



La Educación Física escolar en la transición democrática: un análisis historiográfico sobre sus lineamientos curriculares (Argentina, 1986)

School Physical Education in the in the democratic transition: a historiographical analysis of curricular guidelines (Argentina, 1986)

Educação física escolar na transição para a democracia: uma análise historiográfica de suas diretrizes curriculares (Argentina, 1986)

Gabriel Mariano Altamiranda

Universidad Nacional de La Matanza /
Universidad de Buenos Aires, Argentina
altamirandamarianoef@gmail.com

Daniela Mansi

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
danielamansi19@gmail.com

Resumen

En este trabajo se analiza el Diseño Curricular del nivel primario de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos del año 1986. Precisamente, se pretende indagar el horizonte de sentido y el marco de significación establecido en una atmósfera política caracterizada por la recuperación y *transición* al gobierno democrático post dictadura cívico-militar en Argentina. En este sentido, el artículo se encuentra construido en tres partes. La primera de ellas sitúa al objeto de estudio, a partir del abordaje de su entramado conceptual, antecedentes y su respectiva delimitación temática en función del campo de investigación historiográfico seleccionado. En un segundo momento, profundizamos el análisis en las políticas educativas emanadas en dicho contexto histórico por el gobierno democrático a cargo de Raúl Alfonsín, mediante las cuales se constituyen notorias líneas de frontera con su pasado reciente. Por último, analizamos los lineamientos curriculares de la Educación Física, particularizando la mirada en especial sobre sus sentidos y posicionamientos discursivos-pedagógicos.

Palabras clave: Educación Física, Historia Reciente, Lineamientos Curriculares, Transición democrática.

Abstract

This paper analyzes the Curricular Design of the primary school level of the City of Buenos Aires in 1986. It aims to explore the horizon of meaning and the meaning framework established in a political atmosphere characterized by the reestablishment of democracy and transition to democratic governance after the civil-military dictatorship in Argentina. In this sense, the article is structured into three parts. The first situates the object of study within its conceptual framework, antecedents and its respective thematic delimitation according to the selected historiographic research field. The second part deepens the analysis of the educational policies implemented in this historical context by the democratic government led by Raúl Alfonsín, which delineate clear boundaries from those of the recent past. Finally, the authors analyze the curricular guidelines of Physical Education, with a special focus on their discursive-pedagogical meanings and positions.

Keywords: Physical Education, Recent History, Curricular Guidelines, Democratic Transition.

Recepción: 27 Marzo 2023 | Aprobación: 21 Diciembre 2023 | Publicación: 01 Febrero 2024

Cita sugerida: Altamiranda, G. M. y Mansi, D. (2024). La Educación Física escolar en la transición democrática: un análisis historiográfico sobre sus lineamientos curriculares (Argentina, 1986). *Educación Física y Ciencia*, 26(1), e284.
<https://doi.org/10.24215/23142561e284>



Resumo

Este artigo analisa o Desenho Curricular de 1986 do nível fundamental no Município da Cidade de Buenos Aires. Concretamente, o objetivo é investigar o horizonte de sentido e a estrutura de significado estabelecidos numa atmosfera política caracterizada pela recuperação e transição para o governo democrático, após a ditadura cívico-militar na Argentina. Para isso, o artigo está dividido em três partes. A primeira parte situa o objeto de estudo, começando com uma abordagem da estrutura conceitual, antecedentes e a respectiva delimitação temática em termos do campo historiográfico de pesquisa selecionado. Em uma segunda etapa, aprofundamos a análise nas políticas educacionais emanadas nesse contexto histórico pelo governo democrático liderado por Raúl Alfonsín, por meio das quais são constituídas notórias linhas de fronteira com o passado recente. Finalmente, analisamos as diretrizes curriculares para a Educação Física, com foco especial em seus significados e posicionamentos discursivo-pedagógicos.

Palavras-chave: Educação Física, História recente, Diretrizes curriculares, Transição democrática.

