituye el eje de la trama curricular. Sin embargo, no se trata de una igualdad de derechos en cuanto acceso al saber. Estudios del período mencionado establecen que: “la noción de justicia educativa sobre la que trabaja el plan descansó sobre el logro de capacidades fundamentales comunes tomando en cuenta —de forma inespecífica— culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos” (Vassiliades, 2020, p. 16).

El término capacidad hace referencia a aquellas “combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser y que con el tiempo organizará los funcionamientos que puede efectivamente lograr” (Sen, 1993, p. 30). Los funcionamientos consisten en actividades individuales y estados de su ser que se constituyen en las condiciones que causan un empoderamiento generado por capacidades que permiten llevar adelante una vida en términos de justicia. El mismo Sen (1985) define al bienestar como “los logros de una persona o su calidad de vida” (p. 5), lo cual funcionaría como la puerta de entrada a la igualdad.

El currículum toma ese discurso de Amartya Sen presente en los principios del Fondo Monetario Internacional, que tanto vínculo ha tenido con el país durante el período analizado. La directora del organismo, Christine Lagarde (2014-2019) enunció en una conferencia:

La contribución del Profesor Sen es verdaderamente innovadora. A lo largo de varias décadas ha desarrollado una forma de enfocar la desigualdad que se basa no tanto en el ingreso sino más bien en la capacidad. Es decir, este enfoque considera las ventajas que tienen las personas en función de sus capacidades para hacer las cosas que valoran (Lagarde, 2014).

El fin educativo no es más que el desarrollo de habilidades para la supervivencia individual y el crecimiento del más fuerte. El sistema establece que para ejercer el poder “habrá que ser competente, para pertenecer (a la sociedad) habrá que ser pertinente (adecuado, apropiado), y para ser todo esto habrá que adquirir competencias, capacidades complejas pero muy específicas” (Crisorio, 2006, p. 25). Ahora bien, los interrogantes que se abren refieren al *qué* de la enseñanza, puesto que una capacidad —como pueden ser la autonomía, la comunicación, etc.— no es un saber a transmitir. Entonces, ¿cómo supone el currículum que se adquieran esas capacidades y competencias?

Productividad y autonomía

La política curricular objeto de estudio supone a los alumnos como agentes de esas capacidades. Esta afirmación se registra en los documentos cuando expresan:

Las capacidades y disposiciones a desarrollar durante el proceso de aprendizaje contribuyen a la autonomía necesaria para la construcción del proyecto de vida de cada joven. En cada experiencia escolar se afianza el interés por aprender durante toda la vida (MEN, 2017a, p. 7).

El empoderamiento y esos aprendizajes parten de una concepción que exponen los diferentes organismos internacionales, tales como UNESCO y ONU, en los que se busca una educación que incremente la propia autoridad y el desarrollo de la autonomía para el bienestar económico. Pero, además, estos conceptos conforman sus redes en los sentidos del Fondo Monetario Internacional. En esta línea, Lagarde (2014) afirma:

el empoderamiento no es sino la oportunidad económica, la capacidad de cada persona para elegir libremente la trayectoria de su vida en función de sus talentos y aptitudes. Es la remoción de los obstáculos que impiden que la vida humana verdaderamente florezca.

En otros estudios de este período, se describe un vínculo entre capacidades y producción de individualidades donde lo importante, al momento de evaluar el bienestar, es lo que el sujeto logró.⁴ Por ello, el acto de aprendizaje es medible en función de logros adquiridos y se relaciona con un punto clave denominado en los documentos curriculares como “Productividad Personal” (MEN, 2018a, 2017b). Esta productividad se define a partir de una serie de interrogantes, por ejemplo, “¿cómo organizar mi tiempo?, ¿cuándo soy productivo?, ¿qué es la productividad? Capacidades de trabajo y estudio, autocognición, reconocimiento de fortalezas. Manejo del tiempo y de los proyectos. Herramientas para la organización e implementación de proyectos personales” (MEN, 2018a, p. 21).

Estos principios, que sustentan una educación para insertarse en contextos de gran competitividad, se refuerzan con un nuevo modo de pensar al ciudadano. En los marcos curriculares que estuvieron en vigencia durante el período 2006-2015, este es definido como sujeto de derecho (Emiliozzi, 2016). En cambio, a partir del año 2016, pasa a ser entendido como un ciudadano productivo; se establece una ciudadanía activa y con emprendedorismo social (MEN, 2018a, 2018b.). Una idea de empoderamiento que se sostiene en el desarrollo de competencias⁵ necesarias para la gestión del Yo, y se coloca al servicio de la forma empresa que Foucault (2007) recupera en sus análisis del neoliberalismo, al analizar la subjetividad emprendedora de sí como una

⁴ Cf. Emiliozzi (2022).

⁵ La formación de competencias no solo ataña a la escuela, también puede identificarse en políticas de formación de trabajo, en las que la competencia se adhiere a los principios de organización y estructuración de las representaciones que las personas físicas desacreditadas deben poner en práctica para alcanzar cualquier oportunidad en el mercado laboral. En otras palabras, una gestión específica de las emociones que da forma a una imagen parcial del mundo laboral actual en Argentina (Cf. Scribano, Vergara, Lisdero, Qattrini, 2015).

característica de la racionalidad neoliberal, que supone un sujeto hacia el camino de sí mismo (Rose, 1999, 2007; Grinberg y Levy, 2009).⁶

La naturaleza de los alumnos prescribe las prácticas del maestro en la medida en que garantizan la educación. Su rol queda reducido a un habilitador de situaciones problema y experiencias; no se le supone ningún saber, lo cual va dando lugar a un empoderamiento de los jóvenes que estas políticas buscan promulgar. En este contexto, la función de la política se concentra en “la formación de docentes que acompañen a los estudiantes en la construcción de las capacidades para actuar en libertad en diferentes esferas de la vida social” (República Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016, p. 3). No se les otorga, entonces, un lugar activo en términos de enseñanza, sino como asistentes de ese aprendizaje que hará visible el alumno.⁷ Se formulan recomendaciones didácticas que fundan una serie de principios que establecen que “para detectar conocimientos previos (...) es necesario generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario sacarlos a la luz. Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar” (Anijovich y Mora, 2010, p. 30).

Estas formas de pensamiento se identifican en el currículum cuando enuncia:

El MOA propone construir las condiciones institucionales y pedagógicas en cada escuela para que el proceso de aprendizaje sea: Activo y enfocado en la comprensión. La comprensión es la capacidad de poder pensar flexiblemente con lo que uno sabe para crear productos, resolver problemas, idear soluciones, etc. Los/las estudiantes aprenden haciendo y aplicando su conocimiento a diferentes situaciones. Para desarrollar una comprensión pro-

⁶ Algunas aproximaciones han sido recuperadas por Grinberg (2006, 2008), Rose (1999, 2007), por ejemplo, abriendo un camino para el trabajo que nos proponemos.

⁷ Este punto se vincula con el problema de la autogestión presentado en el primer capítulo de este libro.

funda sobre un tema, los/las estudiantes se involucran en una verdadera actividad intelectual donde resuelven problemas, toman decisiones y desarrollan nuevas comprensiones. Estos tipos de pensamiento son el centro de la enseñanza y de las diversas oportunidades de aprendizaje que tienen los/las estudiantes (MEN, 2017a, p. 14).

La gran característica de la racionalidad de esta política curricular es una individualización recurrente. En este contexto, el Marco de Organización de los Aprendizajes plantea un proceso de aprendizaje y un supuesto alumno autor creador de esas capacidades. Se establece que en la vivencia se estimulan las habilidades. Desde esta perspectiva, hay un interior que emergirá a partir de la experiencia, quedando “los niños y jóvenes como propietarios de talentos a localizar y desarrollar, la reconversión del profesor en facilitador de aprendizajes, la gestión de las emociones” (Rocha y Adorni, 2021, p. 5). En este período en particular, se construye una teoría del aprendizaje que supone que el alumno tiene todo en su interior.⁸ Entonces, el sujeto busca “seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo (...) en el que la tarea de incorporar nuevos saberes y habilidades se transforma en un hábito para toda la vida” (MEN, 2018a, p. 9).

El sistema de pensamiento que construye las reglas en las que se sostiene esta forma de pensar la enseñanza propone un modo de entender al sujeto desde el fluir de las experiencias, emociones y sentidos. Egan (2000), que es un autor cuya producción forma parte de los documentos, plantea una teoría en la que se sostiene el currículum, y establece:

Un componente de nuestro currículo inicial de ciencia podría sugerir que cada estudiante adoptará algo del mundo natural, como ejemplo, un árbol, una parcela de césped, la tela de una araña, la

⁸ Recordemos que es un período en el cual el discurso de las neurociencias forma parte de innumerables capacitaciones del ámbito escolar.

lluvia, un perro, un gato o las nubes (...). En el currículo mítico, observarían en silencio durante prolongados períodos de tiempo sin otro objetivo que familiarizarse con la naturaleza de lo que están observando. Sentirán cómo el árbol abre sus hojas al sol, cómo se desliza la lluvia por el tronco y cómo se mueven las ramas con el viento. Naturalmente, esto exige apoyo y entrenamiento, pero quizás menos de lo que muchos puedan suponer; este tipo de concentración se produce de manera totalmente natural y sin necesidad de enseñanza en muchos niños (p. 290).

En síntesis, se ponen en evidencia una serie de relaciones epistemológicas que forman un sentido de la educación y del sujeto. Una vez más, la educación está centrada en lo subjetivo de cada alumno; lo subjetivo es lo que “subyace debajo” (RAE, s/f), algo interior que sale al exterior. Podríamos reconocer aquí también una ilusión ligada a la naturaleza, ya que el modelo educativo se sostiene en una epistemología que supone la naturaleza o la existencia de esencias que se desarrollan por la experiencia escolar. En consecuencia, en la política curricular no hay un saber a transmitir en el acontecimiento de la enseñanza, sino que sus objetivos son desarrollar sus capacidades, lograr la autonomía, la autoestima de sí, aprendizaje autónomo y empoderador. Behares (2013) afirma que “si no hay saber no hay enseñanza” (p. 248). Aquí, las reglas epistemológicas omiten el lenguaje como estructura a partir de la cual pensar el saber cultural; todo queda en competencias y capacidades fundamentadas en la economía actual, que irán emergiendo desde la capacidad natural de agente que tiene el alumno.

A modo de conclusión

Nuestro recorrido permite identificar que la política curricular analizada toma lo global como un organizador curricular, las capacidades como una respuesta a la búsqueda de un ciudadano productivo y la centralidad del alumno como principio para una teoría del aprendizaje.

Esto deja a la vista tres problemas: el primero, que trae el paradigma de la complejidad y refiere a la tensión con los objetos de la disciplina; un segundo problema, que está representado por la creación de capacidades y competencias como fundamento de la Educación Física, y un tercero, más general, que refiere a una teoría del aprendizaje en la que el alumno es autor y se omite el saber en cuanto lazo con la sociedad. Se puede observar que se proponen capacidades que rompen con los objetos de las disciplinas legitimadas y se proclama un rol docente que solo habilite o acompañe, liberando los esquemas de enlace.

La educación sostenida por competencias y capacidades no permite pensar un currículum a partir del objeto de la disciplina porque fragmenta los marcos normativos y la formación de modos de subjetivación en diálogo con la cultura. Entendemos que los contenidos son universales (Crisorio, 2010) y hay ciertos saberes culturales a enseñar. Sin embargo, la política curricular estudiada desdibuja a la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18).

Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza del saber se debe establecer un movimiento epistémico en relación con los principios organizadores de un currículum, un saber que es el objeto de la disciplina y no principios económicos actuales del mundo globalizado. Este punto será clave para pensar los principios de un currículum futuro.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Behares, L. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En M. Southwell, y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo: Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). UNIPE.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Crisorio, R. (2006). Saber y ser competente no es lo mismo. *Educación Física y Deporte*, 25(2), 95-103. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.3094>
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.432/te.432.pdf>
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas: Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Paidós.
- Emiliozzi, M. V. (2016). *El sujeto como asunto: Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Miño y Dávila.
- Emiliozzi, M. V. (2022). Sujeto, enseñanza y educación: Sentidos y tensiones en la política curricular argentina (2015-2019). *Praxis Educativa*, 26(3), 1-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260309>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: Entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lagarde, C. (2014). *Empoderamiento: Conferencia Amartya Sen*. <https://www.imf.org/es/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp060614>
- Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Rocha, L. y Adorni, M. (2021). Neurociencias y educación en la escuela:

- Del capital mental y la educación emocional a la enseñanza. *Tempos e espaços em educação*, 14(33). <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15652>
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton University Press.
- Scribano, A. O., Vergara, G., Lisdero, P. M. y Quattrini, D. (2015). Labor, Emotions And Social Structuration In Argentina. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 2(11), 1679-1688. <http://dx.doi.org/10.18535/ijsshi/v2i11.02>
- Sen, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Blackwell.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. North-Holland.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, (19), 41-58.
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: Políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco*, 2(30), 247-262. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v30n2/2313-9927-eb-30-02-11.pdf>

Fuentes

- Real Academia Española. (s/f). *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/>
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2017a). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Resolución CFE N°330/17*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN).

(2017b). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: Hacia el desarrollo de capacidades.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN).

(2018a). *Saberes emergentes.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/saberes_emergentes.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN).

(2018b). *Marco para la Implementación de la Secundaria Federal 2030.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005895.pdf>

República Argentina. Ministerio de Educación y Deportes. (2016).

Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>

El problema del deporte en la política curricular

*Valeria Emiliozzi, Cecilia Tocco, Juan Cruz Céspedes, Enzo González,
Pablo Fusetti, Jeremias Goldsworthy, Pedro Boyezuk*

Este capítulo presenta un análisis sobre los modos de concebir al deporte dentro del ámbito escolar, sus fundamentos, discursos que lo sostienen y le dan un sentido particular. La descripción de ese conjunto de relaciones nos permitirá identificar los principios del análisis planteado y efectuar el planteamiento del problema. Pensar desde una lógica de problematización implica prestar atención “al conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas que hacen entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituyen como objeto de pensamiento” (Foucault, 1999, p. 371). Sostenemos como hipótesis central que la política curricular ha efectuado una enunciación del deporte como parte de la Educación Física, pero sus fundamentos no permiten que acontezca. A saber, hay una serie de objetivos que estructuran un modo de pensar el deporte que lleva a que desaparezca la práctica como tal, en el mismo momento en que aparece su enunciación. La investigación analiza la constitución de un saber, la racionalidad —de una ciencia, una práctica, un discurso—, que no se mide por la verdad que produce sino por “algo así como un efecto interno de un discurso o una práctica” (Foucault, 2013, p. 49) que establece las reglas del sentido y define el modo de pensar el deporte en el cu-

rrículum. Los documentos funcionan como un conjunto de prácticas formadas y constituidas por un sistema de pensamiento que buscaremos develar.

El currículum escolar enuncia una enseñanza del deporte que se sostiene en un saber y en ciertas condiciones de posibilidad que el presente capítulo pone de relieve mediante la puesta en escena de las condiciones formales de los discursos, de ciertas líneas que definen el campo de objetos posibles y los objetivos que la práctica despliega.

