



Currículum y Educación Física. Aportes para una revisión crítica de las prácticas corporales dominantes

Curriculum and Physical Education. Contributions to a Critical Review of the Dominant Corporal Practices

Currículo e Educação Física. Contribuições para uma revisão crítica das práticas corporais dominantes.

Manuel Dupuy

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

Universidad de Flores, Argentina

manu_dupuy10@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7939-4844>

RESUMEN:

El presente artículo expone un breve recorrido por los principales argumentos en torno a los enfoques curriculares técnico y práctico, con el objetivo de avanzar hacia una discusión que interpela la relación entre el currículum y la educación de los cuerpos. En un segundo momento se propone introducir una dimensión política en la enseñanza de las prácticas corporales en el ámbito de la Educación Física a partir de la exposición de categorías tomadas desde las teorías críticas del currículum y con el propósito práctico social de disputar sentidos dominantes.

PALABRAS CLAVE: Currículum, Educación Física, Prácticas Corporales, Cuerpo.

ABSTRACT:

This article presents a brief overview of the main arguments around the technical and practical curricular approaches, with the aim of moving toward a discussion that questions the relationship between the curriculum and the education of bodies. Secondly, it sets out to introduce a political dimension in the teaching of physical activities in the field of Physical Education, based on a number of categories taken from the critical theories of the curriculum, and with the practical social purpose of contesting dominant meanings.

KEYWORDS: Curriculum, Physical Education, Physical activities, Body.

RESUMO:

Este artigo apresenta um breve panorama dos principais argumentos que envolvem as abordagens curriculares técnicas e práticas, com o objetivo de avançar para uma discussão que questione a relação entre o currículo e a educação dos corpos. Numa segunda consideração, propõe-se introduzir uma dimensão política no ensino das práticas corporais no campo da Educação Física a partir da exposição de categorias retiradas das teorias críticas do currículo e com o propósito social prático de disputar os significados dominantes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação Física, Práticas Corporais, Corpo.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo se compone a partir de la participación en distintas acciones emanadas de la asignatura Trabajo de Investigación, perteneciente al Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores.¹

En cuanto el diseño empírico se ha trabajado con análisis de material producido a partir de entrevistas individuales, siendo las unidades de análisis conformadas por docentes que se encuentran realizando su tarea

Recepción: 26 Julio 2022 | Aprobación: 15 Noviembre 2022 | Publicación: 01 Febrero 2023

Cita sugerida: Dupuy, M. (2023). Currículum y Educación Física. Aportes para una revisión crítica de las prácticas corporales dominantes. *Educación Física y Ciencia*, 25(1), e246. <https://doi.org/10.24215/23142561e246>



pedagógica en el territorio nacional argentino en el nivel educativo primario. En base a un muestreo incidental se recogen testimonios a partir de aquellos/as docentes que se encuentran al alcance durante el período de desarrollo de campo en base a informantes clave (docentes, directivos de escuelas, otros). Se analizan varios casos en forma conjunta por tanto se configura como un estudio de caso colectivo e instrumental a fin de instruirse en base a un problema a nivel teórico (Stake, 2013). Problema que gira en torno a cuáles son los saberes de la cultura corporal que ponen en circulación los/as docentes en el contexto educativo de las clases de Educación Física (EF)² en la actualidad. Es a partir de este recorte que el presente ensayo parte de diferentes saberes sistematizados que, con intenciones de circulación a lo largo de la escolaridad, son recuperados desde la literatura (Colectivo de Autores, 1992; Crisorio, 2003; Rodríguez, 2008; González y Fensterseifer, 2010; Gómez Smyth, 2015; Rodríguez y Fernandez Vaz, 2016; Rozengardt, 2017; Acosta, 2018; González, 2016, 2019; Bagnara, Fensterseifer y Rozengardt, 2022), distingase:

- Prácticas expresivas
- Prácticas introyectivas
- Prácticas gimnásticas
- Prácticas deportivas
- Prácticas cooperativas
- Prácticas corporales vinculadas a la naturaleza
- Prácticas corporales en el medio acuático
- Actividad física relacionada al ocio y cuidado del cuerpo
- Prácticas circenses
- Prácticas alternativas o emergentes propias de la cultura juvenil.
- Prácticas de lucha
- Prácticas relacionadas al juego y el jugar