Introducción

El presente trabajo se propone indagar el currículum de Educación Física durante la transición democrática en la particularidad del caso de la república Argentina. Más precisamente se identifica y analiza el horizonte de sentido y el marco de significación establecido en los lineamientos curriculares de la Educación Física particularizando la mirada en el Diseño Curricular del nivel primario del año 1986 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.¹ Por consiguiente asumimos, desde un paradigma hermenéutico interpretativo (Bisquerra, 2004) y las perspectivas de la historia reciente de la educación (Franco y Levín, 2007), el análisis de las prescripciones curriculares de Educación Física durante el gobierno democrático postdictatorial presidido por Raúl Alfonsín, atendiendo especialmente sobre las líneas discursivas que componen su trama normativa oficial.

A partir de estar coordinadas, señalamos que las modificaciones educativas de Raúl Alfonsín, que iniciaron el período de *transición a la democracia*, cuya pretensión intentó poner en acto a un tipo de reforma educativa inserta en un proceso de modernización del estado que posibilite, particularmente, la estabilización institucional a largo plazo, sustentadas en valores y prácticas democráticas (Méndez y Giovine, 2020). En este sentido, acordamos con las autoras que se inició una etapa en la vinculación entre la producción de conocimiento y el diseño de nuevas políticas públicas. En esta línea, el período del gobierno alfonsinista es entendido como un momento de realización de diagnóstico y de implementación de diversas políticas educativas que buscaban la reconfiguración del sistema educativo en el país y que actuaron como una *transición* (Wanschelbaum, 2014)². Durante este período, se diseñó y puso en marcha el “*Proyecto Educativo Democrático*” que propuso revertir la situación heredada y eliminar el autoritarismo, a la par que pensó la educación como una estrategia fundamental para la afirmación y conformación de los sujetos (Wanschelbaum, 2013), propiciando, a partir de un marco de diferentes medidas implementadas, la renovación y el cambio a nivel curricular.

De acuerdo con lo planteado, la modalidad que distingue el tipo de abordaje historiográfico-analítico de este trabajo hace explícito la intencionalidad de examinar el devenir temporal de una disciplina escolar históricamente construida, (Beer, 2009, 2014) (tal como lo ejemplifica la educación física), desde su inexorable imbricación dada con las políticas pedagógicas y marcos legislativos que estructuran su configuración en un determinado contexto epocal. Por ello, los supuestos de sentido y marco hipotético-teórico que guían el tratamiento analítico de la base documental analizada en este trabajo construyen su enfoque a favor de comprender e interpretar las finalidades y los sentidos imperantes en la educación física escolar al interior de un complejo entramado histórico de múltiples dimensiones de la cultura escolar (Rockwell, 2018), en donde la especificidad del ordenamiento y la dinámica política epocal afecta, en mayor o menor magnitud con sus relativas variaciones según la particularidad del caso, la concreción fáctica de esta asignatura llevada a cabo en la interioridad de las escuelas.

A su vez, con respecto a la descripción del andamiaje conceptual utilizado en este estudio, cabe destacar, en detalle, el núcleo semántico de cada una de las siguientes expresiones categoriales. Sin duda alguna, en este trabajo se comprende a la Educación Física como una construcción histórica derivada del devenir temporal de la escolarización³ (Aisenstein, 2006; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Ciertamente, el estudio histórico de los lineamientos curriculares de la Educación Física escolar permite dilucidar una de las dimensiones que conforman el complejo entramado de la práctica escolar, entendida en calidad de amalgama cambiante en permanente desequilibrio, (Goodson, 1985). Por tal motivo, los antecedentes existentes en esta línea de investigación dentro del caso argentino (Aisenstein 1995, 2003, 2006; Galak, 2016; Mansi, 2018; Mansi y Galak 2022; Saravi Riviere, 1986, 1998; Scharagrodsky, 2004) ponen de relieve las tensiones y los diferentes enfoques y concepciones que entran en pugna al interior de su construcción histórica en el sistema educativo.