El ingreso del deporte en el currículum

Si tenemos como referencia que la primera ley de educación nacional se promulgó en el año 1884 (Ley de Educación Común), el ingreso del deporte en el currículum fue mucho más tardío. Si bien en un plan de estudios para colegios nacionales del año 1902 aparecen nombrados el football, lawn tennis, atletismo, pelota vasca y pelota al cesto, que estén nombrados como deportes no significa que su enseñanza haya sido una preocupación escolar. Al analizarlos desde su dinámica, esos deportes están incorporados al programa por el efecto educativo. Es decir, por el beneficio muscular o fisiológico que conlleva su práctica (Romero Brest, 1915); es decir, no responden a un patrón de acciones que tiene como elemento central la tensión y el equilibrio y no se describen sus elementos, reglamentos o un complejo de polaridades que definen la dinámica particular del deporte en cada momento y lugar (Elias y Dunning, 1992). Más aún, no hay intención de llamarlos deporte. Pero el avance de las prácticas deportivas como prácticas populares pone en tensión si debe ser considerado parte del currículum, bajo un debate de que en caso de que sea parte del sistema escolar, su uso debe ser fisiológico y educativo (Romero Brest, 1915). En documentos de la época se establece qué deporte no debe ser alentado, cuál sí socializado y qué sentido del deporte en el sistema escolar debe tener “ideales educativos y no simplemente de exhibiciones de fiereza o de utilitarismo educativo” (Revista de la Educación Física, 1924).

Algunos autores como Scharagrodsky (2004) y Galak (2021) coinciden en que a partir de la constitución de la Dirección General de Educación Física en 1938 —ente dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública— se producen importantes cambios en el Sistema Argentino de Educación Física en el ámbito escolar que funcionó entre 1905 y 1939. La constitución de la Dirección establece un antes y un después en el campo de la educación física argentina (Galak, 2021). Las políticas implementadas por su primer director, César Sotelo Vásquez —quien ocupó el cargo entre 1938 y 1949— fueron claves en la inclusión de los deportes en el currículum escolar como complemento indispensable para la formación de la personalidad, la moral y lo intelectual de la infancia y la adolescencia. La Dirección General de Educación Física (DGEF)

fue la primera entidad oficial en apoyar fuertemente la sistematización del desarrollo del deporte escolar a partir del fomento, difusión y reorganización de los Juegos Intercolegiales, un tipo de política que se torna recurrente en aquellos años, que prioriza los resultados morales y éticos, antes que fisiológicos (Galak, 2021, p. 2).

Una de las competencias de la DGEF consistió en organizar torneos deportivos de carácter escolar. En los lineamientos proyectados por el director Sotelo Vásquez, elevados al ministro de Justicia e Instrucción Pública, Jorge Eduardo Coll, se enuncia la intención de concretar la creación de un Departamento de Educación Física (DEF) en cada establecimiento educativo con el objetivo de preparar un programa de competiciones deportivas y gimnásticas, similar a la Liga Atlética Intercolegial (LAI) con sede en el Club Universitario de Buenos Aires.

Interpretar la designación y promoción de los torneos escolares en ese entonces nos permitiría sostener la puesta en marcha del deporte. No obstante, tomar la decisión de participar o promover todo

tipo de competencia deportiva entre escuelas no implica suponer que el deporte fue un saber a enseñar en ellas. En este sentido, hay que identificar si el objeto es el deporte o, en la expresión del Estado a partir de este programa de competencias, se conforma otro objeto; lo cual conllevaría repensar la tentativa y el despliegue del mencionado fenómeno competitivo para no continuar entrampado en otros propósitos históricos, como puede ser el desarrollo moral en los alumnos por medio del deporte. En lo que respecta al currículum, Aisenstein (2002) establece que en el período “1940-1961: especialmente para la escuela media aparecen los deportes con un importante porcentaje de la carga horaria de la asignatura Educación Física” (p. 41). Y advierte que, a partir de 1941, se puede identificar el quiebre entre aquellos enunciados que amparan al deporte en el marco de un ejercicio y aquellos que lo sustentan desde el deporte moderno.

Si bien la gimnasia y los juegos colectivos se mantienen como contenidos, el documento preparado por la Dirección General de Educación Física y aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública selecciona algunos deportes tales como: volleyball, básquetbol, balón, fútbol, rugby, baseball escolar (soft-ball), pelota al cesto (para mujeres) y atletismo (Aisenstein, 2003, p. 151).

Ahora bien, resulta clave resaltar para nuestro análisis el conjunto de comunicados publicados por *El Monitor de la Educación Común* del año 1949, un número extraordinario dedicado a las actividades de la Educación Física, que se refieren a la clasificación de las actividades en juegos, rondas, deportes, hurras deportivas, moral deportiva y urbanidad, entre otras. En las actividades denominadas “deportes” incluye:

- a) Carreras de velocidad. b) Saltos en largo y en alto, con impulso inicial o sin él. c) Reglamentados: Pelota al cesto. Fútbol. Tenis de mesa. Balón. d) De habilidad: Tiro al blanco con pelota. Ensartar

la sortija. Elevar el barrilete. Pelota en el hoyo. Rayuela. Pique y emboque de la pelota. Patinaje sobre ruedas. [A su vez, detalla lo siguiente:] Moral deportiva y urbanidad. La puntualidad. La responsabilidad personal y colectiva. El espectador en campos deportivos. Presentación. Saludo. Cordialidad. Veracidad (*El Monitor de la Educación Común*, junio de 1949, p. 7).

Aquí podemos ver el vínculo del deporte con la moral. Lo que va fundamentando el sentido de la práctica deportiva en la escuela: no es la enseñanza del deporte —o, mejor dicho, la transmisión del conocimiento sobre el deporte— sino practicar actividades deportivas para la educación moral, por ello la competencia y el entrenamiento se ponen en tensión. Como advierte la autora, “desde el mismo momento que se toma la decisión curricular de incluir al deporte como contenido de la Educación Física, debe tenerse en cuenta que esta decisión supone la inclusión de la competencia” (Aisenstein, 2002, p. 93), pero una competencia más ligada a lo moral que el acontecimiento del deporte; todo esto en el marco de un debate que pone en discusión el objetivo fisiológico como meta posible. Sin embargo, la práctica deportiva no logra salir de allí y queda ligada al entrenamiento en términos de hacer un cuerpo más eficaz o eficiente, pero que no refiere a formar un buen deportista sino un buen ciudadano, un cuerpo saludable, etc.

Es la conjunción del discurso moral con los propósitos fisiológicos propios del entrenamiento los que sitúan al deporte en el currículum de aquella época. No será solo la eficiencia deportiva, sino también cierta universalidad saludable, higiénica y ciudadana porque el objetivo enunciado desde los documentos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública es “un programa que produzca los efectos fisiológicos y educativos buscados” (República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947, p. 6). El deporte funcionó como un medio para lograr eficiencia, en este caso deportiva —la búsqueda

de los récords—, u objetivos actitudinales como el compromiso, en tanto que la llegada del deporte al ámbito escolar se encuentra en el marco de pedagogías por objetivos que buscaban “un entrenamiento para responder a las exigencias de cada tarea” (Sacristán, 2002, p. 17). Algunos enunciados ponen de relieve cómo estos sentidos fueron perdurando desde organismos del Estado:

el espíritu de equipo que anima y agrupa en forma más o menos permanente a los jugadores; la responsabilidad ante compañeros, adversarios y, eventualmente, ante espectadores (aparición del compromiso); la búsqueda de la “performance” y el “record”; el ingreso en una esfera de actividades regladas en forma compleja y severa (República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1961, pp. 31-32).

Identificamos un surgimiento del juego que no aparece de forma azarosa, sino que se da por ciertas condiciones de posibilidad que se inician en el marco del debate social de la segunda mitad del siglo XX, en el cual emergen formas más liberadas que abren una puerta para pensar una pedagogía intangible “emplear la forma jugada como la única posible para incentivar la tarea en todos los ciclos” (Municipalidad de Buenos Aires, 1981, p. 929). Estamos hablando de otros modos de concebir la educación, pero sin salir de la regulación normalizadora. En este sentido, es necesario señalar que a partir del año 1960 comienza a circular en el país una corriente alemana de la educación física, especializada en la infancia, que da ciertos sentidos a los posteriores discursos curriculares. La Dirección General de Educación Física, Deportes y Recreación, de alcance nacional y a cargo del profesor Ramón Muros, crea en el año 1961 el programa “Diem”, que consistía en aportar —por medio de una serie de capacitaciones y conferencias sobre la educación pueril— un método de enseñanza para la Educación Física escolar del nivel primario. Durante esos años,

médicos y pedagogos alemanes como Carl Diem, Liselott Diem, Irma Nikolai y Annemarie Seybold, brindaron capacitaciones. En buena medida, este acontecimiento fue una reacción contra las formas más rígidas y directivas de la enseñanza como las propuestas conductistas de Skinner o de Watson, entre otros.

Sin embargo, esta nueva pedagogía establece una rigurosa didáctica para las prácticas de enseñanza de la Educación Física primaria y para los profesorados de Educación Física. Decimos rigurosa, en el sentido de que los ejercicios y las prácticas se encuentran detalladamente adecuados a una suerte de “naturaleza infantil”. La exigencia consistía en instalar un método acorde al proceso biológico infantil, disponiendo sus fundamentos, sus técnicas y ejercitaciones en los centros de formación de profesores y, principalmente, en toda la escuela primaria del país. Dicha metodología está expresada de manera muy patente en el libro de Annemarie Seybold titulado *Nueva Pedagogía de la Educación Física* del año 1963. De este modo, la novedosa didáctica encuentra ciertas continuidades con los postulados romeristas al proponer una Educación Física con bases médico-pedagógicas, ofreciendo prácticas acordes al movimiento natural y presentando al juego como medio para perfeccionar las habilidades naturales. En el caso de la nueva corriente alemana, se destaca la influencia de la teoría psicológica de la Gestalt, que brinda el principio de totalidad para el diseño de ejercicios y actividades. Esto significa —nuevamente— una Educación Física no mecanicista y artificial, sino una disciplina que pueda disponer de ejercicios globales y de mayores percepciones; es por esta razón que el juego adquiere importancia como un medio, con el propósito de recuperar en la escuela lo que durante la infancia se podía adquirir naturalmente. “La Educación Física, entonces, tenía que ofrecer el ejercicio adecuado para estimular el crecimiento orgánico sin llegar a poner en peligro el sano desarrollo de los órganos” (Villa, 2009, p. 116).

Como señalamos, toda esta nueva perspectiva pedagógica es introducida y tensionada durante las décadas de 1960 y 1970, pero su auge exponencial tiene lugar más tardíamente en la política curricular. Comienza a manifestarse en documentos más cercanos a la década de 1980, identificándose allí dictado de clases con dos tiempos: un momento de entrenamiento, que incluye la competencia, y un momento de juego, pero a su vez, los juegos solamente son mencionados en el nivel primario, como una instancia preparatoria del desarrollo del movimiento para la práctica deportiva. En relación con este último aspecto, en los lineamientos curriculares de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires (1981) se explicita que: “El propósito específico de la Educación Física en el nivel primario es, por ende, la formación física básica del niño, a través del movimiento y el juego” (p. 926). En cambio, en el nivel secundario “se prevén, a lo largo del año (según los diferentes deportes, incluyendo el atletismo), momentos para ‘adiestramiento’, ‘juego’ y ‘competencia’” (Aisenstein, 2003, p. 151). Es más, en el programa analítico de las clases de cada bimestre se estipulan clases enteras dedicadas a la competencia, que no solo aparece legitimada en la escuela, sino que se encuentra diferenciada del juego. En cada clase, a lo largo del año, los alumnos se adiestran y practican un deporte diferente por bimestre. Además, “en cada bimestre está planificado un espacio para las competencias internas como mínimo” (Aisenstein, 2003, p. 151).

Esta organización de los elementos lleva a plantear un proceso de pedagogización del deporte

que ha de derivar en la producción de un contenido escolar particular a ser enseñado en las clases de Educación Física. Este contenido especialmente formateado ha de tener elementos que lo acercan y lo separan de todas las demás expresiones del deporte extraescolar (Aisenstein, 2002, p. 61).

Es decir, es el inicio del debate en torno a las formas de enseñanza rígida, la obediencia y la coerción del discurso pedagógico escolar con el deporte. En este proceso de cambio, se pueden identificar ciertas condiciones de posibilidad que llevan a ubicar “en primer plano al juego y las habilidades deportivas (...) como base a la competencia” (Aisenstein, 2006, p. 40). Más aún, Bernstein (1989) enuncia que con la llegada del deporte también toma un protagonismo el juego. Si bien este último estaba enunciado en el currículum antes que el deporte, aquí toma una centralidad porque es contenido en el nivel primario, y un elemento del deporte en el nivel secundario. Su importancia se funda en el pasaje de las pedagogías visibles a las pedagogías invisibles, ya que estas últimas determinan que “lo ideal es que el papel del profesor sea única y exclusivamente el de preparar el contexto que el niño va a ordenar de nuevo para explorar” (Bernstein, 1989, p. 54). Como vemos, se van efectuando variaciones, desplegando sentidos y teorías que van formando lo previo de lo que finalmente revelará y funcionará como una verdad.

No se trata de un preconocimiento o de un estadio arcaico en el movimiento que va del conocer inmediato a la apodicticidad; se trata de unos elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, especificado no solo por su forma y su rigor, sino también por los objetos con los que está en relación (Foucault, 2008, p. 236).

El conjunto de elementos que va permeando al deporte en el currículum fue clave en la constitución de un saber que fue armando relatos, reglamentos y decisiones políticas que llevaron a definir un momento para el juego y la importancia del juego en el deporte por sus fines educativos o sus valores educativos. La Educación Física parece ser equivalente a deporte, pero no en términos de enseñanza sino de educación. En este sentido son los aportes que provienen de los estudios de Cagi-

gal (1957, 1959, 1978), los que le adjudican al deporte valores vinculados como esfuerzo, carácter, voluntad, decisión, entre otros.

Ahora bien, entra en tensión esa educación en términos de valores, de formar ciudadanos en pos de un ideal y una educación portadora de una propuesta universalista. “El Estado, y por ende la acción política y los criterios que ésta definía para la organización del campo nacional, pierden centralidad en favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden social” (Tiramonti, 2007, p. 18). Esto no solo modifica las relaciones entre sociedad e individuo sino también la homogeneización de valores y la función civilizatoria de la escuela. Esta apuesta a la individualización va a conformar cierta episteme que define las posibilidades de todo saber;¹ la pregunta por el niño, por su estado evolutivo, por su movimiento, pero a su vez, que se define en el marco de una educación por competencias que pone el foco en la productividad y en el aprendizaje.

El surgimiento del juego motor como antesala del deporte

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195 del año 1993, se transforma una serie de aspectos del sistema educativo: su gobierno, la estructura y niveles de enseñanza, el currículum y las instituciones. En este marco, dentro del área de la Educación Física se hace visible un discurso de la psicomotricidad basado en la psicología evolutiva que comienza a fundamentar y reordenar los contenidos escolares de acuerdo con los aspectos evolutivos de las conductas del cuerpo, armando un proceso de aprendizaje que va dando nuevos sentidos y reordenamientos a los contenidos del currículum. “Los objetivos de la Educación Inicial son: (...) b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo, y los valores éticos” (República Argentina, 1993, art. 13). Por

¹ Cf. Foucault (2008).

ello, los Contenidos Básicos Comunes del Área de Educación Física en la Provincia de Buenos Aires se han organizado “operando tanto sobre la organización psíquica e intelectual cuanto en el plano práctico, instrumental” (Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 1995, p. 228).

El currículum va evidenciando que la trama de contenidos como medio educativo pierde “la potencialidad para instituir identidades” (Tiramonti, 2007, p. 19) y se va generando una teoría sobre el desarrollo de cada individuo. En el caso de la Educación Física este fundamento lleva a que:

para seguir el equilibrio y el desarrollo adecuado del niño, es necesario brindarle una formación corporal de base. Este aspecto de su educación debe permitir el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad. Tal formación debe seguir paso a paso los estadios del desarrollo, y tener en cuenta los datos aportados por la psicología genética (Le Boulch, 1991, p. 20).