Tomando la propuesta curricular formulada durante el año 2009 en el Estado de Río Grande do Sul (Brasil), González (2016) expone un currículum alineado a una perspectiva renovadora en la Educación Física escolar brasilera en base a la enseñanza de conocimientos que estructuran la cultura corporal de movimientos y en la búsqueda de legitimar la disciplina. Para ello, los temas estructuradores fueron organizados en dos conjuntos: *prácticas corporales sistematizadas* y *representaciones sociales sobre la cultura corporal de movimientos*. Asimismo, para cada una de las prácticas corporales sistematizadas se proponen dos ejes: saberes corporales y saberes conceptuales. El primer eje, en tanto conocimientos producidos en la vivencia corporal, “se trata de un dispositivo para explicitar las prácticas corporales que serán tematizadas con más o menos profundidad (...) de acuerdo con las expectativas que se tienen en relación al nivel de dominio que los alumnos deben alcanzar (...)” (González, 2016, p. 190-191) y se encuentra bifurcado en sub-ejes: saber practicar y practicar para conocer. El primer sub-eje supone aquellos conocimientos acontecidos en la vivencia de prácticas corporales que permitirán una práctica de forma autónoma en otros contextos fuera de la escuela lo cual indica mayor tiempo de dedicación, en cambio, el segundo sub-eje explicita conocimientos por vía de la experiencia corporal, pero con una menor expectativa de desarrollo más allá de las clases. En cuanto al eje saberes conceptuales, se organiza de acuerdo al tipo de conocimiento estudiado y se encuentra dividido en los sub-ejes: conocimientos técnicos y conocimientos críticos. Mientras los primeros refieren a informaciones elementales para comprender las distintas prácticas corporales, los segundos agrupan conocimientos que

(...) permiten a los estudiantes analizar las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento en relación a las dimensiones políticas, éticas y estéticas, a la época y la sociedad en la que surgen, las razones de su producción y transformación y el vínculo local, nacional y global. Además, este sub-eje incluye la reflexión sobre las posibilidades y las razones que los estudiantes tienen (o no) de acceder a una determinada práctica corporal (...). (González, 2016, p. 191)

En esta línea, González y Fensterseifer (2010) se preguntan sobre los problemas didácticos y metodológicos de la Educación Física. Ante los discursos que ubican a la disciplina en términos de un mero “hacer”, proponen un pasaje hacia el desafío de construir un “saber” con ese “hacer” a lo largo de la escolaridad, con creciente complejidad y criticidad. Sostienen que la EF en el marco de la escuela democrática y republicana debe poder contribuir desde la actuación crítica en la cultura corporal de movimiento al ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sujetos políticos. Para ello señalan dos ejes centrales: identificar el campo de conocimientos particulares de la disciplina y sobre cómo abordar esos conocimientos (ver Tabla 1).

TABLA 1
Propuesta de Educación Física articulada a un proyecto de escuela democrática

Campo de conocimientos	
Posibilidades de movimiento de los seres humanos	Movimientos que ha ido desarrollando histórica y culturalmente la humanidad. El propósito es problematizar sobre todo en los/as niños/as nuevas posibilidades de movimiento más allá del entorno social inmediato, en base a entendimientos científico – culturales. Posibilitar experiencias para profundizar en el conocimiento de sí mismos, su capacidad de realizar movimientos y de relacionarse corporalmente.
Prácticas corporales sistematizadas (PCS) ligadas al ocio, el cuerpo y la salud	Se refiere a las prácticas corporales sistematizadas que la EF estudia. Poseen en común: movimiento corporal como elemento esencial, organización interna específica y ser productos culturales vinculados al ocio, el cuidado del cuerpo y/o la promoción de la salud: acrobacias, actividades acuáticas, danza, deportes, ejercicios físicos, juegos, luchas, prácticas corporales introspectivas, prácticas corporales de aventura en la naturaleza, entre otras.
Estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de PCS	Compuesto por los conocimientos que permiten la reflexión sobre el origen y dinamismo estructural de las diferentes prácticas, sus vínculos con la vida colectiva e individual. Así como los agentes relacionados a su producción (estado, mercado, escuela, instituciones deportivas, medios de comunicación, etc.). Se incluyen aquí los enfoques desde áreas como la sociología, antropología, política, anatomía, etc.
Abordaje pedagógico de los conocimientos	
Tratamiento plural de las PCS	Posibilitar el acceso y generación de conocimientos a diversas prácticas que forman parte del acervo cultura corporal. Al empleo de formas de vivir, pensar y sentir estas prácticas que de otro modo no se proporcionarían.
Necesidad de conocer de manera corporal y conceptual	Los saberes producidos en la experiencia/vivencia práctica deben relacionarse y complementarse a los conocimientos originados en la reflexión conceptual de las diferentes manifestaciones corporales.
Apropiación crítica de los conocimientos producidos reconociendo su condición socio – histórica. Problematicar los sentidos hegemónicos que predominan y suelen ser ocultados, para ir contra la (no)reproducción. Poder potenciar en las personas decisiones más lúcidas para actuar en el mundo en tanto construcción plural, dinámica, contradictoria y conflictiva.	