En virtud de lo expuesto, para indagar la prescripción curricular de la asignatura, abordamos al concepto de *currículum* como una síntesis de elementos culturales que constituyen una propuesta *política educativa* pensada e impulsada por grupos y actores sociales cuyos intereses son diversos, donde algunos tienden a ser

dominantes y otros a oponerse y resistirse a tal dominación, (De Alba, 1998). Acordamos con Alicia De Alba (1998) al asumir que el currículum es una propuesta *político-pedagógica*, esto es, que en cada momento histórico la educación intentó responder a las exigencias políticas y sociales dominante, o bien, generar espacios de transformación de los grupos que ejercen el poder. En este sentido, la prescripción curricular es el resultado de diversos mecanismos de negociación en torno a la definición de un texto oficial que servirá de soporte ideológico y político para el proyecto educativo desde la esfera estatal, (Fiori, 2020).

Por su parte, la última expresión conceptual a considerar en este trabajo consiste en el término *discurso*⁴. Efectivamente, las líneas de significación de esta categoría analítica conceptual posibilitan la comprensión y el análisis interpretativo del conjunto de reglas, relaciones y disposiciones de poder intrínseca a la materialización de los procesos de escolarización. En vistas de ello, la dinámica y marco configurativo del sistema educativo oficial se encuentra atravesada, regulada y producida por los discursos existentes en el devenir histórico social, (Popkewitz, 2000). A raíz de ello, para la particularidad del campo educativo, según McLaren (2005), el discurso puede representarse como una estructura de planteamientos regulada a partir de rasgos y características sistémicas. Por consiguiente, los discursos no se definen por reducirse a un mero compendio de signos yuxtapuestos, vocablos y palabras. A diferencia de lo anterior, los discursos condensan fácticamente prácticas institucionales, patrones de conducta y formas de transmisión y lineamientos pedagógicos. Es por ello que los discursos invariablemente intervienen en la construcción histórica de la realidad, y en consecuencia, las diversas dimensiones que estructuran la composición del fenómeno educativo no pueden comprenderse escindidas del carácter contingente de las prácticas discursivas.

En definitiva, teniendo en cuenta la delimitación temática que caracteriza particularmente el presente trabajo, el alcance y los objetivos a desplegar a lo largo de esta indagación reservan en sí mismas la pretensión de concentrar la atención en un marco epocal poco explorado en la trayectoria histórica-investigativa de la educación física escolar, a efectos de generar una contribución al campo de estudio de la historias de las disciplinas escolares, (Viñao Frago, 2006), netamente por fuera de las visiones esencialistas (Pedraz, 2010) y perspectivas historiográficas tradicionales, de carácter lineal y unidireccional, (Viñao Frago, 2008), del estudio histórico de la práctica curricular.

La política educativa argentina en el retorno a la democracia: la reorganización de los componentes y dinámicas estatales.

Tras las elecciones democráticas, el 10 de diciembre de 1983 asumió la presidencia Raúl Alfonsín. El triunfo configuró nuevos sentidos políticos y sociales, a partir de los cuales la ciudadanía argentina comenzó lentamente a recuperar sus derechos civiles y políticos luego de un periodo histórico subsumido en el oscurantismo y autoritarismo implementado por la dictadura cívico-militar en el interior de la sociedad⁵. El proceso hacia la *transición* democrática en Argentina es recordado por su ruptura con la dictadura cívico-militar antecesora y por poner en marcha democracias institucionales (Franco, 2015).

Por consiguiente, la reconfiguración estatal y las funciones de su estructura pública-administrativa, representó uno de los propósitos más arduos y relevantes a perseguir y alcanzar por el gobierno de Alfonsín. Frente a las consecuencias terribles, tanto a nivel material como simbólico derivadas del autoproclamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), el alfonsinismo definió su posicionamiento en torno al significativo *democracia*, a fin de generar en la población un marco de significación para dicho término vinculado con la articulación de varios elementos del bienestar social, entre ellos: la salud, la representación política, el trabajo y la educación (Southwell, 2007).

El perfil del gobierno democrático dado entre los años 1983 y 1989 ponderaba establecer un notorio sostenimiento y respaldo al estado de derecho con cada una de sus respectivas instituciones y organismos. En contraposición a la violencia y absoluta arbitrariedad del régimen conducido por la dictadura, el gobierno de Alfonsín configuró una trama discursiva en beneficio de reivindicar, al interior del común de la vida social, el respeto y el valor significativo, específico de los derechos y los marcos legislativos-jurídicos⁶.