El Diseño Curricular de provincia de Buenos Aires de la época en cuestión enuncia, dentro del eje denominado *El Hombre y los Otros* para el segundo ciclo: “La izquierda y la derecha de los otros como referencia para la acción” (DGCyEBA, 2001, p. 188), y para el tercer ciclo: “Juegos funcionales para la diferenciación y ejercitación de habilidades motoras específicas” (DGCyEBA, 2001, p. 192). Para el polimodal: “Las Técnicas de movimiento. Ajuste motor, economía y precisión” (DGCyEBA, 1999, p. 15); lo que permite ver cómo “a partir de la toma de conciencia por parte del propio practicante, y completada por el análisis funcional realizado por el educador, se programará un trabajo psicomotor inductivo con miras a la mejor resolución de los problemas planteados” (Le Boulch, 1991, p. 23).

Estos reordenamientos de temas construyen nuevos contenidos para la Educación Física y permiten dar continuidad a esa línea del

tiempo que no solo acompaña qué aprender en cada edad, sino también el objetivo final de la escuela. Se establece que

el Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: y particularmente (...) el desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, profundizando su conocimiento y cuidado como forma de prevención de las enfermedades y de las dependencias psicofísicas. (...) El fomento de las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas (República Argentina, 1993, art. 5).

Aquí, el deporte queda ligado a otros objetivos: no es *saber sobre deporte* sino *hacer deporte para*, pero su enunciación refuerza la idea de que tendría que estar como contenido de enseñanza, a tal punto que se arma una teoría del aprendizaje, o una teoría del aprendizaje del movimiento para llegar al deporte. El saber en el que se sostiene el currículum toma esos aportes psicomotrices cuando Le Boulch (1993) dice:

Partí de la hipótesis que el movimiento, la utilización del movimiento, tenía una importancia fundamental en el desarrollo de la persona, por consiguiente, esta ciencia del movimiento no era una Ciencia teórica, donde se habla sobre el movimiento, se reflexiona sobre el movimiento, sino una ciencia aplicada, es decir que tiene que tener aplicación a todo lo que concierne al movimiento y a la enseñanza de la persona. A ello lo denominé Ciencia del Movimiento Aplicada al Desarrollo de la Persona (...) consiguiente crear una ciencia del movimiento que puede, eventualmente, ser aplicada tanto en educación física como en psicomotricidad o fisioterapia, de manera transdisciplinaria (p. 42).

Este discurso sostiene que la presencia del deporte antes de los nueve años fue pensada como una distorsión de la forma del deporte adulto y asume una posición crítica respecto de la presencia del mis-

mo en los escenarios escolares y en los clubes entre los seis y nueve años. “Antes de esta edad, lo que el adulto designa con el término deporte representa para el niño un simple juego, a menudo de carácter competitivo” (Le Boulch, 1991, p. 23), lo cual establece no solo el inicio del juego antes del deporte, sino también un deporte educativo. “El niño domina y, en consecuencia, comprende una situación nueva a través de su práctica personal por propia exploración y no mediante referencias a la experiencia del adulto (p. 37).

Este discurso que se instala y ordena la política curricular continúa en el presente, porque si bien se fueron sumando algunos saberes para seguir pensando el deporte, dicho núcleo organizador no fue debatido. Las orientaciones para la enseñanza del deporte en la escuela están centradas en los intereses y posibilidades de los alumnos y se afirman sobre la creencia de que el interés de aprender el deporte es por el juego. En consecuencia, los deportes se proponen como una forma particular de los juegos motores reglados, “en tanto que los deportes continúan, en la adolescencia, la obra que aquéllos iniciaron en la infancia” (República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 303).

Esta posición introduce en los documentos de apoyo dos mandatos de la iniciación deportiva que siguen vigentes en el presente. Uno es la necesidad de adaptar los juegos deportivos en todos los aspectos que refieren a su estructura; esto implica variar la cantidad de jugadores, los tiempos de participación de estos en el juego, la reducción del espacio, la simplificación de los reglamentos, etc. Dicha adaptabilidad se forma como base para evitar la complejidad que reside en la estructura de los deportes, y de esta manera simplificar el aprendizaje y ordenarlo en función de la edad. Por su parte, el segundo mandato reside en la idea de que el deporte escolar debe plantearse no como un enfrentamiento entre dos equipos adversarios, sino como una situación de cooperación/oposición colectiva. Por ello, se enuncia que:

los deportes no constituyen formas motrices posibles en el Primer y Segundo Ciclo de la EGB, por lo que su consideración y tratamiento, en términos educativos, debe asimilarse a los de los juegos reglados. Se los diferencia en razón de que los alumnos muestran un gran interés por estos juegos, aunque, en función de su necesidad de identificación con los adultos, ellos hacen “como si” practicaran fútbol, básquetbol, handbol, flexibilizando y modificando las reglas según su gusto o sus necesidades. Es preciso respetar la saludable devolución de su origen lúdico que las niñas y los niños hacen a los deportes (MCEN, 1995, p. 303).

Estos enunciados encuentran sus fundamentos en el discurso psicomotriz al poner como objeto la conducta, en este caso a través del movimiento. En tal sentido, Le Boulch (1993) afirma

Los juegos de reglas, durante todo el periodo escolar, serán el soporte para pasar de una relación de grupo puramente afectiva a una participación intelectual (...). Este método plantea el problema del modo de utilización de la competición cuya utilización exclusiva peligra exacerbar las reacciones afectivas primarias de agresividad (p. 81).

Aquí se disponen dos cuestiones. Primero, el surgimiento de los juegos motores, los juegos reglados y los juegos simplificados como contenidos que fueron conformando el movimiento que conduce al objetivo final que es el deporte, lo integral, la salud, etc. Si bien son mencionados como bloque de contenidos que podrían conceptualizarse como “lo que se tiene intención de enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado” (Feldman, 2010, p. 49), se enuncian como objetivos de aprendizaje. Segundo, se comienza a enunciar una forma de pensar el deporte que pone en debate la competencia. Este último punto será clave en la reforma del año 2006, pero el surgimiento de otros tipos de juego como antesala del deporte ya se plasma en la reforma curricular producto de la sanción de la Ley Federal de Educa-

ción del año 1993. Las referencias bibliográficas en las que se sostienen los documentos establecen:

los juegos motores se supeditan a los presupuestos pedagógicos que postula el currículo escolar; ellos tienen la directriz con la que adecuar sus modelos a los objetivos curriculares del área de educación física. De manera que se trataría, entonces, de encontrar cuál es la fuente de optimización de juegos motores y su adecuación a los propósitos del currículo (Navarro Adelantado, 2011, p. 17).

Por tanto, el juego motor es una organización lúdica que conserva el objeto de la Educación Física en el movimiento, que ahora, al estar inmerso en un juego y en relación con otros, se va a llamar motricidad. Se trata de abordar el juego motor de reglas integrando “el desarrollo cognitivo y moral, y su contexto sistémico lúdico específico” (Navarro Adelantado, 2011, p. 122).

Este protagonismo del juego motor lleva a fundamentarlo como bloque de contenidos:

Los CBC de la Educación General Básica han sido organizados en siete bloques: Bloque 1: Los juegos motores. Bloque 2: Los deportes. Bloque 3: La gimnasia. Bloque 4: La vida en la naturaleza. Bloque 5: La Natación. Bloque 6: procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices. Bloque 7: Las actitudes generales relacionada con la práctica de actividades corporales y motrices (MCEN, 1995, p. 229).

El debate no es pensar el bloque en sí mismo, sino con el fundamento que ingresa este grupo de contenidos, porque solo funcionan para seguir la línea del tiempo y para cumplir objetivos físicos, intelectuales y morales porque los objetivos son: “estabilizar funciones corporales” (objetivo físico). “Aprendizaje de actividades corporales” (objetivo intelectual). “Tolerancia y serenidad” (objetivo moral)

(MCEN, 1995, p. 228). Más aún, los discursos de la iniciación deportiva que sostiene la trama curricular enuncian

En la educación física, el deporte constituye un contenido que se utiliza fundamentalmente como medio de formación. En este sentido la práctica deportiva constituye un soporte, actualmente indispensable, para alcanzar los objetivos educativos. No hay que olvidar que en cuestión de pocos años, la educación deportiva ha sustituido a los contenidos clásicos de la gimnasia educativa o construida y, por tanto constituye el contenido más significativo en conexión con el entorno social (Blázquez Sánchez, 1999, p. 21).

Este último punto será clave en la reforma educativa del año 2006, sobre todo el debate con el discurso de la Educación Física deportiva, con la competencia y, en líneas generales, con la enseñanza del deporte en la escuela; que, aunque aún no aparece en términos de enseñanza sino como medio de educación, es una de las prácticas que siempre se ha supuesto que estuvo presente.

La reforma del año 2006: El surgimiento del deporte escolar

La política educativa del gobierno de Kirchner se caracterizó por plantear y llevar adelante un cambio normativo estructural, con el propósito de derogar las normas que habían modificado el sistema educativo en los años noventa.² Si bien se dieron algunas cuestiones como la obligatoriedad de la educación secundaria, la cuestión de atender al desarrollo del individuo se desplazó hacia la ciudadanía en términos de reconocimiento a la diversidad y la necesidad de dejar entrar esas voces a la escuela.

Referirse a la identidad es hablar de un relato de la formación que en la actualidad se está articulando en torno de una nueva serie de

² Recordemos que en ese momento se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006).

experiencias que los individuos son llamados a vivir en su relación consigo mismo y luego con sus semejantes (Grinberg y Levy, 2009, p. 141).⁵

La inclusión educativa es una condición indispensable para el cumplimiento del derecho a la educación y se reconoce que este término alcanza significados que se deben encontrar en las políticas educativas: que todas las niñas, niños y jóvenes que se encuentren en edad escolar asistan a la escuela; que se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en las que tiene lugar su crianza; que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población (Terigi, 2009, 2014). Ahora bien, ¿cuál es el efecto de este haz de relaciones sobre la configuración del deporte en la política curricular?

La pregunta acerca de cuál es el deporte que produce el conjunto de enunciados curriculares lleva a reconocer las ideas que se inscriben en el marco de acuerdos federales establecidos para la enseñanza de la Educación Física en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. A partir de allí, se puede leer un conjunto de líneas argumentativas para la determinación de las políticas y acciones destinadas a generar igualdad de oportunidades para todas las niñas y todos los niños de la Argentina. En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios elaborados para Segundo Ciclo de educación primaria, como para el Ciclo Básico y Superior de la educación secundaria, podemos leer en referencia al contenido *deporte* en particular, la preocupación por las situaciones de enseñanza que incluyan: “La participación en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos” (República Argentina. Ministerio de Educa-

⁵ Este desplazamiento fue desarrollado en el primer capítulo.

ción de la Nación, 2011, p. 14). Esta apropiación del deporte escolar con el sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute, implica pasar de la apropiación de juegos sociomotores de cooperación y de oposición, a la de juegos deportivos modificados y minideportes, incluyendo la experiencia de integrarse con otras/os. En esta línea, y tal como se enuncia en los documentos, se busca que los alumnos puedan actuar sin discriminar, comprender la competencia en relación con la inclusión e integración, adecuar las reglas, comprender los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas seleccionando y acordando roles y funciones específicas, intervenir en acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego en ataque o defensa, construir argumentos críticos sobre los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos —escuela, barrio, club, alto rendimiento— y en los medios de comunicación.

Rastreando en las referencias bibliográficas de los documentos curriculares actuales, se puede resumir que el deporte educativo que se intenta precisar busca distanciarse de elementos propios de otras formas de manifestación del deporte: deporte social, deporte federado, y de alto rendimiento. Aquí se recurre a la diferenciación según una dimensión del aspecto contextual, utilitario y productivo. Blázquez Sánchez (1986) sostiene:

En la escuela, el deporte puede ser perfectamente un medio de la educación física, siempre y cuando esté pensado, estructurado y organizado en función de esta institución. Es necesario reflexionar sobre la práctica deportiva democrática para todos y no orientadas hacia la selección o detección, no importa a qué precio, de una pequeña élite (...) en esta perspectiva, no es el movimiento el que ocupa el lugar central, sino la persona que se mueve, que actúa, que realiza una actividad física (p. 16).

Por lo anterior y a partir de esta concepción humanista y desde una perspectiva “siempre educativa” (DGCyEBA, 2023, p. 3), el deporte que se asuma será el que suponga un proceso “de desarrollo deportivo donde se consoliden los valores de solidaridad, igualdad, cooperación, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, potenciando la posibilidad educativa del deporte” (DGCyEBA, 2014, p. 9). Se conforma entonces una idea de deporte educativo que se define como deporte escolar: se caracteriza por organizarse a partir de las características de la escuela y tener unos objetivos para el desarrollo integral del sujeto. Por ello, en reiterados enunciados se puede identificar:

- a) La centralidad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos y sus prácticas deportivas en el proceso educativo.
- b) La democratización en el acceso a los saberes deportivos.
- c) La inclusión con participación activa y el logro de aprendizajes significativos.
- d) La atención a la grupalidad para la formación de ciudadanos.
- e) La competencia como medio formativo (DGCyEBA, 2014, p. 8).

Luego, el fundamento del deporte queda enunciado de la siguiente manera:

Es en este sentido que no suponemos enseñar deporte en la Escuela Primaria; sí podemos pensar en saberes lúdico-motrices en relación con sí mismo y los otros utilizando como recurso el deporte escolar: jugamos “con” y no “al” deporte, haciendo así referencia a prácticas jugadas y de deporte escolar, que no es una reducción del deporte formal (minideporte) (MCEN, 2015, p. 52).

Entonces las prácticas tienen un objetivo por encima de la enseñanza y establecen que la participación en prácticas corporales y ludomotrices implican: “El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, en actividades motrices compartidas que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática” (República Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 2). El objetivo que se menciona reiteradamente es: “La resolución autónoma de conflictos y la construcción de modos de convivencia democrática en las prácticas corporales y motrices asumiendo actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto” (MEN, 2013, p. 59), “el desarrollo de sus capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, la autovaloración como soporte de la confianza y la autonomía en función de los procesos identitarios” (MEN, 2011, p. 13).

Aquí se presentan dos cuestiones que modifican la práctica deportiva: se elimina la técnica que homogeneiza el movimiento y la competencia que puede ser excluyente: deporte escolar-deporte inclusivo. Se colocan objetivos vinculados a la formación de la personalidad, por encima de la enseñanza del deporte: deporte educativo. Estas maneras de definir al deporte llevan a la selección de estrategias didácticas y adecuaciones necesarias para que las situaciones presentadas tengan en cuenta “la transformación de saberes eruditos en saberes enseñables, adecuados tanto desde el punto de vista amplio de las condiciones del trabajo escolar (necesidades, objetivos, materiales, etc.), como de las estructuras cognitivas, psicomotrices y socioafectivas de los alumnos” (Gómez, 2004, p. 228). En ese trabajo de transformación de los saberes y haceres —en este caso, del deporte— en contenidos escolares o saberes escolarizados, se efectúa una transformación de la práctica corporal en contenidos que se enuncian como objetivos cognitivos y didácticos; hasta tal punto que no solo se conforman en otras prácticas —deporte escolar, minideporte, juegos predeportivos— sino que responden a los objetivos de la educación, haciendo una vez más que no aparezca en términos de enseñanza. Por ello el currículum de Educación Física enuncia:

el deporte se debe transponer didácticamente, como un contenido mediador para la formación corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores, práctica de ciudadanía,

solidaridad, juego limpio o convivencia y como potencial para el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y sociales, contribuyendo a la formación integral de la persona (Provincia de Corrientes. Ministerio de Educación, 2012, p. 171).