Fuente: elaboración propia a partir de González y Fensterseifer (2010)

En países como Brasil, Uruguay, Chile, Colombia y Argentina, la instalación y sostén de la renovación curricular en Educación Física ya cuenta con una temporalidad que oscila los 30 años. Un proyecto político democrático que busca establecer derechos en las nuevas generaciones para garantizar el acceso, la práctica y la reconstrucción del legado cultural. No obstante, los desafíos persisten en una EF donde la experiencia

de vida y formación profesional marca el rumbo de las elecciones que los/as docentes hacen en relación a las prácticas corporales que deciden enseñar y en paralelo al escaso estatus curricular e infravaloración como área de conocimiento por parte de la cultura escolar (Bagnara, Fensterseifer y Rozengardt, 2022). Los debates sobre la formación y práctica docente deben persistir como objetos de discusión y análisis riguroso, precisamente porque ya “no es posible que el componente prioritario y básico de nuestra profesión siga siendo la especialidad académica técnica, y en nuestro caso concreto dada por el deporte, el ejercicio físico, la destreza, con una arandela o barniz pedagógico humanístico” (Bolívar, 1985, p. 48).

En definitiva, son estas prácticas que venimos señalando junto a otras del conjunto social no estudiadas por la EF que comprendemos (re)producen los cuerpos (Galak, 2017). Modos de moverse, correr, comunicarse con otras personas, relacionarse con objetos, modos de expresar, sentir y decir, etc., son influenciados a partir de la experiencia acontecida en dichas prácticas, por lo tanto, evidencian posiciones ideológicas que van más allá del mero hacer corporal. De allí la necesidad de interpelar críticamente el modo de producción de lo corporal en las escuelas para visibilizar dimensiones históricas, éticas, estéticas y políticas que las atraviesan. En esta última dimensión es donde se pretende poner atención. Se expone a continuación un recorrido sobre los principales argumentos en torno a los enfoques curriculares técnico y práctico con el objeto de avanzar hacia una discusión que interpela la relación entre el currículo y la educación de los cuerpos, para en un segundo momento proponer una revisión sobre la enseñanza de las prácticas corporales en el ámbito de la Educación Física a partir de la exposición de categorías tomadas de las teorías críticas del currículo.

2. BREVE CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE TÉCNICO Y PRÁCTICO DEL CAMPO CURRICULAR

La teoría curricular surge en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense en medio de una transformación de la sociedad agraria a industrial hacia finales del siglo XIX. Iniciamos colocando una advertencia que llevara adelante Díaz Barriga (1992) al demostrar que el hecho de establecer equivalencias entre curriculum y planes de estudio es una equivocación o por lo menos una mirada reducida de la noción de currículo la cual dificulta los análisis de orden político. El investigador mexicano lleva a cabo un estudio histórico sobre el surgimiento de la teoría curricular en el sistema educativo estadounidense. Modelo educativo que intentó responder a problemas generados en los procesos industriales de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En este contexto se iría conformando un enfoque técnico del curriculum en el cual docentes y estudiantes se encuentran bajo una lógica de control de su rendimiento que procura eficiencia como elemento central del proceso educacional, justamente, reconocida como la era de la eficiencia (Beyer y Liston, 2001). Surge entonces un discurso curricular como exigencia social para poder organizar la escuela acorde al desarrollo de la época y a un sistema capitalista en auge. Bajo este pensamiento se produce un corrimiento de la didáctica por un conjunto de teorías pedagógicas en base a la eficiencia y el control, donde las fábricas pasan a constituirse en modelos para organizar la escuela, la cual debía buscar soluciones a las problemáticas del capitalismo industrial imperante.

La palabra *eficiencia* cobra un peso inusitado, pasa a superar a cualquier concepción del hombre por entonces. El orden y la obediencia a las autoridades ocupan mayor importancia que cualquier otra formación holística, todo ello con el fuerte propósito educativo de la pretendida “preparación para el mundo del trabajo”. De este modo, planes y programas de estudio se construyen en base a una función utilitarista presentada como científica en correspondencia a “(...) un currículo oculto que inculcaba un respeto hacia la autoridad, el trabajo duro, la diligencia, la puntualidad y el éxito individual, los hijos de la clase obrera y de los emigrantes se preparaban para el trabajo de las fábricas” (Beyer y Liston, 2001, p. 23). En cambio, las familias mejor posicionadas enviaban a sus hijos/as a escuelas más prestigiosas con la opción de formarse en mejores condiciones y con mayores oportunidades a futuro: estudios superiores y aspirar a ser profesionales en una posición mayor. Es así que se planteará un sistema de enseñanza para hijos e hijas de obreros y otro de cuño académico para la clase alta.