De este modo, el accionar del gobierno generó una ruptura en calidad de frontera con el pasado cercano (Aboy Carles, 2001), capaz de consolidar explícitamente las promesas y el compromiso que reserva en sí mismo el carácter de esta óptica de sentido que enmarca el devenir de la política alfonsinista. No obstante, tras observar la trayectoria histórica del gobierno de Alfonsín cabe destacar que las rotundas transformaciones proyectadas desde el inicio de su mandato no se reflejaron, de forma fáctica, en las cercanías de la vida social. Consecuentemente con ello, el significativo democracia asumido para el desarrollo de su políticas públicas fue, con el correr del tiempo, perdiendo la oportunidad de materializar el sentido de su finalidad originaria⁷, (Southwell, 2007).

Ahora bien, respecto del proyecto educativo configurado por Alfonsín para su gobierno, cabe destacar el lugar protagónico asignado a la educación, en términos de solución, concretamente viable, de muchas de las problemáticas y conflictos intrínsecos a la sociedad, (Wanschelbaum, 2014). A partir del principio de igualdad de oportunidades y los argumentos clásicos del ideario liberal, la política educativa del primer gobierno democrático postdictadura propició, por un lado, desplegar una reactivación del funcionamiento y dinámica interna del conjunto de los organismos educativos-nacionales, y por el otro, reorganizar y colocar en armonía las exigencias de esta etapa de la vida nacional con el desarrollo específico de la educación formal. De acuerdo con lo anterior, el proyecto pedagógico democrático del alfonsinismo, pese a que no ha modificado la desigualdad estructural intrínseca que da forma a los circuitos de funcionamiento del sistema escolar formal (Wanschelbaum, 2011), orientó su camino en beneficio de eliminar el autoritarismo heredado de la última dictadura militar con la notoria finalidad de construir un nuevo proyecto educativo distinguido por abarcar cada una de las latitudes geográficas del territorio nacional argentino.

En consecuencia, la educación asumía como matriz identitaria la labor de constituir, en la interioridad del quehacer cotidiano de la vida de los individuos, un conjunto ideas y valores capaces de forjar, en sentido estricto, una concepción del mundo distinguida por cimentarse en una conducta y actitud con evidente características democráticas sociales, (Wanschelbaum, 2011, Tiramonti, G. y Nosiglia, 1991). Invariablemente, el régimen democrático del gobierno de Alfonsín se propuso, además de diluir y deshacerse de todas las huellas producidas por las atrocidades del terrorismo de estado de la dictadura, recuperar lo más positivo de la historia educativa argentina, (esto es, particularmente desde su percepción y punto de vista, las ideas sarmientinas y los principios fundacionales de la ley N° 1420), así como disponerse a transitar los cambios necesarios para las demandas vinculadas con el devenir temporal del siglo XXI.

Por su parte, otro aspecto necesario de considerar bajo dicho régimen gubernamental refiere a la convocatoria de un congreso pedagógico implementado a escala nacional, a fin de dar apertura al desarrollo de un debate público en torno a la educación, (Tiramonti, G. y Nosiglia, 1991). Así, en septiembre de 1984 mediante la sanción de ley 23.114, el poder ejecutivo hace efectivo la puesta en marcha de un Congreso Pedagógico Nacional (CPN). De tal manera desde la retórica oficial de la ley, estudiantes, tutores y familiares de la comunidad educativa, gremialistas, docentes, investigadores y cualquier otro representante de la sociedad vinculado con la educación, efectivamente, lograban tener la posibilidad abierta de exponer sus opiniones, además de conocer cada una las principales temáticas relacionadas con los debates específicos del ámbito educativo dentro de dicho periodo histórico.