De esta manera, una serie de elementos que van desde características psíquicas y de desarrollo corporal de los estudiantes, su conciencia corporal, su identidad, el contexto escolar, instalaciones, materiales, etc., hacen que se efectúe una transformación del deporte en una herramienta pedagógica para la conformación de esta identidad. “La enseñanza del deporte en la escuela debe promover la reflexividad, esto es, la formación de alumnos reflexivos y capaces de ser conscientes de sí y de su entorno” (Gómez, 2009, p. 224). El contenido no es el deporte sino la propia identidad, lo que supone que un contenido no es un saber: es la constitución de una imagen de sí que se transforma en objetivo de aprendizaje.

En tanto fenómeno cultural valioso, el deporte que se enseña en la escuela ha sido atravesado por un proceso de transposición didáctica en el que se reconocen las particularidades de los sujetos de aprendizaje y las características de la institución escolar tales como los modos de organización, asistencia, evaluación, acreditación, entre otros (DGyEBA, 2017a, p. 4).

Entonces, ¿qué significa este proceso de modificación del deporte? Si partimos de pensar que el deporte es una práctica que, además de ser institucionalizada, tiene una estructura, una lógica, una forma, una “figuración” (Elias y Dunning, 1992) que le confiere una identidad, unas características que son propias y que se desprenden de sus reglas que conforman objetivos, situaciones y acciones, ¿qué sucede con todos esos elementos? El debate sobre las diferencias y la centralidad de los alumnos lleva a pensar un deporte para la escuela, porque se pone en debate la técnica que homogeneiza el movimiento y la competencia que excluye; ya que serían elementos que no col-

boran para que sea educativo. Pero el telón de fondo es otro: se corre el riesgo de no ser enseñado, más aún, de no acceder a esa práctica deportiva en cuanto derecho.

Este recorrido permite ir identificando cómo una práctica discursiva va nombrando y enunciando elementos que comienzan a ser considerados elementos del deporte —aquí llamado deporte escolar— pero también arma conceptos, en la medida en que el aspecto cognitivo lleva a suponer que hay minideporte o juegos deportivos. Por ejemplo, se enuncia:

En el primer ciclo se proponen multiplicidad de juegos con diferentes organizaciones grupales y espaciales, comprendiendo estas diferentes reglas en niveles crecientes de complejidad. En el segundo ciclo se continúa en el proceso iniciado en el primero y se los configura con algunos elementos constitutivos propios de los deportes, convirtiéndose en juegos deportivos. En este proceso se encuentran los minideportes, los cuales son juegos deportivos adaptados, que presentan ciertas adecuaciones para reproducir situaciones ludomotrices del deporte formal o estándar, para que los niños en edad del segundo ciclo de escolaridad primaria resuelvan problemas similares propios de estos deportes. Estos minideportes se encuentran institucionalizados por federaciones, ligas, asociaciones y en ciertas jurisdicciones por el mismo sistema educativo. Poseen similitudes en sus estructuras comunes lo que permite la realización de encuentros, eventos y torneos entre diferentes instituciones (DGCyEBA, 2018, p. 374).

Se puede identificar cómo la pedagogía y la psicología se articulan de forma tal de comenzar a llamar al deporte con otros conceptos que se convierten en contenidos: minideporte, juego predeportivo, etc., pero que funcionan como medio para los aprendizajes prioritarios. Ahora bien, el debate no termina acá. Este conjunto de discursos se potencia por otros discursos que funcionan como cierta episteme, “un

saber de época” (Foucault, 2008) que busca no solo poner en tensión el deporte sino los contenidos escolares en general. En el presente, pero que surge de este haz de relaciones y sentidos, no encontramos solamente el deporte escolar o el minideporte, sino también el deporte alternativo, lo cual nos abre la opción de pensar lo contrahegemónico como algo innovador. El deporte alternativo concentra su mirada en valores conductuales, emocionales, etc., pero que responden a la lógica de distanciarse de movimientos homogeneizados por la técnica y dar protagonismo a los alumnos; lo alternativo, lo novedoso supone que no tiene una forma de hacerlo.

El eje multidisciplinario: Un problema más

Podemos identificar que a partir del año 2007 comienza un discurso que alude a pensar los contenidos escolares en relación con el siglo XXI, que lleva a tensionar las materias o espacios estancos y propone un trabajo interdisciplinario desde el paradigma de la complejidad.

La idea de complejidad se enuncia fuertemente en el Marco General de la Política Curricular para la Educación de la provincia de Buenos Aires, en el que se inscriben las “concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública educativa” (DGCyEBA, 2007), y se potencia en los marcos curriculares nacionales emitidos entre los años 2016-2019, durante el gobierno de Mauricio Macri.

Lo que hay que hacer es colocarse a cierta distancia de este juego conceptual manifiesto, e intentar determinar de acuerdo con qué esquemas (de seriación, de agrupamientos simultáneos, de modificación lineal o recíproca) pueden estar ligados los enunciados unos con otros en un tipo de discurso (Foucault, 2008, p. 81).

Se observa un conjunto de formulaciones que tratan de explicar un “sujeto social complejo” (DGCyEBA, 2007, p. 21) a partir de

proponer que todo lo que hace a su constitución se puede definir en clave de complejidad, llevando a repensar al deporte en el marco de esa situación. Nociones concernientes a relaciones interpersonales, sexualidad y género, interculturalidad, tecnología y comunicación, lingüística, entre otras, forman parte de la interpretación del carácter complejo del sujeto hasta el punto de conformarse en nuevos elementos para pensar no solo los contenidos de la Educación Física, sino la particularidad del deporte.

La complejidad como forma de pensar o como método para integrar y articular lo que las disciplinas tratan de explicar de manera aislada, se presenta como un llamado a “tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real” (Morin, 2003, p. 29).⁴ Se propone una advertencia en desmedro del pensamiento simplificador, desarticulado y desintegrador, característico del pensamiento científico, al que se lo acusa de producir oscurantismo a través de la metodología dominante que impide la asociación entre los elementos del saber, obturando toda posibilidad de enlazarlos y de reflexionar sobre ellos. En el caso del contenido deporte, toma auge el juego, la creación de estrategias, la táctica como el elemento integrador del deporte, pero no solo eso, sino que las cuestiones que hacen a las estrategias adquieren tanto protagonismo que se convierten en contenidos, reemplazando al deporte escolar que fundamenta las propuestas curriculares. Más allá del debate con el deporte escolar que ya introdujimos, este discurso permite la entrada de otros contenidos que se distancian aún más del deporte. Morin sostiene que “la fragmentación y la compartimentación del conocimiento en disciplinas que no se comunican nos impiden percibir y concebir los problemas fundamentales y globales” (Morin, 2011, p. 141). Por ejemplo, se pretende “avanzar hacia el aprendiza-

⁴ La constitución de un “paradigma de la complejidad”, de un “método de la complejidad” o de un “pensamiento complejo” es el eje de la obra de Edgar Morin.

je interdisciplinario que integre distintas disciplinas de la educación obligatoria” (MEN, 2017, p. 5). El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional, y en esta línea, la propuesta teórica, filosófica y política curricular propone un abordaje que atienda a esta complejidad que implica no solo pensar nuevas organizaciones curriculares que rompan los límites de las asignaturas, sino también nuevas dimensiones para pensar otros contenidos: no es el deporte sino la cooperación, el respeto a las reglas, el sentido de perder y ganar, etc. “La enseñanza basada en proyectos de esta naturaleza favorece la aproximación de mecanismos mentales fundamentales y operaciones de pensamiento como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación y procesamientos cognitivos de alto nivel” (MEN, 2018, p. 9) que se transforman en contenidos/capacidades.

Bajo el paraguas de este paradigma surge una gran diversidad de neologismos⁵ que se caracterizan por contener en su formación los prefijos multi, pluri, que dan cuenta de varios o diversos elementos: multiestrategias, plurilingüismo, multialfabetizaciones, plurisignificativo, multilateralidad, etc., originando una red de conceptualizaciones que sirvan tanto para explicar los fenómenos escolares como para orientar el quehacer de las y los docentes para dar respuestas a estos fenómenos. Por ello, el currículum enuncia: “Esto es posible mediante propuestas docentes que consideran a los estudiantes en su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social” (DGCyEBA, 2014, p. 3).

En la propuesta curricular elaborada por Mike Jess, Matthew Atencio, Malcolm Thorburn (2017) bajo el paradigma de la compleji-

⁵ Los neologismos son las palabras, expresiones, giros o significados nuevos en el vocabulario de un idioma. Surgen por la necesidad de expresar realidades que no existían para los hablantes (objetos, tecnologías, conceptos) y se incorporan a la lengua en el uso común. Los que ya están aceptados por la Real Academia Española, generalmente provienen de una lengua extranjera, y al ingresar a otro idioma sufren cambios en su escritura.

dad se establece que “se ha remarcado la importancia de emplear los principios de la complejidad, en apoyo de los modelos constructivista y ecológico” (p. 81) y se postula la siguiente secuencia:

Tabla 1

Psicomotor (Movimiento y actividad física)	<ul style="list-style-type: none">-Combinación de movimientos básicos tales como atrapar y arrojar, correr y darse vuelta.-Componentes relacionados con la salud: aeróbicos, fuerza, flexibilidad, etc.-Componentes relacionados con la acción: velocidad, fuerza, agilidad, etc.-Estilos de vida de actividad física: carreras de atletismo.
Cognitivo (Conocimiento y comprensión)	<ul style="list-style-type: none">-Introduce actividades físicas para toda la vida.-Comprensión de la adaptabilidad y la creatividad.-Temas de salud en la actividad física.-Habilidades del comportamiento y toma de decisiones.-Importancia del juego físico.-Etiqueta.
Afectivo (Habilidades sociales y comprensión sociocultural)	<ul style="list-style-type: none">-Comportamientos individuales y en equipo.-Cooperación/competencia.-Perder/ganar.-Temas de inclusión.
Afectivo (Emocional)	<ul style="list-style-type: none">-Comportamiento de las tareas y del yo.-Resolución.-Etiqueta.-Responsabilidad social.-Identidad física.

Fuente: Jess, Atencio y Thorbun, 2017, p. 81.

Esta secuencia pone aún más objetivos psicomotrices, afectivos, etc. en forma de contenidos. El deporte escolar que se define como educativo rearma otros contenidos, más allá de que identificamos que son objetivos de aprendizaje. La propuesta educativa de Morin (2003) en el marco de la teoría de la complejidad implica una enseñanza comprensiva de un conocimiento multidimensional, que contempla un aprendizaje orientado al abordaje de problemas, promotor de la integración de saberes y la interculturalidad, alejado de verdades absolutas en el reconocimiento de la incertidumbre, el error y la ilusión. En este marco, la propuesta de enseñanza para el deporte se pasa a llamar enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos. Estos aportes reconocen al juego como componente pedagógico en la enseñanza de los deportes colectivos o juegos deportivos, y organizan el proceso a partir de las “teorías del aprendizaje: constructivismo y aprendizaje situado” (Devís Devís y Peiró, 2018, p. 18). Según estos autores, los juegos deportivos están determinados por las reglas del juego y son estas las que crean una cierta incertidumbre contextual en el juego, exigiendo algunas tomas de decisiones por parte de los jugadores: “facilita que los alumnos/as desarrollen y consoliden su protagonismo y adquieran las competencias necesarias según la situación” (DGCyEBA, 2008, p. 10) de juego. Por ello, resolver problemas o desplegar aprendizaje se transforma en competencias a alcanzar: “El Ministerio Nacional de Educación y Deportes ha propuesto abordar seis capacidades fundamentales para la vida: 1. resolución de problemas, 2. pensamiento crítico, 3. aprender a aprender, 4. trabajo con otros, 5. comunicación, 6. compromiso y responsabilidad” (MEN, 2018, p. 16). Al pensarse en la perspectiva de la complejidad-interdisciplinariedad, se entiende al sujeto como el modo en el cual se articulan los diferentes saberes y haceres, por lo que la enseñanza se centra en las competencias del sujeto y no en los saberes. Por ejemplo: el saber del softbol solo sirve para jugar al softbol, pero el saber ganar/perder —en cuanto

competencia del sujeto— sirve para todos los ámbitos en los que el sujeto se desenvuelve.

La propuesta de la enseñanza para la comprensión de los juegos colectivos tiene su punto de inicio en el debate generado en torno a la enseñanza a partir de la técnica: postula eliminarla en el inicio o en el primer contacto con el juego. El énfasis de la propuesta está en que “saber jugar el deporte implica utilizar el conocimiento de esa lógica con un sentido táctico y estratégico” (DGCyEBA, 2017c, p. 4, 2017d, p. 4), lo cual favorece un mayor contacto con el elemento y reduce la información que cada aprendiz recibe en el juego. Para esto, este discurso altera la lógica interna del deporte, creando juegos modificados que mantienen una mirada global del juego (DGCyEBA, 2017a, b, c, d); en otras palabras, omitiendo los aspectos reglamentarios del deporte en su enseñanza hasta el punto de crear nuevos deportes llamados alternativos: Korfball, Ultimate, Faustball, Kabaddi, Ringosports, Petaca, Lacrosse, Artzikiro, entre otros.

Thorpe, Bunker y Almond (1986), que son retomados por Devís Devís y Peiró (2018), construyen su propuesta de enseñanza a partir de la influencia de Wade (1967), Mauldon y Redfern (1969), heredando de estos, en ideas y en prácticas, el papel central del juego en la enseñanza. “Proponen una nueva aproximación a la enseñanza de los diversos tipos o formas de juegos deportivos (blanco y diana, bate y campo, cancha dividida y muro, e invasión)” (Devís Devís y Peiró, 2018, p. 5). Esta teoría se hace evidente en los documentos analizados cuando se enuncia la organización de los deportes: “deportes de invasión de los denominados formales o estándar: Fútbol, Básquetbol y Handball, y un deporte de campo dividido de aquellos clasificados como alternativos: Gym Ringette” (DGCyEBA, 2017d, p. 3). O cuando se menciona: “dos deportes de bate y campo de los denominados formales o standard: Softbol y Béisbol, y un deporte de bate y campo de aquellos clasificados o presentados como alternativos: Prebéisbol” (DGCyEBA, 2017d, p. 3).

La manera de abordar la enseñanza de los juegos deportivos se guía desde

la táctica a la técnica, mediante el uso de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con los deportes estándar de cada tipo o forma de juego deportivo; busca la comprensión de los principios existentes en cada una de dichas formas o tipos mediante la participación de los jugadores (Devís Devís y Peiró, 2018, p. 6).

En síntesis, la propuesta de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos comienza a ensayar un “nuevo” sentido en aquella: enseñar para comprender el juego, no el deporte. Esta teoría se opone al método de la enseñanza tradicional por centrarse en la técnica —qué hacer—, y propone hacer énfasis en otras cuestiones de la enseñanza de los deportes en el ámbito escolar —es decir, en qué hacer y por qué—. Su crítica al modelo de enseñanza se dirige, en principio, a la tradición técnica. Ante esto, plantea enfatizar la cuestión táctica: “comienza con un juego y las reglas que preparan el escenario para el desarrollo de la conciencia táctica y la toma de decisiones” (Thorpe, Bunker y Almond, 1986, p. 4). Los efectos de la transposición se van poniendo de relieve al mencionarse una serie de elementos que no contemplan la lógica del deporte o aquello que hace a su estructura, y se resalta el protagonismo de la alumna/jugadora, alumno/jugador “desde la idea de un aprendizaje centrado en la comprensión” (DG-CyEBA, 2017c, p. 3), “favoreciendo que los alumnos asignen sentido y significado a sus experiencias deportivas” (DG-CyEBA, 2017d, p. 3).