Hay que señalar que las escuelas que fueron creadas asumieron características de corte racista, clasista, diferenciadora por sexos, conjuntamente con la búsqueda de una educación utilitaria y funcional al sistema capitalista imperante. Con todo, los currículos que no se alineaban bajo esta perspectiva eran infravalorados, por el contrario, aquellos planes de estudio que colaboraban en esta iniciativa eran considerados de interés público por ayudar a resolver la problemática económica y social americana. Otro elemento central del enfoque técnico fue la adopción de los principios del taylorismo³ para garantizar control de las personas. El taylorismo, en tanto organización del trabajo para aumentar la productividad en base a principios científicos de orientación positivista y mecanicista, sentó las bases para proyectarse hacia el sistema educativo. Su propio creador fue quien pensó en que el modelo podía ser aplicable a otros tipos de organización social como la vida familiar, la iglesia, escuelas, etc. Por consiguiente, correspondería al currículo ser influenciado por estos principios, el ejemplo más claro es la “cadena de producción” en división de tareas, actividades aisladas, autónomas y que no demandaban poner energía en el pensamiento ni en la solidaridad con otros trabajadores.⁴ De esta manera, fueron los principios del taylorismo los que permitieron organizar la vida en las instituciones educativas.

Si bien la pedagogía del siglo XX enfatizará en los aspectos más técnicos de la educación con fuerte pragmatismo, pensamiento tecnocrático y formación para el trabajo; el avance de este siglo traerá transformaciones del sistema educativo en una sociedad global que se industrializaba y urbanizaba rápidamente.

Tras la búsqueda de definiciones sobre *currículum*, Stenhouse (1984) advierte que en la literatura inglesa aparecen definiciones que no terminan de resolver las problemáticas vinculadas al mismo. El autor señala que un problema central del estudio del currículo es el puente que se establece entre las aspiraciones socioculturales y las tentativas para hacerlas operativas, es decir, un vacío entre la teoría y la práctica. Planteará que el objeto del currículo es el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje. Ante esto se vuelve importante una actitud de desarrollo e investigación y de poder asociarse con otros/as docentes para colaborar en resolver los problemas que atraviesa la educación. Como propuesta se planteará un modelo de medio – fines, que consiste en iniciar desde los logros que deberían poder alcanzar los/as estudiantes al finalizar un curso y a partir de allí elaborar un diseño para que esto pueda conseguirse. Así la educación se convierte en un medio para el logro de diferentes fines que se expresa en los resultados obtenidos por el/la estudiante. Stenhouse (1984) considera que el currículo debe basarse en la práctica, ser imaginado como una tentativa, una posibilidad, que luego se pone a prueba en los hechos. Bajo estos mismos principios Schwab (1985) señalará que el currículo ha venido sosteniendo una problemática a causa de un exceso de confianza en la teoría que se agudiza cuando esta es proveniente de campos externos al mismo, lo cual se traduce en ausencia de respuestas concretas al progreso social y educativo, particularmente luego de la segunda guerra mundial. En este sentido también propone un viraje hacia la acción, entiéndase, el currículo como acción. Es importante marcar que este enfoque no desecha la teoría, contrariamente, busca incorporarla a la práctica y al diálogo reflexivo entre los individuos que la constituyen. Este enfoque da paso a un método investigativo que luego tomará relevancia para los estudios educacionales: la investigación – acción (McKernan, 1999). Su método es la permanente deliberación. Ni la inducción, siendo que no busca una explicación o generalización teórica; ni la deducción, por no ocuparse de constructos abstractos sino de casos concretos. El interés está puesto en la mejora práctica en base a estudiar las acciones y reacciones en el aula junto a estudiantes y otros/as docentes.

2.1. Planteamientos curriculares para una revisión crítica de las prácticas corporales.

Ante los intercambios dialógicos con los/as docentes entrevistados/as con respecto a la interrelación entre posicionamiento teórico-pedagógico de currículum, saberes de la Educación Física y prácticas pedagógicas en ámbitos escolares, resaltamos las siguientes manifestaciones:

“Soy un convencido de que la reflexión ayuda a transgredir lo establecido, los chicos se convierten en revolucionarios de la cultura, en este caso de la cultura de lo corporal. Hay que invitarlos y desafiarlos para que crezcan (...) se acostumbran y hasta llegan a valorarlo, ya que fuera de la escuela se encuentran con otras cosas totalmente opuestas como lo es la competencia, el sálvese quien pueda, el consumismo, individualismo, violencias de todo tipo, conductas anti sociales; entonces que no existan todos esos fenómenos dentro de la clase al chico lo hace ver que realmente es un espacio valioso y del cual tiene que aprender muchísimas cosas y para eso existimos nosotros y es una tarea innegociable.” (Prof. 5)

“(...) son reflexiones teóricas, es decir, creo que para que haya propuestas pedagógicas críticas, sobre todo en el nivel secundario, no solamente hay que hacerlo de manera práctica, si, esto de estar en el patio e ir proponiendo y transformando, sino que hay que hacer una reflexión crítica de todo lo que nosotros nos proponemos como resistencia.” (Prof. 8)

“Lo que intento en el espacio que me toca ocupar, específicamente de educación física, es bridar un espacio donde estos sujetos se puedan desarrollar de manera autónoma pero también poder aportar a su vida social, me parece muy importante esto de trabajar lo vincular. Incluso por sobre cualquier contenido pedagógico que exista, me parece que lo vincular es muy importante (...) Sobre todo de romper con, aunque suena medio utópico, el individualismo imperante en la sociedad de hoy, porque hay un sistema que nos condiciona a ser individuales, o sea primero preocuparme de mí antes que del otro, y bueno, dentro de lo que puedo hacer intento que ninguna práctica sea con un objetivo individualista sino que sea por el otro, y preocupándome por lo que le pasa al otro.” (Prof. 7)

“Tomando como referencia el diseño curricular ¿no?, trabajo distintos bloques: las habilidades...el bloque que tiene que ver con las habilidades expresivas; el bloque que tiene que ver con el juego colectivo, con las prácticas lúdicas, pero no desde un enfoque ni de técnica, ni pensado en un producto, si no, realmente desde el disfrute y desde la creación inventiva de ellos mismos, en eso. Es decir, por ejemplo, hago actividades expresivas donde no obligo a nadie a estar con nadie ni hacerlo de tal forma, si no, que cada uno puede expresarse de la manera que quiera y con quien quiere.” (Prof. 14746A)

“(...) se llama acrosport, que es hacer acrobacia con los chicos. Con los cuidados correspondientes y con todo lo que se requiere, y un montón de juegos alternativos, hay un montón de otras cosas y deportes alternativos, que sirven mucho más y me sirven a mí para evaluar, no sólo la técnica sino la parte valorativa de los chicos, yo creo que eso las actualizaciones y las capacitaciones, las da el gobierno de la Ciudad sirven para estar al tanto de los saberes culturales con los que vienen los chicos” (Prof. 19957C)

“Más que nada elijo ser profesor de educación física en las escuelas, va a sonar medio filosófico, pero es para dejarle una enseñanza a los chicos y que se lleven algo, de lo que es esto de la cultura corporal y motriz. Que se lleven por lo menos un cachito de lo que yo planifico ya es mucho, demostrarles que también existe otra cosa más allá de lo que te muestra la tele, o lo que te trata de imponer, yo soy más siempre de buscar cosas nuevas y no llevarlo siempre por lo mismo, por lo que es el fútbol, el handball, o los deportes que siempre nos tratan de imponer.” (Prof. 7718A)

¿Cómo interpretar las anteriores exclamaciones? Las teorías del currículum han buscado históricamente justificar la elección que han hecho sobre un universo de conocimientos, a su vez, debieron señalar razones que sostuvieran esta selección al riesgo de que otros quedasen fuera del alcance de los individuos. Razón suficiente para dismantelar una dimensión política en dicho proceso. Tadeu da Silva (1999) problematiza que comúnmente se piensa en el conocimiento al hablar de currículo, desconsiderando que ese contenido terminará formando parte de la identidad de las personas, justamente por tratarse la educación de un proceso de subjetivación. Por consiguiente, a la pregunta por el “qué” debería enseñarse, el autor sugiere anteponer, por ejemplo, ¿cuál es el tipo de ser humano deseable? ¿para qué sociedad?, siendo que al final del recorrido se espera que el currículo haya transformado a las personas en determinados aspectos. También advierte que al tratarse de una operación de selección que efectivamente realiza un grupo de personas bajo determinadas circunstancias, niveles de desarrollo, disputas por la legitimidad en esas decisiones; termina reflejando una relación de poder. Estas consideraciones se colocan en sintonía a la noción de currículum expresada por de Alba (1998) como