Se pone sobre la mesa que ciertos aspectos del deporte que consideramos constitutivos de esas prácticas —reglamento, objetivos, técnicas-acciones, competencia— no son tenidos en cuenta, al punto de enunciar una práctica que no es el deporte. En este sentido, esa enseñanza del deporte queda afianzada en una enseñanza de juegos deportivos, o juegos sociomotores, al iniciarse en juegos con ciertas características que no los hacen parte de un deporte. Más aún, el pun-

to de inicio no está en pensar la lógica del deporte sino la lógica de los juegos, en la que los estudiantes sean protagonistas, “parte de quienes los juegan desde la idea de un aprendizaje centrado en la comprensión” (DGyEBA, 2017c, p. 3, 2017d, p. 3). En el primer año de la escuela secundaria se establece: “práctica de variados juegos colectivos actuando en función de la estructura-lógica interna, valorando el desempeño de cada uno para el logro del equipo” (Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación, 2009, p. 26), como un inicio a la comprensión de los juegos deportivos.

Incluso, dejan ver las intenciones de construir una supuesta relación lineal entre el juego y deporte, desde lo supuesto flexible a lo fijo, lo más estructural a lo estructural. Pero el debate no queda acá, sino que, nuevamente, son medios para otra cosa: la trama curricular se organiza por núcleos de aprendizaje en torno a lo cognitivo, afectivo y psicomotor que, ahora enmarcados en la comprensión, se distancian aún más.

Problematización

Los documentos curriculares nos permiten identificar una serie de momentos históricos en la relación deporte-escuela que llevan a una desagregación del deporte por el auge del discurso higienista, la didáctica como ordenadora de la enseñanza, los fundamentos de las teorías del aprendizaje sostenidos en la psicología y el desarrollo motor y la implosión reciente de lo comprensivo que lleva a profundizar todavía más el abandono del deporte.

Observamos que la enseñanza de los deportes persigue ciertas progresiones que responden a las teorías del aprendizaje motor y se limita a atender a un tratamiento de lo que implica su composición, cualquiera sea el deporte que pongamos en cuestión. Es decir, hay una constante recurrencia de métodos de enseñanza que sugieren tener en cuenta instancias estabilizadas en la apropiación de aprendizajes por parte de quienes se encuentran en posición de aprender (DGyE-

BA, 2018). Con esto decimos que la posición de inicio donde se establece la atención para enseñar los deportes acarrea el inconveniente de desatender la práctica para dirigir sus intervenciones en estímulos significativos del aprendizaje, fundamentalmente del aprendizaje motor y su interacción con el entorno. O como la más reciente enseñanza para la comprensión, que postula la técnica al final del proceso y propone un primer contacto con el juego, omitiendo no solo los aspectos reglamentarios en su enseñanza sino toda la estructura que conforma el deporte.

La discusión así planteada nos liga con la delimitación del objeto de la Educación Física. No obstante, lo que advertimos no radica únicamente en la desatención del objeto como tal, sino en la complicación que produce este patrón de pensamiento en los efectos de su enseñanza en relación con el agregado de prácticas que se le imprimen al deporte, y por consiguiente su metamorfosis —por no decir su degradación—. Por ejemplo, tomar al estudiante de manera iniciática para la enseñanza de los deportes hace aparecer un cúmulo de prácticas como lo son el minideporte, el deporte recreativo, el deporte competitivo, el deporte comunitario, los juegos predeportivos o juegos modificados o deporte alternativo, entre otros. Un aluvión de términos que buscan dar respuesta a la infinitud del comportamiento motriz en términos de maduración y contexto. En este mismo sentido, se generan subesferas que descentralizan el asunto e impiden su abordaje en términos educativos. Esta diversificación de prácticas sobrevive y se alimenta de sostener un deporte que pueda responder a las demandas sociales y alejarse de la eficiencia y rendimiento propuestos por el tratamiento que los Estados hicieron para superponerse en los certámenes olímpicos.⁶

Pensamos la enseñanza del deporte a partir de concebirlo como práctica corporal, lo cual remite a considerarlo como un concepto, una

⁶ Cf. Crisorio (1995).

estructura que conforma una racionalidad de las prácticas que forman una serie de experiencias que le dan un sentido al sujeto y que responden a un conjunto de reglas precisas. Es decir, se va constituyendo un determinado tipo de experiencia a partir del concepto —en este caso, del deporte— lo cual implica no poner el foco en enseñar táctica, por un lado, y técnicas, por el otro, o bien primero juegos deportivos, luego minideporte, sino como un saber en el que un conjunto de elementos que se relacionan entre sí, y son inseparables, son constitutivos desde el punto de inicio de la enseñanza.

Un deporte es una forma organizada de tensión en grupo, aun cuando ese grupo esté formado a veces sólo por dos personas. Equilibrio de tensiones es el término que se ha introducido para expresar la idea de que la figuración básica de un deporte está pensada para producir tanto como para contener tensiones (Elias y Dunning, 1992, p. 195).

Nuestra posición marca un quiebre entre lo que el currículum ha pensado como deporte en la escuela, ya que no hay un tiempo marcado por etapas, sino que el deporte conforma una estructura de elementos que permitirán el acceso al acontecimiento de ese saber, y que se presenta como una red de relaciones, no en forma lineal o evolutiva. El minideporte no constituye un medio de enseñanza, sino que fragmenta la transmisión del deporte solo en función de características evolutivas, deformando su lógica y construyendo otra nueva, modificando además las técnicas (cuando las mismas incluso constituyen acciones de juego). Los deportes alternativos conforman su práctica a partir de la atención de las diferencias, por eso construyen prácticas que rompen con movimientos homogéneos: se gestiona desde el individuo, no desde el concepto. La estructura hace a un concepto universal; no hay algo que sea juego deportivo, minideporte o deporte alternativo, sino deporte, porque todo el haz de relaciones se desprende de allí, y no solo sus elementos constitutivos, sino los que ar-

man relaciones de enseñanza. No hay psicología que ordene, ni etapas de aprendizaje, o una pedagogía que le imprima objetivos educativos basados en valores, sino la práctica misma que llamamos deporte.⁷

Desde esta perspectiva la relación pedagógica se configura en forma cuaternaria, en tanto pone en relación a un sujeto en posición de enseñante, un sujeto en posición de aprendiente, el texto del saber y la cultura moral, en el marco de las determinaciones de la escuela moderna. Desde esta tradición, el polo epistemológico que emerge central en la relación de enseñanza se opaca en la relación pedagógica frente al polo teleológico, que guía el desarrollo de la educación escolar, y el tecnológico, que preside la didáctica moderna (Bordoli, 2013, p. 51).

El sentido pedagógico y didáctico tal como se presenta en la actualidad puede ser comprendido como una construcción discursiva que ha atravesado no solo el contenido deporte —que es nuestro objeto de análisis en este capítulo— sino la posibilidad de pensar una enseñanza del deporte en la Educación Física que opere en el análisis de los elementos que conciernen al entramado conceptual del deporte. En esta apuesta, los elementos de la enseñanza y de la educación funcionan como espacios fenoménicos diferenciados: el saber es el deporte, la igualdad está en su acceso.

Hablar de acceso implica acceder a la práctica en cuanto saber cultural, la escuela como lugar que permite el acceso. Saber del deporte es presentarlo, interpretarlo, problematizarlo, conversar sobre ese objeto, pero no pensando en formar un deportista, sino como un acceso a la práctica.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Miño y Dávila.

⁷ Para ampliar la conceptualización de deporte, véase el quinto capítulo.

- Aisenstein, A. (2003). El currículum en Educación Física en Argentina: Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (7), 145-158. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7290>
- Aisenstein, A. (2006). Cuerpo, escuela y pedagogía, Argentina (siglos XIX y XX). En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física: Cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)* (pp. 19-47). Prometeo.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca.
- Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE.
- Bernstein, B. (1989). Clase y pedagogías visibles. En J. Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 54-72). Akal.
- Bordoli, E. (2013). *La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo* (Tesis de maestría). Universidad de la República Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9291/1/Bordoli%2C20Elo%C3%ADsa.pdf>
- Cagigal, J. (1957). *Hombres y deporte*. Taurus.
- Cagigal, J. (1959). Aporías iniciales para un concepto de deporte. *Citius, Altius, Fortius*. Comité Olímpico Español.
- Cagigal, J. (1978). *Cultura Intelectual y Cultura Física*. Kapeluz.
- Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica*, (2), 175-192.
- Devís Devís J. y Peiró, C. (2018). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión. VIREF *Revista Educación Física. Serie Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/333215>
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.

- Feldman, D. (2010). *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación-Infod.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI.
- Galak, E. (2021). Entre el nacionalismo y la internacionalización: La primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947). *Praxis Educativa*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2021-250210>
- Gómez, R. (2004). Transposición didáctica y discursos sobre el cuerpo: Una mirada a la construcción curricular de Educación Física. *Revista Lecturas Educación Física y Deportes*, 10(79). <https://www.efdeportes.com/efd79/ef.htm>
- Gómez, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: Elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (Coords.), *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 219-284). Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y E. Levy (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: Entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Jess, M., Atencio, M. y Thorburn, M. (2017). Teoría de la Complejidad para informar los desarrollos de la Educación Física en Escocia. *Propuesta educativa*, (47), 68-83. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852017000100006&lng=es&tlang=es
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo: Psicocinética y aprendizaje motor*. Paidós.
- Le Boulch, J. (1993). *El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación* [Ponencia]. Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

- Humanidades y Ciencias de la Educación https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6851/ev.6851.pdf
- Mauldon, E. y Redfern, H. B. (1969). *Games teaching: A new approach for the primary school*. McDonald and Evans.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Navarro Adelantado, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 13(1), 15-34. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23711>
- Romero Brest, E. (1915). *Pedagogía de la Educación Física*. Cabaut y Cia.
- Scharagrodsky, P. (2004). La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad. *Anthropologica*, XXII(22), 63-92. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122004000100003&script=sci_arttext
- Sacristán, G. J. (2002). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Seybold, A. (1963). *Nueva Pedagogía de la Educación Física*. Kapelusz.
- Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: Viejas deudas y nuevos desafíos. En F. Terigi (Coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina* (pp. 21-28). Fiecc.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoó y M. Poggi (Coords.), *Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). IIP/Unesco.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). A change in focus for teaching of games. En M. Piéron y G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy* (pp. 163-173). Human Kinetics.
- Villa, E. (2009). Breve historia de la Educación Física infantil en Argentina. En R. Crisorio y M. Giles, *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 113-130). Al Margen.
- Wade, A. (1967). *The F. A. guide to training and coaching*. Heinemann.

Fuentes

El Monitor de la Educación Común (junio de 1949). (918). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/918.pdf>

Municipalidad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (1981). *Lineamientos Curriculares.*

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (1995). *Contenidos Básicos Comunes.*

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (1999). *Polimodal. Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales.*

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2001). *Diseño Curricular Educación Inicial, Educación General Básica.*

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2007). *Marco General de Política Curricular.* <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenoscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2008). *La comprensión en Educación Física,* Documento N°2. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/Documento%20N%C2%BA2-2008.%20La%20comprensi%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica.pdf>

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2014). *La Educación Física y el deporte.* Documento de trabajo N°1. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/Documento%20de%20trabajo%20N%C2%BA1-2014.%20La%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20el%20deporte.pdf>

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2017a). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF,* Documento de Trabajo N°2.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2017b). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF*, Documento de Trabajo N°3.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2017c). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF*, Documento de Trabajo N°4.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2017d). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF*, Documento de trabajo N°5.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2018). *Diseño curricular para la educación primaria. Primer ciclo y segundo ciclo.* <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyEBA). (2023). *La enseñanza del deporte en el sistema educativo bonaerense.* <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-11/La%20ense%C3%B1anza%20del%20deporte%20en%20el%20Sistema%20Educativo%20Bonaerense-2023%20%281%29.pdf>

Provincia de Corrientes. Ministerio de Educación. (2012). *Ciclo Básico del Secundario Orientado.* https://www.academia.edu/42098394/Ciclo_B%C3%A1sico_de_la_Secundaria_Orientada

Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación (MCyELP). (2009). *Materiales Curriculares. Educación Física* (Versión preliminar). https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/materiales_curriculares/nivel_secundario/ciclo_basico/mce_mc2009_educacion_fisica_123vpreliminar.pdf

Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación (MCyELP). (2015). *Materiales Curriculares. Educación Física.* <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/primaria?task>

- =callelement&format=raw&item_id=4513&element=412c6df0-fd2c-48c9-963a-9f28a5297823&method=download
- República Argentina. (1884). *Ley de Educación Común N°1.420*. https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/ley_1420.pdf
- República Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación N°24.195*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- República Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N°26.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCEN). (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
- República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCEN). (2007). *La iniciación deportiva. ¿Por dónde empezar?*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001133.pdf>
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Ciclo básico, Educación Secundaria*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004317.pdf>
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2013). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo Ciclo Educación primaria*. <https://www.educ.ar/recursos/132576/nap-educacion-primaria-segundo-ciclo>
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2017). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Resolución CFE N°330/17*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2018). *Saberes emergentes*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/saberes_emergentes.pdf

Valeria Emiliozzi, Cecilia Tocco, Juan Cruz Céspedes, Enzo González,
Pablo Fusetti, Jeremias Goldsworthy, Pedro Boyezuk

República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Primer ciclo de Educación Primaria.* <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/37-07-anexo02.pdf>

República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1947). *Boletín, X(91).*

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1961). *Programa de Educación Física.*
Revista de la Educación Física. (1924). (III).

Principios para un nuevo currículum

*Valeria Emiliozzi, Trinidad Morante, Juan Cruz Céspedes,
Enzo González, Pablo Fusetti,
Jeremias Goldsworthy, Pedro Boyezuk*

El objetivo de este capítulo es presentar una serie de proposiciones o reglas de sentido sobre las cuales proyectar o pensar una política curricular. Una serie de conceptos que permitan concebir y plantear una experiencia educativa con claves para interpretar las prácticas corporales y el cuerpo, y las relaciones entre ambos. Los principios contienen conceptos que pueden proponer las condiciones de posibilidad para que la educación del cuerpo y la enseñanza de las prácticas corporales funcionen como acontecimientos de saber, y, a su vez, ofrecer algunos supuestos para construir un camino que se distancie de una vivencia, exploración y percepción del cuerpo, y se conforme como experimento. Para hacer un experimento es necesaria una caja de herramientas que permita construir nuevas ideas, relacionarlas, compararlas, etc.

Los principios que presentamos no tienen un orden de prioridad, sino que funcionan como un haz de relaciones que posibilitan establecer una serie de reglas conceptuales para pensar un currículum. “Entender la teoría como una caja de herramientas” (Foucault, 1992, p. 85) implica pensar los conceptos como teorías que permiten establecer otras relaciones, nuevos sentidos y enlaces. Una teoría que no funcione como aplicación sino para pensar la práctica. Generalmente,

la práctica se concebía como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien, al contrario, como inspiradora de la teoría, como si ella misma fuese creadora para una forma de teoría (...). La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra (Deleuze y Foucault, 2000, p. 8).

Por ello, estos principios buscan conformar prácticas que den otra forma de racionalidad política y permitan pensar otras relaciones entre educación, enseñanza y sujeto, o más aún, que es posible pensar otras relaciones. “La teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica” (Deleuze y Foucault, 2000, p. 9).