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p. 58)

Precisamente, la cuestión de poder es la que va a distinguir entre teorías tradicionales y teorías críticas y poscríticas del currículo. Mientras las primeras se presentan como teorías neutras y desinteresadas, aunque científicas, se centran en la cuestión técnica y de organización del curriculum, siendo reproductoras de saberes dominantes. Las segundas ponen atención a los intereses que se tensionan en toda teoría, las relaciones de poder que se establecen, preocupándose por las conexiones entre saber, identidad y poder (Tadeu da Silva, 1999). Dado que una teoría se constituye a partir de múltiples y entramados conceptos para examinar la realidad, por tanto, organizando el modo de interpretación que tenemos las personas sobre lo social, las teorías críticas no sólo se ocupan de conceptos pedagógicos vinculados al enseñar y aprender (metodología, objetivos, evaluación, técnicas de enseñanza, etc.), sino que avanzan hacia categorías como ideología, clase social, emancipación, identidad, interculturalidad, género, sexualidad, poder, resistencia, entre otras. Constituyendo un modo de concebir el currículo que tiende a revisar y renovar los planteos tradicionales.

Una categoría que ha efectuado aportes a la discusión curricular bajo este enfoque ha sido la de *curriculum oculto* (Jackson, 1992), entendido como aquellos saberes, valores, representaciones, no escritas, ni oficiales, que estudiantes aprenden en las instituciones escolares. En otras palabras, son los aprendizajes que no se encuentran en el curriculum prescripto como las interacciones sociales entre estudiantes y estudiantes-docentes, conductas, actitudes, gestualidades. Son experiencias formativas que están fuera del curriculum y pueden tener efectos más allá de las paredes de la escuela.

A partir de los planteos anteriores, nos interrogamos acerca de ¿cómo se caracteriza una práctica educativa crítica en Educación Física en relación a sus saberes específicos?

Tomando la perspectiva del epistemólogo argentino Juan Samaja, Gómez (2015) alude que aquellos saberes disciplinares, en tanto objetos culturales, deben sufrir un proceso de análisis profundo que los vuelva enseñables según diferentes niveles de complejidad semiótica o, lo que es igual, instancias de primeridad, segundidad y terceridad. Que en gran medida remiten a un saber didáctico de mayor asociación a la fase de desarrollo curricular (Gimeno Sacristán, 2010). Para avanzar sobre estas instancias debemos señalar que cualquier objeto con intenciones de ser enseñado puede someterse a su comprensión en distintos niveles de complejidad. Tomemos por caso una destreza motora de algún tipo de práctica corporal (por ejemplo, sobre las señaladas al comienzo del texto). Esta puede ofrecerse a su análisis desde una percepción inmediata, de primera mano a los ojos de un/a observador/a. Generalmente este análisis es llevado adelante desde la mirada de la anatomía, la biomecánica o también la fisiología, las cuales pueden argumentar sobre los gestos en el espacio – tiempo, las cadenas musculares implicadas, el grado de ventilación pulmonar, etc. Lo cual daría cuenta de un análisis de primeridad. A su vez, y con mayor grado de complejidad, esta misma destreza podría relacionarse con otras e integrarse a un sistema o estructura particular de la cual forma parte, por ejemplo, en las decisiones y acciones articuladas que debemos desplegar si quisiéramos bajar por una pendiente subidos a un skate, en las lógicas de comunicación entre participantes de un mismo juego, etc. Esto es, su imbricación contextual y/o situacional en los cuales ese saber se encuentra inserto. En cuanto a la instancia de terceridad, todo saber puede ser examinado atendiendo a la génesis socio-histórica y las regulaciones que establece ese saber con dimensiones pedagógicas, ideológicas, sociológicas, éticas, políticas o económicas. Atender a estas regulaciones lleva a comprender un saber desde el análisis semiótico – dialéctico de su producción. Siguiendo con los ejemplos, podría preguntarse: ¿en qué medida la enseñanza de una práctica corporal colabora u obstaculiza a una sociedad más democrática, sensible o sostenible? ¿Qué estereotipo de cuerpo (re)produce (bajo cualquier tipo de práctica expresiva, de aventura, de combate, etc.) la escuela en las clases de educación física? ¿Cómo se asocia y/o afecta la vivencia en contacto con una práctica corporal y la construcción del género en niños/as o adolescentes? ¿Cómo se construye ciudadanía en los intercambios intersubjetivos que acontecen en la clase de EF? ¿Qué intervenciones realizamos para la reflexión sobre la circulación del poder a nivel de las prácticas grupales? Entre numerosos análisis posibles que podrían permitir habilitar planteos curriculares cercanos a una corriente crítica. Desde este enfoque, aquellos saberes que son inherentes a la

Educación Física requieren correrse de la idea de una naturaleza o esencia para ingresar la dimensión política, es otras palabras, saber y poder se constituyen dialécticamente como binomio (Crisorio, 2003).

Reconocer la idea de Educación Física desde una perspectiva culturalista y crítica parte de sustentarse en el humanismo, es decir, de entender a los seres humanos en su complejidad singular, seres emocionales interactuantes con otras personas, con el entorno y comprendidos como sujetos de derecho. Pero además debería poder avanzar hacia una constante reflexión sobre su praxis a partir de la vigilancia sobre los ideales de *justicia social* y *emancipación* de los sujetos, sobre los condicionantes socio-históricos y culturales que los oprimen bajo el sistema social dominante. Es necesario comprender los saberes relativos a la cultura corporal como construcciones sociales, superando un enfoque curricular técnico, mecanicista, generalmente presentado como apolítico. Esto es, pensarlos como objetos culturales atravesados por intereses y valores hegemónicos (capitalistas, individualistas, meritocráticos, de libre e injusta competencia, etc.) o contra hegemónicos (socialistas, populares, cooperativos, equitativos, etc.) que, por lo tanto, implican una carga ideológica y toma de posición política.

En una práctica escolar crítica la idea de saber no solo incluye las intenciones de quien decide enseñar algo, sino especialmente la experiencia vivida por las personas, junto al despliegue de elementos cognitivos, afectivos, vinculares, usos del cuerpo, modos de aprender, etc. La enseñanza de prácticas expresivas, introyectivas, lúdicas, gimnásticas, deportivas, circenses, de lucha, entre otras, debe partir de una concepción pedagógica que las entienda como manifestaciones culturales históricas que han sido atravesadas por intereses desde muy diversos sectores sociales y donde las personas al momento de entrar en contacto con ellas tienen derecho a poder elegir las, conocer sobre su origen, a manifestar con libertad su identidad, al respeto e igualdad entre sus pares, a poder jugar, a no estar en condiciones de relación oprimidos/as y opresores/as, a no sufrir abusos y padecimientos; todo ello en el intento de escaparle a la reproducción acrítica de la cultura dominante. En esta dirección y en línea a las manifestaciones verbales de los/as docentes entrevistados/as, Di Berardino (2015) alude a dos usos con respecto al saber. Un *saber hacer* en cuanto procedimiento o acción satisfactoria de una práctica, y un *saber reflexivo* en tanto poder dar cuenta sobre aquello que implica ese hacer de manera conveniente y situada, vale decir, poder argumentar cuales son las reglas, condicionantes y razones que rigen las acciones en el marco de una práctica concreta. Claro que ambos saberes se implican mutuamente.

3. CONCLUSIONES

Sostenemos que diversificar las propuestas de enseñanza dando lugar al acceso a experiencias corporales resulta una instancia de innovación en el campo curricular de la Educación Física, en paralelo a momentos de evaluación dialógica y formativa que permitan conseguir información para tomar decisiones más justas que hagan a la mejora de la práctica. No obstante, dar lugar a corrientes críticas y poscríticas en el currículum amerita colocar énfasis en algunas categorías que atraviesen y se hagan presentes en la educación de los cuerpos, habilitando la deliberación sobre distintos temas (Tadeu da Silva, 1999): identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, discurso, poder, género, raza, etnia, sexualidad, interculturalidad, capitalismo, reproducción cultural, clase social, emancipación, etc. Posiblemente los anteriores ejes permitan avanzar con proyectos que, además de la innovación y mejora, permitan la transformación de la práctica educativa.

Los planteamientos señalados, dado su carácter contingente, no pretenden reducir el extenso y complejo universo cultural de prácticas en el escenario socializador de las clases de Educación Física, ni exponerse como una inflexible clasificación. Sí ser un punto de partida para pensar el diseño, desarrollo y evaluación curricular en el área, particularmente a instancias de prácticas pedagógicas donde niños/as, jóvenes y adultos/as se hacen presentes. La Educación Física debe propiciar oportunidades para el acceso a saberes que en ocasiones y a pesar de la necesidad de cierto dominio de destrezas específicas, no deberán llevar impuesto un modelo estereotipado y de rendimiento, evitando la descalificación y exclusión instalada en la cultura hegemónica (expresiva, gimnástica, lúdica, deportiva) y sí favoreciendo una experiencia democratizadora basada en el

respeto, la cooperación, las sensibilidades, la diversidad de género, entre otras dimensiones que permitan introducir miradas progresistas en el currículo escolar. Además de no confundirse con el entrenamiento individual o grupal para la participación en competencias elitistas o la detección de talentos.