Principio: Delimitación del objeto

Un punto clave para proyectar un currículum es determinar lo que hay que enseñar; esto hace posible pensar el objeto de la enseñanza y un programa centrado en ese objeto. Un objeto con imposibilidad de cierre pero que precisa sus alcances y limitaciones, ya que, al estar ligado a la ciencia, se encuentra en movimiento y está interrogado por la producción de los nuevos descubrimientos y/o resignificaciones de conocimiento/saber. Por ello, una política curricular no puede estar por fuera de esta dinámica. Aquí se presentan dos cuestiones: no solo definir el objeto, sino también responder al interrogante sobre el qué enseñar y la manera como se define esa enseñanza. Para pensar la enseñanza es necesario establecer una relación con la ciencia; por ello, un programa centrado en el qué enseñar demuestra que el debate curricular se da en relación con la ciencia, y sus reformas o debates “son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber” (Behares, 2011, p. 21).

La discusión de una reforma curricular responde a un campo de saber que organiza el funcionamiento y resignifica los distintos espacios de enseñanza. “El saber requiere ser modalizado y temperado

para que pueda ser incorporado a la institución educativa” (Behares, 2011, p. 24). Esta organización viabiliza la conformación de ejes que habiliten la enseñanza, a diferencia de las políticas curriculares que, como hemos demostrado en los capítulos anteriores, han organizado los marcos curriculares a partir de competencias, capacidades, habilidades o características del sujeto, sobre la base de postulados tanto de la psicología evolutiva como de las neurociencias. En este sentido, hay enseñanza si hay conocimiento como masa histórica, impersonal, vinculado al saber cultural y no a las características científicas de quien aprende. “Si se enseña ciencia existe siempre la posibilidad de que se haga ciencia” (Behares, 2011, p. 29), lo cual permite visualizar no solo el eje que conforma un currículum sino también el perfil o en lo que se proyecta como experiencia por quien accede a esa área curricular llamada Educación Física. Es decir, los avances científicos de la psicología y de las neurociencias no corresponden con un saber cultural a enseñar porque no son otra cosa que características de un proceso evolutivo, biológico, etc. Entendemos por saber cultural aquellas prácticas que toman por objeto al cuerpo. Por lo tanto, un programa centrado en su objeto será reformado en función de los avances científicos de esas prácticas. Ahora bien, ¿cómo vamos a definir esas prácticas?, ¿cuáles son esas prácticas que toman por objeto al cuerpo? Estos son interrogantes que nos permiten pensar los siguientes principios.

Principio: El acontecimiento de las prácticas y la relación con el cuerpo

La organización curricular debe tener una extensión, una instancia general, transversalidad o núcleos de prácticas; es decir que el eje que atraviesa a toda la enseñanza son las prácticas. A su vez, una práctica hace a un cuerpo, lo que las prácticas arman, desde un deportista, un gimnasta, un atleta, etc. Pero no en la dimensión atada al hacer o al hacer bien esas prácticas, sino a poder hacer, pensar y decir sobre un

deportista, atleta, gimnasta, etc. Aquí es clave poder interpretar esas articulaciones, ese concepto de prácticas que hace posible universalizar el contenido y establecer un sistema de pensamiento sobre cuáles prácticas forman parte del currículum y la relación con el cuerpo.

Entendemos por prácticas aquel “sistema de acción habitado por el pensamiento” (Castro, 2011, p. 316), lo cual lleva a establecer una educación que ya no funcionará como el espacio de vivencias sino como una práctica que conforman unas relaciones y sentidos. En este marco, “la educación se relaciona directamente con la formación del círculo de ideas” (Dogliotti y Torró, 2015, p. 41) porque no hay práctica sin pensamiento. Este punto se distancia de cómo el currículum concibió la educación, ya que nuestros estudios identifican que ha quedado ligada a la vivencia o como espacio de exploración. Las prácticas “son las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2011, p. 316), lo que lleva a pensar que hay una red de elementos que dan forma a dichas prácticas y una configuración histórica particular que funciona como una estructura, “un grupo de elementos que forman un conjunto covariante” (Lacan, 1955-1956, pp. 261-262). Por ejemplo, el deporte, la gimnasia, la danza, las prácticas campamentales o al aire libre poseen una serie de elementos que hacen a su lógica, por lo que, si quitamos un elemento de la estructura, el resto desaparece como tal. En efecto, esa lógica funciona como estructura que es un efecto de la relación de sus variables, de su presencia en la estructura. Por ello, la estructura constituye aquello que Foucault denomina el aspecto tecnológico de las prácticas, el cual establece una serie de estrategias y la libertad con la que los sujetos actúan en ese sistema de prácticas, y que en palabras de Foucault (1994) se denomina “juego estratégico” (p. 576).

Esta caracterización de las prácticas se distancia de la exploración y vivencia, porque se parte de una posición que establece una red de elementos, y que a su vez marcan el objeto de enseñanza. La práctica

está asociada al concepto de homogeneidad, esto es “perteneciente o relativo a un mismo género, poseedor de iguales caracteres” y “de composición y estructura uniformes” o “formado por elementos iguales (RAE, s/f). Esto determina que no todo es una práctica corporal.

Ahora bien, estas prácticas particulares toman por objeto al cuerpo y permiten las acciones del mismo. El cuerpo no se hace en la acción, sino que es de la acción. El cuerpo no es cuerpo en la acción porque no se funda en la experiencia, las vivencias ni en la exploración con una serie de objetos, música, etc., sino por la red de elementos y relaciones que hacen a la práctica. Justamente, las prácticas producen modos de subjetivación, formas de ser sujeto: son “el centro en el que vienen a apoyarse las relaciones y de donde son reflejadas de nuevo” (Foucault, 2008, p. 32). En este sentido, Elias y Dunning (1992) sostiene que no se pueden comprender o explicar las estructuras del entramado a partir de la reducción del análisis a los comportamientos de cada uno, sino que es necesario abordar las figuraciones o los conceptos que posibilitan relaciones y sentidos. Aquí, las prácticas corporales funcionan como conceptos que permiten formas, sentidos y relaciones con el cuerpo; la distancia de las prácticas en las que el cuerpo no es objeto, como la expresión corporal o los lenguajes expresivos, en las que el cuerpo se hace en la acción. Más aún, se distancian de la actividad física en aquellas en las que el objeto es el organismo, o de las prácticas de la Educación Física del currículum en las cuales el movimiento es el objeto y el cuerpo, un organismo psicofísico.

Principio: El saber cultural

Nos proponemos delimitar el saber cultural general —deporte, juego, gimnasia y prácticas campamentales o al aire libre— dentro de las que se denominan prácticas corporales. Asimismo, solo si otros saberes pueden pensarse como prácticas corporales e investigarse como tales, pueden ser parte de dicho saber cultural. Tal es el caso de la danza o el teatro, si bien no lo desarrollaremos en este apartado. Ya

Escudero (2013) demuestra cómo es posible pensar y enseñar la danza no como una práctica artística sino como práctica corporal, “ya no como arte, ya no como movimiento, sino como práctica (p. 7).

Para conceptualizar ese saber en el marco de una práctica, acudimos a una reducción lógica. Ahora bien,

Esta transferencia de conocimientos no puede ser una reproducción-imposición de “verdades” consagradas por los ámbitos académicos, técnicos o político-administrativos. La transferencia de conocimientos se debe presentar en su carácter de saber provisorio y en falta, en tanto toda estructura de conocimiento es parcial, precaria y está signada por aquello que no se puede consignar y representar en forma plena. Por ello, el acto transferencial de saber conocimiento que se opera en la enseñanza se establece en la doble dimensión: transmisión y resignificación de un saber (Bordoli, 2007, p. 10).

El objetivo es pensar el qué de la enseñanza en relación con el principio del objeto, la relación con la ciencia y en el marco del núcleo de prácticas, ya que una política curricular dentro del contexto de estos principios busca ofrecer estos legados culturales, ponerlos a disposición de los educandos en cuanto sujetos de derecho (Arendt, 1996). Esto implica un desplazamiento del desarrollo de habilidades y competencias hacia una relación con la cultura en general, y hacia las prácticas corporales como saberes culturales, en el marco de un eje del disfrute. El acontecimiento de las prácticas como principio forma parte del objeto de organización porque son un saber cultural y poseen una serie de estructuras y reglas de sentido en relación con el cuerpo.

Aquí proponemos, sobre la base de los principios mencionados, otros organizadores de política curricular.

a) Juego

Pensamos la enseñanza del juego a partir de la práctica corporal.

Este concepto estructura la racionalidad de las prácticas y conforma una serie de experiencias que le dan sentido al sujeto y que responden a un conjunto de reglas que determinan una estructura que funciona como el significante. De este modo, “cada realidad se funda y se define con un discurso” (Lacan, 1995, p. 43). En este sentido, el foco no radica en enseñar juegos como objetos de conocimiento, sino como saber. De esta manera, el conocimiento se fractura y no solo se visualiza la dimensión ideológica (de verdad absoluta) que da forma a juegos con una estructura fija y cerrada, sino que se da lugar a una dimensión provisoria, precaria y relativa (marcada por la falta). Este movimiento de sentido que implica pasar de un absoluto a una falta da cuenta de un saber enseñar vivo (Bordoli, 2007). En otras palabras, no se trata de un sistema cerrado en el cual se repite la misma forma y el mismo orden entre los elementos que la conforman, sino que está abierto. Ahora bien, esta estructura en términos de saber conlleva pensar el juego en el marco de una figuración que no es fija pero que contiene elementos que hacen a su homogeneidad.

En este contexto, juego implica profanación. Entre usar y profanar hay una relación que Agamben (2005) vincula al juego: “el uso al cual es restituido lo sagrado, es un uso especial, que no coincide con el consumo utilitario” (p. 100). Y al respecto enuncia el siguiente ejemplo:

Los niños que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias. Un automóvil, un arma de fuego, un contrato jurídico se transforma de golpe, en juguetes (p. 101).

El uso toma una dimensión diferente en el juego, la política. En el uso, el juego se aleja de ciertas teorías del aprendizaje y se transforma en una práctica que “desactiva los dispositivos del poder y restituye el

uso común de los espacios que el poder había confiscado” (Agamben, 2005, p. 102). El juego como uso mágico de la realidad electrifica una dimensión alejada de cualquier tipo de *telos*, a partir de una relación con cierta armadura cultural. Ahora bien, la tarea política implica profanar:

La mayor parte de los juegos que conocemos deriva de antiguas ceremonias sagradas, de rituales y de prácticas adivinatorias que pertenecían tiempo atrás a la esfera estrictamente religiosa. La ronda fue en su origen un rito matrimonial; jugar a la pelota reproduce la lucha de los dioses por la posesión del sol; los juegos de azar derivan de prácticas oculares: el trompo y el tablero de ajedrez eran instrumentos de adivinación. Analizando esta relación entre juego y rito, Emile Benveniste ha mostrado que el juego no sólo proviene de la esfera de lo sagrado, sino que representa de algún modo su inversión. La potencia del acto sagrado (...) reside en la conjunción del mito que cuenta la historia y del rito que la reproduce y la pone en escena, (...) se tiene juego cuando solamente una mitad de la operación sagrada es consumada, traduciendo solo el mito en palabra y sólo el rito en acciones. Esto significa que el juego libera y aparta a la humanidad de la esfera de lo sagrado, pero sin abolirla simplemente (Agamben, 2005).

Pensar un nuevo uso implica desactivar el anterior; en otras palabras, profanar. En este marco consideramos que el juego no es recrear una realidad, sino crearla. Si bien el juego ha sido vinculado a un espacio de recreación, la apuesta está anclada en el uso y la creación. Esta creación es lo que autoriza a pensar el juego en la dimensión de la falta, porque el recrear es sobre la base a de una estructura establecida: “jugamos a ser mamás”, “jugamos a ser maestras”, “jugamos a ser aviadores”. La creación implica la profanación, y en efecto la entrada en la ficción, en donde los integrantes pueden ser otros. Aquí no hay contenido de veracidad porque el distanciamiento que supone la entrada al juego es una escena sin riesgo, por estar

inmersa en una ficción. Desde esta perspectiva, el juego se concibe como una práctica lujosa, imaginaria y liberada de cualquier finalidad en términos de necesidad.

Definimos al juego como una práctica cuyo inicio implica una ruptura en la vida cotidiana, una puerta de entrada al *como si* que lleva al camino de la ficción. Este distanciamiento con la cotidianidad e invitación a entrar en otra escena no constituye un alejamiento de la realidad, sino entrar en una escena sin riesgo: entramos en un campo de batalla, entramos en el bosque, entramos en el mar. Ahora bien, en términos de Pavía (2019), esta entrada tiene tres reglas a poner en juego y conforma la constitución de un eje central que refiere a la ficción del orden lúdico: quiénes somos (exploradores, gladiadores, animales, etc.), para qué estamos aquí (para atrapar a otros animales, para salvar al rey, para conquistar un nuevo territorio), cómo lo vamos a hacer (volando, a caballo, en un plato volador).

Los estudios sobre juego de Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2020) advierten:

El fingimiento lúdico (...), lo determinante en las prácticas de juego se produce no por la naturaleza intrínseca material de la representación individual, sino en virtud de un orden simbólico que crea un universo imaginario y empuja al receptor a sumergirse en el mismo. De esta manera se lo induce a creer en ese universo imaginario, que no es un universo real. La instancia decisiva que impide que el engaño controle el comportamiento real es la del control consciente de cortar ese lazo —lo que hemos denominado “distanciamiento”— que al final conduciría a una neutralización subsecuente de los efectos normalmente inducidos por esa representación (p. 93).

En el marco de la profanación ponemos juego a la par de ficción. Esto nos permite crear escenarios de ficción donde emerge un nuevo uso del juego que se aleje del que tradicionalmente le ha dado la Edu-

cación Física, a saber, el de aprendizaje de habilidades, de desarrollo de aspectos psicológicos, etc.: un momento en el que el juego posibilita liberar la esfera de lo sagrado y volverlo elemento para la creación de escenarios ficcionados. La práctica tiene una figuración o estructura que conlleva esa ruptura con la realidad, esa ficción, y a su vez, en el marco de una tarea política que coloca allí la dimensión de uso.

La enseñanza del juego es una configuración discursiva que se aparta del enseñar juegos como objetos de conocimiento y se desplaza hacia la dimensión del saber marcado por la falta, dado que se desarrolla en una trama que traza los contornos del juego, los límites de la práctica, pero no establece cuál juego se va a jugar. Poner el juego en la dimensión del saber implica pensar la profanación en su vínculo con la ficción y la creación. Pero el punto de partida es la profanación que luego permite entrar en ese *como si*.

b) Gimnasia

En un sentido amplio, la gimnasia constituye una práctica que otorga la posibilidad de seleccionar, crear y reinventar movimientos que, al darles sentido en relación con el cuerpo, los transforma. La creación puede pensarse desde la invención de nuevos ejercicios hasta la apropiación de elementos de distintas escuelas o propuestas, técnicas, métodos gímnicos para crear ejercicios con sentidos nuevos y articulados de otros modos. Es la práctica corporal la que hace del movimiento, ejercicio, “le da sentido de ejercicio al movimiento que sea, poniendo la finalidad en los efectos sobre el cuerpo” (Alonso, 2021, p. 6), pero no es solo una práctica que transforma el movimiento en ejercicio. Además de eso, lo inventa. “Inventa ejercicios para el logro de movimientos. Es especialista en fraccionar gestos buscando progresiones para el logro de destrezas más complejas, para hacer accesible y enseñable cualquier movimiento a cualquier persona” (Alonso, 2021, p. 6).

Esta manera de definir la gimnasia busca desprenderse de perspectivas que reconocen una gimnástica y avanza hacia una acepción gímica que la sitúa próxima al ejercicio: el ejercitarse. A su vez, aborda todas las técnicas porque permiten avanzar hacia el conocimiento y “hacia una visión derivada de la ciencia (Heisenberg, 1985). Esto habilita la transformación del sujeto y da lugar a una forma de experiencia. De modo que la gimnasia es un conjunto de técnicas de la cultura, para nada natural. Ahora bien, la técnica aquí no tiene un sentido instrumental, sino que crea una práctica con determinadas características que, habitándolas, nos transforman. La técnica se conforma en una tecnología y establece una racionalidad en términos de funcionalidad y eficiencia. Por ello, es importante decir que la técnica es aquel hacer con reglas que no comprende un saber hacer desligado de toda teoría.

Entre las categorías que solemos emplear para orientarnos en el mundo, la única que nos pone a la altura del escenario abierto por la técnica es la categoría de *absoluto*. “Absoluto” significa liberado de toda ligazón (*solutus ub*), es decir, de todo horizonte de fines, de toda producción de sentido, de todo límite y condicionamiento (Galimberti, 2001, p. 8).

La técnica de la gimnasia se acerca al pensamiento científico y se distancia del posicionamiento de la educación física: posición acrítica con la técnica liberando ese espacio a las disciplinas que teorizan el control biopolítico de la población. La intención de la técnica tiene que ser la de educar en términos de mayores grados de libertad en las decisiones de acciones, por ello la importancia de generar espacios de prácticas gímnicas que practiquen la técnica como posibilidad de teorizar. La técnica como aquel accionar que nos hace vivir, el practicar las técnicas como posibilidad de vida y no como necesidad. El significado de la técnica no se restringe a la satisfacción de necesidades: tiene que ver sobre todo con la capacidad de crear posibilidades nuevas

e inéditas.¹ Justamente, pensar la gimnasia en relación con un cuerpo en el orden del lenguaje pone sobre la mesa “la condición humana de la pluralidad. La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro” (Arendt, 2008, p. 22). Aquí es clave una programación de la gimnasia que esté vinculada a una forma de pensar el ejercicio y la técnica, pero también en relación con la vida, y no como habitualmente se ha orientado a la gimnasia a la prescripción que implica “el acto de ordenar, indicar y determinar cómo debe ser el ejercicio” (Casas, 2006, p. 91).

Pensar la gimnasia en el marco de una enseñanza supone establecer una relación con el conocimiento/saber, evocando la falta, brindando saberes que requieren al cuerpo del ejercicio. Consiste en instaurar técnicas de las destrezas con el objetivo de crear acciones o programarlas para el diseño de un proyecto a seguir —construido de manera conjunta— y habilitar la búsqueda desde un lugar de saber y libertad, no de necesidad. Es decir, distanciándose de una gimnasia para la salud y habilitando una práctica para una mayor libertad de movimiento. Un sujeto que no se rehabilita o se hace saludable, sino que está en constante franqueamiento de los límites de la acción. Una actitud netamente experimental que se propone como una prueba histórico-crítica de los límites de lo que somos y da paso a la libertad; una práctica reflexiva que es en sí misma ética. Este modo de reconocer a la gimnasia se desprende de perspectivas que tienden a reducirla a un sentido instrumental o a una actividad física para activar el organismo, y “trabaja con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo” (Pagola, 2017. p. 2). Tal conceptualización es una forma de moverse históricamente construida y socialmente significada, cuya relación entre el ejercicio, la técnica y el cuerpo la lleva a conformar dos características claves: la sistematicidad e intencionalidad.

¹ Cf. Faerna García Bermejo (1996).

La sistematicidad implica que su lógica determina el acertado tratamiento de las variables de la carga, intensidad, duración, densidad, volumen y frecuencia; como así también las propiedades cualitativas de los movimientos dinamismo, ritmo, fluidez, precisión y armonía (...). La intencionalidad determina la sustancial transmisión de saberes culturales relacionados con los usos del cuerpo (Luguercho, Bulus, Husson y Giles, 2013, p. 5).

Se conforman una serie de principios que configuran esas prácticas y viabilizan determinadas “formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar (...) y la libertad con la que actúan” (Foucault, 1996, p. 108), a partir de una reducción lógica que se desprende de las categorías de cuerpo, ejercicio, técnica y vida que se fueron identificando. Esto permite, en términos de Giraldes (2001), pensar una gimnasia en los límites de los sistemas y de las modas, que no suponga ni el rechazo absoluto que nos coloca afuera —tarea imposible— ni la adhesión resignada y convencida de lo que nos es legado. Es decir, una “actitud teórica y al mismo tiempo práctica que recomponga la relación política-vida, pero no ya en el sentido biológico de puro mantenimiento orgánico, sino en el de una vida calificada/cualificada y de relación que obviamente incluye a otros” (Rocha y Lescano, 2015, p. 60). En síntesis, esto conforma una práctica que no se limita a prolongar la vida biológica sino una vida con una cualidad completamente diferente.

c) Deporte

El deporte es una práctica corporal que se conforma como saber cultural. Está compuesto por un código de normas que dan una forma al juego. “Las reglas determinan la figuración de partida que forman los jugadores y el esquema cambiante de ésta a medida que avanza la competencia” (Elias y Dunning, 1992, p. 217); otorgan al deporte su fisonomía particular, así como también lo prohibido y lo permitido. Esto nos permite establecer el objetivo ordenador del deporte.

Todo deporte aparte de lo demás que pueda ser es una actividad de grupo organizada y centrada en la competición entre al menos dos partes. Exige algún tipo de ejercicio o esfuerzo físico. El enfrentamiento se realiza siguiendo reglas conocidas, incluidas en los casos que permite el uso de la fuerza física las que definen los límites de violencia permitidos (Elias y Duning. 1992, p. 190).

Ahora bien, los objetivos generan situaciones que deben resolverse a través de las acciones que no son ni más ni menos que las técnicas que no pueden aislarse ni de la situación, ni del objetivo del juego. Por ello, proponemos comenzar la enseñanza desde la síntesis o figuración de movimiento, tomando como hilo conductor a una estructura homogénea del deporte. Se propone enseñar deporte desde una estructura uniforme de correspondencia mutua, es decir, un “conjunto de elementos covariantes en donde si un elemento cambia, indefectiblemente los otros también lo harán” (Lescano, 2020, p. 32). Cada elemento se presenta en cuanto objeto de conocimiento.

A diferencia del modo en que se ha pensado el desarrollo del deporte escolar, que fue eliminando y sumando progresivamente elementos, haciendo aparecer el deporte al final del ciclo escolar, proponemos pensar toda esa relación de elementos que conforman al deporte desde un inicio, porque eso es lo que hace a la práctica como tal.

El deporte como dominio práctico muestra su lógica a partir del entrelazamiento de sus elementos; la ausencia de uno interrumpe su regularidad. Dichos sistemas son efecto de la estructura covariante en la que los elementos existen en cuanto productos de esa relación: por ejemplo, la técnica está vinculada con una táctica y elementos del reglamento. Los sistemas prácticos están conformados desde la homogeneidad. Por ello, no tomamos como campo de referencia las percepciones de los deportistas o de los jugadores, “sino más bien lo que hacen y cómo lo hacen” (Foucault, 1996, p. 26), las acciones del

cuerpo. El deporte es una configuración de acciones que se interconectan unas con otras, lo cual implica que:

La enseñanza de los fundamentos técnicos sin relación con las situaciones del juego resulta tan abstracta y sin sentido como enseñarlo sin conexión con otros fundamentos que, necesariamente, se encadenan en la resolución de tales situaciones. Pero las situaciones de juego no se dan de manera casual ni caprichosa, sino que están determinadas, en última instancia, por el objetivo más general del juego, que se define en la primera regla (Crisorio, 2001, p. 16).

En este marco, la enseñanza de una acción técnica en términos de saber —siempre en falta— se da en el contexto del juego y se articula junto con el resto de los elementos de la estructura. Sus reglas encuadran los objetivos, las situaciones recurrentes y la multiplicidad de acciones específicas. El reglamento y el formato de competencia de cada deporte conforman el aspecto tecnológico de la práctica deportiva, y es el responsable de desencadenar el entramado de componentes mencionados. En la misma aparición del aspecto tecnológico de cada práctica —deportiva, en nuestro caso— se desprende su lado estratégico, a saber, una infinidad de formas y modos de alcanzar el fin último del juego sin transgredir sus reglas: se ubican las acciones o técnicas de cada deporte a desarrollarse siempre en el marco reglamentario. Con esto, alentamos a ejercitarse la constante articulación entre acciones y reglas en la enseñanza de los deportes.

La relación, lógica, por la cual las reglas determinan objetivos y formas legales de conseguirlos, generando y permitiendo ciertas situaciones y no otras y, consecuentemente, ciertas acciones y no otras, constituye lo que llamo la lógica interna del básquetbol (y también de los demás deportes) (Crisorio, 2001, p. 16).

A su vez, sobre el aspecto estratégico es importante destacar el costado siempre abierto y la conformación de grados de libertad y disfrute. Un espacio móvil para poner a funcionar la figuración, porque proponemos el abordaje desde su estructura frágil en el sentido de incompletitud, pero sólida en su conjunto de conceptos básicos. Incompletitud en el sentido de que diferentes reglamentos van armando nuevas figuraciones que varían a lo largo de la historia —y lo seguirán haciendo— para lograr mayor equilibrio, agilizar el juego; o bien, de obrar por mayores grados de rentabilidad como producto de mercancía. Elias y Dunning (1992) sostiene:

Los juegos pueden llegar a una peculiar etapa de equilibrio. Y cuando han alcanzado esta etapa, cambia toda la estructura de su desarrollo futuro. Pues alcanzar la madurez, o como quiera que se llame, no significa que todo el desarrollo se detenga; significa simplemente que el juego entra en una nueva fase (pp. 191-192).

Ahora bien, estas formas organizadas pueden variar, a la vez que conforman una sólida red de elementos conceptuales que arman una posible guía para una posterior enseñanza. La particularidad de estos conceptos está en que se los puede expresar desde un par dicotómico que dependa de la fase del juego a considerar (ataque-defensa y, si las tuviera, sus transiciones) por cada equipo, trabajando y profundizando determinado concepto, y su oponente con el par correspondiente de nociones, procurando anular sus acciones. Por ejemplo, en el voleibol, saque-recepción-armado- ataque de rotación-cobertura, bloqueo-defensa-armado-ataque de transición, a través de las acciones que no son ni más ni menos que las técnicas que no pueden aislar ni de la situación, ni del objetivo del juego. Podríamos seguir identificando una multiplicidad de conceptos que forman la práctica y la constituyen, pero que deben ser enseñados en el marco de la red de elementos que le dan sentido y la configuran. Los conceptos establecen formas de racionalidad, formas de hacer, pensar y decir sobre

el juego, pero esta relación se da dentro de una estructura lógica distinguiible conformada por su figuración. Si bien las reglas son homologadas por una institución, la clave no está en la institucionalización como elemento que lo conforma, sino en su figuración.

Sostenemos un concepto de deporte que permita pensar su enseñanza, dado que la institucionalización se da en el marco de una lógica de poder y la vigilancia sobre “las condiciones sociales que han hecho posible que se constituya el sistema de las instituciones y los agentes directa o indirectamente vinculados con la existencia de prácticas o consumos deportivos, desde las agrupaciones deportivas públicas o privadas” (Bourdieu, 1990, p. 194). Aquí la figuración se establece en el marco de una lógica cuyo reglamento es clave en la enseñanza y, en todo caso, la apuesta es hacer una interpretación de la institucionalización “como guía para la acción transformadora” (Foucault, 2006, p. 12).

d) Prácticas campamentales y prácticas al aire libre

Generalmente esta práctica corporal recupera escenarios al aire libre o en la naturaleza, definidos en la Educación Física como Vida en la Naturaleza: un conjunto de actividades que se realizan a través de la interacción entre los individuos con el medio ambiente natural (al aire libre). Esta interacción requiere de ciertos saberes o habilidades que debemos conocer y tener para poder convivir en el medio natural sin dañarlo, apostando a la conservación y el cuidado del mismo. En este marco, aparecen temas como la caballería, el fuego (su control, cuidado), primeros auxilios, orientación en el espacio, juegos o actividades jugadas en el medio ambiente, actividades campamentales, caminatas, senderismo, entre otras. Pensar una enseñanza de la vida en la naturaleza desde la educación física y desde la educación ambiental, ha llevado a concebir actividades orientadas a la relación del individuo con el medio ambiente y su entorno, teniendo en cuenta su conservación de cara al futuro y buscando mejorar la calidad de vida.

Ahora bien, al centrarnos en el saber surgen otros sentidos y objetivos; definimos dicho recorte cultural como prácticas campamentales o al aire libre, cuyas acciones responden a una lógica en un espacio que habitualmente no habitamos. Como “una configuración de movimiento que se desarrolla en un medio distinto al habitual, que genera cierta incertidumbre en los sujetos” (Ramírez, Viñes, Mantiñán, 2015, p. 259). La incertidumbre forma parte de esas prácticas, es decir, “con cierto grado de incertidumbre en el medio” (Ramírez, Viñes y Drago, 2005, p. 3), ya que ese medio puede tener cambios infinitos o amplias posibilidades que no generan la certeza de moverse dentro de ciertos límites. Proponemos pensar una reglamentación de acciones y situaciones que estén en función de ese espacio, lo cual no habilita cualquier práctica en el ambiente natural, sino aquellas que el recorrido lógico asume. Encontramos dos rasgos de las prácticas corporales en la vida en la naturaleza: una vinculada con la práctica campamental, sus técnicas y estrategias, y otra con las prácticas que nos llevan a trasladarnos de un punto a otro en ese espacio —por ejemplo, trekking, senderismo y travesía—. Esto nos distancia de la educación ambiental que habitualmente se refleja en el currículum y nos lleva hacia las prácticas corporales que poseen cierta estructura.

A un primer grupo las identificamos como práctica campamental, la “acción de acampar. Instalación eventual, en terreno abierto. Lugar al aire libre” (RAE, s/f). Dichas prácticas poseen una serie de técnicas que permiten esa reducción y el establecimiento de cierto juego estratégico, por ejemplo, el conocimiento de una técnica como puede ser un nudo, una fogata o el armado de una carpa, el cual implica no solo saber técnico sino también conocer cuándo llevarlas a cabo. Esas técnicas se definen como un conjunto de reglas para la obtención de un fin, pero no en el marco de una competencia, como lo ha pensado la educación. El fin está en la propia acción —de encender el fuego, de hacer un nudo, etc.—. La acción no tiene por qué estar ligada a un fin, puede ser porque sí; de todos modos, la dimensión técnica siempre

estará presente. Haga lo que haga voy a necesitar una dimensión técnica relacionada con la visión de mundo, o, siguiendo a Koyré (1994), con ese campo de acontecimientos inexplicables o hechos irreductibles que definen la constitución de lo humano y las relaciones entre técnica, ciencia y pensamiento. Aquí la relación con la técnica y la acción de acampar conforman el aspecto tecnológico, pero también se vinculan a la reducción de características que hacen a la homogeneidad de la práctica. Se conforman una serie de conjuntos prácticos en el sentido foucaultiano, no exentos de juegos estratégicos, y a su vez, una delimitación de qué prácticas conforman este primer grupo. Las prácticas que no estén en esa dimensión técnica que mencionamos y ligadas a la acción de acampar quedarían por fuera.