Reconocemos que las prácticas corporales y motrices se originan y llevan adelante en la realidad social a pesar de la existencia de Educación Física en las escuelas, clubes, sociedades barriales, comedores, centros de jubilados/as, etc. No obstante, allí donde las desigualdades socioculturales se hacen presentes, donde estas manifestaciones no forman parte del cotidiano de la población o son practicadas en base a una baja intensidad conceptual e irreflexiva, la Educación Física viene a dar respuestas a dicha problemática con criterios de justicia y sustento científico.

Comprendemos que los enfoques críticos permiten construir elementos de juicio desde un lugar contra-hegemónico en relación a los significantes culturales que originan posiciones dominantes en el campo social (Barco, 1996). Los propósitos de la Educación Física se dirigen al conocimiento que compone la extensa y dinámica cultura corporal como un entorno histórico, político, social, tensionado por intereses muchas veces ocultos, del cual las personas deberían poder hacer uso sin perder el sentido permanente de la actividad develadora. En definitiva, un modelo ideológico en relación a la educación de los cuerpos que permita: garantizar el acceso y conocimiento reflexivo de diferentes manifestaciones corporales, en un marco de justicia social, relaciones sensibles con otros/as, junto con acciones tendientes a la emancipación de los determinantes culturales que el sistema tiraniza a las personas bajo lógicas de mercado.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2018). Las experiencias corporales en la formación inicial. En F. Acosta, F. Krivzov, & R. Rozengardt (Comp.), *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 272-287). Buenos Aires: Editores Asociados.
- Bagnara, I. Fensterseifer, P. & Rozengardt, R. (2022). *Educación Física escolar. Política, currículum y didáctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor.
- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En A. Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Beyer, L. y Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal.
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.
- Colectivo de Autores. (1992). *Metodología do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora.
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En V. Bracht y R. Crisorio, *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas* (pp. 21-38). La Plata: Ediciones Al Margen.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Di Berardino, M. (2015). Saber. En C. Carballo (Coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Díaz Barriga, Á. (1992). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: IDEAS/REI/AIQUE.
- Galak, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber* (pp. 191-197). La Plata: UNLP. FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Qué significa el currículo. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Educación Física, algunas reflexiones para compartir en relación al juego y el jugar*. Buenos Aires: Universidad de Flores.

- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En A. Ferreira (Comp.), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematicaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 101-122). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, F. & Fensterseifer, P. (2010). Entre o «não mais» e o «ainda não»: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 10-21.
- González, F. (2016). Desafíos para la educación física brasileña: una propuesta de currículo. *Retos*, 29, 166-170.
- González, F. (2019). Educación Física y currículo. Desafíos de una disciplina escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 64, 37-46.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, N. (2008). *Saberes y prácticas corporales en la escuela. Los contenidos como propuesta*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Rodríguez, N.; Fernandez Vaz, A. (2016). Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención. *Didaskomai – Revista del Instituto de Educación*, 7, 44-56. <http://didaskomai.fhuc.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/22>
- Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar. *Revista Novedades Educativas*, 322, 40-49.
- Schwab, J. (1985). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En A. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Madrid: Akal.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. III, pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica editorial.

NOTAS

- 1 En mayo del año 2021 se ha aprobado en mencionada institución un proyecto de investigación titulado “Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la educación física escolar en el Nivel Inicial y Primario”, dirigido por Valeria Gómez y Ana Riccetti con plazo de ejecución hasta mayo del 2023. Proyecto que constituye un antecedente valioso para este trabajo. Con especial mención y agradecimiento a los aportes que ha hecho el Lic. Marcos Álvarez.
- 2 En adelante puede leerse indistintamente Educación Física o EF.
- 3 El nombre se debe a su creador, el estadounidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915).
- 4 Fácilmente el/la lector/a podrá pensar estos elementos estructurantes de la dinámica escolar en general y en determinadas clases del área de Educación Física en lo particular. Incluso el propio Taylor desarrolló estudios para maximizar el rendimiento del obrero en relación a las técnicas de producción industrial, analizando movimientos para detectar aquellos innecesarios y de pérdida de tiempo, control mediante cronometraje de las actividades fabriles, motivación para la mejora del rendimiento y productividad, entre otras. Aunque lo preocupante resulte también ser la escasa o nula improvisación y/o creación por parte del obrero. De allí el paralelismo y los riesgos para pensar este modelo desde el plano educacional en la actualidad.