En el segundo grupo, encontramos las prácticas corporales al aire libre que poseen una reducción lógica, aquellas que responden al objetivo de poder trasladarse en ese terreno al aire libre, abierto, etc. Aquí se presenta la homogeneidad de las prácticas, estructura que le da forma e identidad, lo que garantiza la homogeneidad de esas prácticas y el límite. Ese traslado comprende la incertidumbre (homogeneidad) porque no tiene reglas de traslado ni un camino que conocemos de antemano. Dentro de las prácticas que cumplen con ese objetivo como modo de caracterizarlas encontramos, por ejemplo:

- 1) El senderismo: tiene como objetivo recorrer un sendero en un espacio natural, por caminos o rutas no asfaltadas u hormigonadas.
- 2) El trekking: es de larga duración y se efectúa por caminos sin señalizar.
- 3) La travesía: cualquier viaje o itinerario que implica algún tipo de riesgo y que generalmente se relaciona con una aventura por tierra, aire o mar (tiroleza, escalada).

Estas prácticas se despliegan en el marco del disfrute, no tienen un fin competitivo, conservan ese grado de incertidumbre que representa la homogeneidad, implican actuar estratégicamente.

La conceptualización de la práctica establece el desplazamiento del cuidado del ambiente como contenido a formas de acciones que suceden al aire libre o en el medio natural. A su vez, implica no partir desde las técnicas, porque en todo caso el saber es la práctica campamental, entonces esa técnica está en relación con otros elementos. En palabras de Ramírez y Viñes (2018), la técnica siempre aparece por fuera y como un medio para enseñar otra cosa que excede a la enseñanza del contenido: “la técnica es pensada como un instrumento, una herramienta para el aprendizaje de otros saberes que exceden el propio contenido” (p. 266). En cambio, concebir la técnica (*techné*) en cuanto saber a ser enseñado implica pensar en la acción en relación con una serie de elementos que conforman su estructura. Si bien se sostiene que “las acciones son los saberes necesarios para resolver situaciones y poder disminuir el nivel de incertidumbre generado por el desarrollo de las prácticas” (Ramírez, Viñes, Mantiñán, 2015, p. 264), aquí proponemos considerar que la práctica tal como la definimos permite la acción. Sin embargo, esto no supone disminuir la incertidumbre, sino poder llevar a cabo una práctica más estratégica y tecnológica (moverse con mayor libertad), y así dar lugar al disfrute. Esto conlleva un desplazamiento: de reducir la incertidumbre a habitar y moverse con mayor libertad en la práctica, ya que la técnica posibilita registrar los límites de la práctica y una visión de la misma. “La técnica modifica en considerable medida el ambiente en que vive sumergido el hombre, y coloca a éste, sin cesar e inevitablemente, ante una visión del mundo derivada de la ciencia” (Heisenberg, 1985, p. 13). A su vez, el aspecto reglamentario conformado por la Ley de Parques Nacionales N°22.351 (1980), los reglamentos de uso del espacio dictados por la administración de los Parques o determinadas instituciones que nuclean espacios verdes harán posible conformar la faceta estratégica de la práctica que, junto con los aspectos técnicos, permitirán armar determinadas formas de experiencia.

e) Danza, teatro u otras prácticas

Solo pueden pensarse otras prácticas si se establecen en la lógica de práctica corporal que fuimos detallando y no como prácticas artísticas o elementos para la expresión corporal. Justamente, concebir las prácticas desde lo que puede expresar el cuerpo, percibir, sentir, nos aleja de esa figuración o entramado de elementos que conforman esa racionalidad que aquí buscamos poner como factor clave para pensar el saber de un currículum en el marco de la educación del cuerpo.

Principio: La enseñanza

La enseñanza se ha reducido a un conjunto de pseudoobjetos representados en metodologías, mediciones y descripciones de conductas. Si bien en el currículum actual esto ha sido objeto de debate, aún no logra desprenderse de ello. Aquello que se denomina enseñanza se nutre de una teoría del aprendizaje, o “una definición de enseñanza como aquellas técnicas que se construyen para intervenir en los aprendizajes” (Behares, 2016, p. 2).

Sostenemos como marco conceptual que solo hay enseñanza si hay un saber en juego, lo cual marca la condición de posibilidad y el límite con lo que las políticas curriculares han propuesto. Pensamos la enseñanza en términos de acontecimiento (Behares, 2016), como algo que sucede en las relaciones de los sujetos con el saber y el conocimiento; por ello la experiencia no conforma una vivencia o desarrollo, sino un espacio para dar lugar a la apertura de otros sentidos diferentes.

Nuestra posición comprende a la experiencia en términos de cambio y transformación, apertura al pensamiento y acontecimiento de saber. La educación —y más aún, las teorías del aprendizaje— han reflexionado sobre el efecto que tienen, ya sea desde características a desarrollar, habilidades a adquirir, conductas, etc., y eso se ha transformado en elementos de la evaluación. Aquí no pensamos en esos efectos ni sentidos, y ni siquiera una evaluación por la denominación que esa palabra conlleva —dar un valor al conocimiento—: buscamos

establecer nuevos círculos de ideas que puedan ser efectos de esa enseñanza. Por ello, el sentido —o, si se quiere, el efecto— es el de una larga conversación.

El aula es un espacio privilegiado y específico para que se produzca una circulación en torno al saber-conocimiento. Es en el espacio áulico donde maestro y alumno entran en relación con el conocimiento en tanto estructura precaria y provisoria de saber, pero también se contactan por aquello que no ha podido ser representado, simbolizado (la falta de saber) (Bordoli, 2007, p. 14).

Las prácticas corporales que proponemos como núcleos centrales del currículum abren el camino para hacer una experiencia que permita “extraer de la contingencia que nos hizo pensar ser lo que somos, la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos” (Foucault, 1996, pp. 104-105). Por ejemplo, la práctica deportiva supone un cuerpo, o una manera de pensar el cuerpo, pero ¿qué posición tomó sobre esa relación cuerpo-deporte, cuerpo-deporte-belleza, cuerpo-deporte-género, cuerpo-deporte-salud? Esta relación del cuerpo con las prácticas corporales resulta clave en la medida en que el cuerpo se constituye en las prácticas. Esto nos permite pensar la relación sujeto-cuerpo entre medio de los sistemas de interpretación históricos y de los esquemas de significación que organizan la experiencia, y diagramar una enseñanza en una dimensión epistemológico-política que nos coloca en el oficio de intérpretes como momento de la construcción de conocimiento.

Behares (2022) sostiene que “el lenguaje arranca a los seres humanos de la naturaleza para colocarlos en un orden simbólico o, más esquemáticamente, en la cultura”. Entonces, ¿por qué la educación retoma las teorías del aprendizaje y los ubica en la dimensión evolutiva, biológica, consciente?, en términos epistemológicos, pero también políticos, implica pensar una gestión que postula al individuo como único agente “o agente central patrocinador de todos los procesos que

atañen al mundo humano en todos sus componentes” (Behares, 2016, p. 4). La enseñanza no es un acto o una acción en sentido propio o de una conducta de alguien, sino algo que sucede en las relaciones de los sujetos con el saber y el conocimiento; un movimiento dialéctico de saber-no saber que tiene otros efectos y supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. “En este marco, la categoría de posición docente se refiere, así, a una construcción que se da en la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo” (Southwell, 2020, p. 32). Precisamente, pensar en la dimensión del saber vincula a quien está en posición de enseñanza y en posición de falta de saber, pero lo que sucede es producto de un acto de transmisión cultural en relación con las prácticas corporales.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.
- Alonso, V. (2021). *Distinciones y relaciones posibles entre Danza y Gimnasia* [Ponencia]. Jornadas Cuerpo, Educación y Sociedad, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Paidós.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento: La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Universidad de la República.
- Behares, L. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: Un análisis crítico. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 41(3). <https://doi.org/10.5902/1984644423820>

- Behares, L. (2022). *Introducción al campo teórico de la enseñanza: Área de concentración. Educación Física, cultura y sociedad*. Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2007b). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *QUEHACER educativo*, (86), 10-15. <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/198-los-saberes-en-juego-en-el-acto-de-ense%C3%BDanza>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Casas, A. (2006). *Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares*. Editorial Ucalp.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Crisorio, R. (2001). La enseñanza del básquetbol. *Educación Física y Ciencia*, (5). <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv05a02/html>
- Deleuze, G. y Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- Dogliotti, P. y Torrón, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Didáskomai*, (6), 37-52.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Faerna García Bermejo, A. M. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento: La síntesis pragmática*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (Vol. IV). Gallimard.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la ilustración?*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Nietzsche, Freud, Marx. El cielo por asalto*.

- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Galimberti, U. (2001). Psiché y Techné. *Artefacto*, (4). <https://sociotecnica.files.wordpress.com/2013/09/psichc3a9-y-technic3a9-de-umberto-galimberti.pdf>
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia: El futuro anterior*. Stadium.
- Heisenberg, W. (1985). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Orbis.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Paidós.
- Lacan, J. (1955-1956). *Seminario 3: Las psicosis*. Paidós.
- Lacan, J. (1995). *El Seminario. Libro 20*. Paidós.
- Lescano, A. (2020). Problematizando la enseñanza de los deportes. En R. Crisorio, L. Rocha Bidegain y A. Lescano (Coords.), *Enseñanza y educación del cuerpo* (pp. 21-34). La Plata: Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4870/pm.4870.pdf>
- Luguercho, S., Bulus, V., Husson, M. y Giles, M. (2013). *Los discursos de la enseñanza de la gimnasia* [Ponencia]. 10 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf
- Pagola, M. (2017). *Problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia en la escuela* [Ponencia]. 12 Congreso Argentino y 7 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10145/ev.10145.pdf
- Pavía, V. (2019). *Educación Física y Juego* [Ponencia]. 13 Congreso Argentino y 8 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ramírez, F. y Viñes, N. (2018). Las concepciones de la técnica en la formación de profesores de Educación Física en Argentina: El caso de las prácticas corporales en la naturaleza. *Revista tempos*

e espaços em educação, 11(27), 257-268. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9412>

Ramírez, F., Viñes, N. y Drago, D. (2005). *Vida en la Naturaleza: Una definición conceptual y una propuesta didáctica* [Ponencia]. 6 Congreso Argentino y 1 Congreso Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ramírez, F., Viñes, N. y Mantiñán, E. (2015). Vida en la naturaleza: Un contenido conflictivo. En R. Crisorio y M. Giles (Dirs.), *Estudios críticos de educación física*. Al Margen.

Rocha, L. y Lescano, A. (2015). La museificación del cuerpo en la gimnasia. En R. Crisorio, L. Rocha Bidegain y A. Lescano (Coords.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 56-61). Edulp. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46746/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5727/pm.5727.pdf>

Villa, M., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 72). <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1189/pm.1189.pdf>

Fuentes

Real Academia Española. (s/f). *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/>

República Argentina. (1980). *Ley de Parques Nacionales N°22.351*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22351-16299>

Quienes escriben

María Valeria Emiliozzi

Posdoctorada en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la misma universidad y Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente N° 47. Es Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Coordinadora académica de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP), Profesora de posgrado en la Maestría en Didáctica de la Educación Física en la Universidad Nacional de Rosario, Profesora de grado en Lenguajes Expresivos en la Universidad Católica de Salta. También es Investigadora del programa de incentivos de la Nación Categoría III, Directora del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Paola Dogliotti

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Agregada del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y Profesora Adjunta de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Coordinadora del grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum. Investigadora activa nivel

I del Sistema Nacional de Investigadores (SIN). Publicó numerosos trabajos científicos sobre políticas educativas, enseñanza, currículum y análisis discursivos historiográficos en torno a la educación del cuerpo y la educación física y el género. Autora del libro *Educación del cuerpo y discursividades en la formación en educación física (1874-1948)*, compiladora de *Cuerpo, currículum y discurso: Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* y coordinadora de los volúmenes Historia de la educación física: *Miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil* y *Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay*.

Pablo Fusetti

Es Magíster en Deporte por la Universidad Nacional de La Plata, Especialista en programación y evaluación del ejercicio y Licenciado en Educación Física por la misma universidad. Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente N° 84 y doctorando en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Es también Becario doctoral CONICET y Profesor en el Instituto Superior de Formación Docente N° 84, cátedra DPD III Fútbol. Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Jeremías Goldsworthy

Es Profesor de Educación Física y Maestrando en Deporte por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor en escuelas de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Delfina Urruty

Es Profesora de Educación Física y Maestranda en Deporte por la Universidad Nacional de La Plata. Diplomada en Infancias, Pedagogía y Educación por FLACSO; Formadora en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa, Región 17 (Dirección de Formación Docente Permanente). Es Profesora en escuelas de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Juan Cruz Céspedes

Es Profesor de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata y estudiante de la Especialización en programación y evaluación del ejercicio (FaHCE-UNLP). Es Ayudante Diplomado en la Licenciatura y el Profesorado en Educación Física de la FaHCE. Profesor en escuelas de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Enzo González

Es Licenciado en Educación Física y Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Profesor de Educación Física por el Instituto de Educación Superior Miguel Neme. Es Ayudante Diplomado en la Licenciatura y el Profesorado de Educación Física de la FaHCE. Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Cecilia Tocco

Es Licenciada en Educación Física y Maestranda en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata, Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente N° 84. Es Profesora de Didácticas de las Prácticas Lúdicas en la carrera del Profesorado en Educación Física en el ISFD N° 84 y de Corporeidad y Motricidad en los profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial en el ISFDyT N° 63 de la provincia de Buenos Aires. Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Pedro Boyezuk

Es Profesor de Educación Física y por la Universidad Nacional de La Plata y estudiante de la Licenciatura en Educación Física en la misma universidad. Es Profesor en escuelas de la Dirección de Gestión de Educación Privada. Profesor en Club Reconquista. Becario del Consejo Interuniversitario Nacional (2021-2022). Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Marcelo Aramayo

Es Magíster en Deporte por la Universidad Nacional de La Plata, Especialista entrenamiento infanto-juvenil por la Universidad CAECE), Licenciado en alto rendimiento deportivo por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente N° 1 Dr. Enrique Romero Brest. Es Coordinador del Departamento de Educación Física de la Escuela de Comercio N° 22, Profesor de Educación Física en escuelas del Minis-

terio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Preparador físico en fútbol infantil (Club Atlético Huracán). Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “Los discursos del cuerpo en el currículum: Sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Pedro Pastorino

Es Profesor de Educación Física y estudiante de la Licenciatura en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Adscripto a la cátedra Educación Física 4 del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Simón Petrucci

Es Profesor de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata y estudiante de la Licenciatura en Educación Física en la misma universidad. Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Trinidad Morante

Es estudiante de Profesorado y Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (2023-2024). Integrante del proyecto de investigación y desarrollo “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: Análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum” (IdIHCS-UNLP/CONICET).

El libro presenta un análisis de las tramas curriculares de la Educación Física (Argentina) en particular y de la educación en general. Busca demostrar cómo se construyen dispositivos pedagógicos como forma de auto-gobierno (dirección sobre sí mismo), que sitúan tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación. Desde este punto, el libro desarrolla un análisis del discurso que conforma la política curricular, el sustento epistemológico que subyace y las relaciones entre los nuevos modos de pensar lo educativo, el cuerpo y la enseñanza. Los primeros cuatro capítulos son una invitación a preguntarnos cuál es el sistema de relaciones que emerge cuando hablamos, hacemos y pensamos una trama curricular, y buscan desplegar un desplazamiento epistemológico que transforme las relaciones entre educación y enseñanza. El quinto capítulo presenta una teoría que funcione, pero no con la función de aplicación sino para pensar otro currículum de la educación del cuerpo.



95

ISBN 978-950-34-2566-4