No obstante, el devenir del CPN no se ha desplegado en correspondencia con las metas de su horizonte de expectativas inicial. La diversidad (entendida como la real participación de la mayoría de los sectores sociales) anhelada en la retórica oficial del Congreso, sin duda, no ha sido un atributo prioritariamente característico en el desarrollo del mismo. En este sentido, teniendo en cuenta la modalidad práctica adoptada para la implementación y convocatoria de la población, el CPN se constituyó como un espacio de concertación, ocupado en mayor medida por la presencia de corporaciones de importante repercusión e incidencia en la sociedad, el estado y los partidos políticos, (Tiramonti, G. y Nosiglia, 1991). De acuerdo con lo planteado, la participación de los sectores propios del campo popular de la estructura social se ha definido por alcanzar, al interior del congreso, una posición minoritaria. A causa de ello, la corporación eclesíástica (representada fundamentalmente por la iglesia católica) asumió un posicionamiento

protagónico y un peso decisivo en el transcurso de discusiones, debates y deliberaciones que dieron forma al congreso pedagógico nacional, (De Vedia, 2005).

Asimismo, otra de las acciones estratégicas implementadas por el gobierno democrático postdictatorial radicaba en reparar y reconstruir las problemáticas y daños ocasionados por el terrorismo de estado en la educación formal, como también, generar acciones focalizadas en beneficio del mejoramiento del sistema educativo. Atento a ello, desde la puesta en marcha medidas legislativas oficiales, el gobierno posibilitó la reincorporación de docentes, alumnos y empleados vinculados con el sistema educativo expulsados por la última dictadura militar, (Tiramonti, G. y Nosiglia, 1991, p. 7). En sintonía con lo anterior, se efectivizó, mediante resoluciones ministeriales, la autorización y puesta en marcha de centros estudiantiles bajo la supervisión de autoridades docentes, así como la supresión y desestimación de las reglamentaciones inhibitorias, netamente relacionadas con la participación estudiantil, (Wanschelbaum, 2011). Con respecto al mejoramiento del sistema educativo, el gobierno de Alfonsín se focalizó en modificaciones a nivel curricular (tanto para los respectivos niveles escolares, como también en la educación superior), además de propuestas de carácter normativo a favor del perfeccionamiento docente, el fortalecimiento de recursos de apoyo pedagógico y la implementación de diversas acciones asistenciales. Junto con ello, se logró garantizar la expansión del nivel medio educativo, a partir de eliminar la instancia evaluativa de examen de ingreso, sumado al desarrollo de una serie de medidas y acciones ligadas a la concreción de un plan de alfabetización a escala nacional, (Tiramonti, y Nosiglia, 1991).

Breve recorrido histórico de la Educación Física en el sistema educativo.

La aproximación a la génesis histórica de las prácticas corporales en la escolaridad expone, sin duda alguna, un carácter distinguido por su condición asistemática y espontánea. En este sentido, antes de uno de los hitos fundacionales del sistema escolar argentino, tal como refleja la Ley N° 1420 sancionada en 1884, el tratamiento pedagógico de la cultura corporal alcanzaba su lugar en tiempos libres o esporádicos de la rutina escolar cotidiana (Beer 2014). Desde una consistente impronta de corte militar materializada en ejercicios físicos, la propuesta dominante en las instituciones escolares del último tercio siglo XIX se basaba en la conformación de cuerpos nacionales, (Scharagrodsky, 2006) al servicio de su consolidación y defensa. No obstante, durante las primeras tres décadas del siglo XX, la Educación Física y su formación superior se encontró consolidada bajo los discursos bio-médicos configurados por el Dr. Enrique Romero Brest (Aisenstein, 2006; Scharagrodsky, 2015; Galak, 2012) que le ofrecieron legitimidad y veracidad a la reciente asignatura escolar. Por consiguiente, gracias a la definición del *Sistema Argentino de Educación Física* a cargo del Dr. Enrique Romero Brest, (Scharagrodsky, 2015), el contenido prescripto en la normativa curricular de dicho periodo histórico configuró su composición a partir de la gimnasia metodizada, marchas, carreras, saltos y juegos libres y de *Sports*, (Aisenstein, 2003).

Asimismo, tras continuar con el análisis historiográfico sobre el itinerario histórico de la educación física escolar conviene remarcar que desde 1941, los lineamientos curriculares de tal asignatura sufren una evidente modificación. De este modo, a raíz de la previa creación de diferentes organismos estatales y bajo el ideario propio de un régimen de gobierno dictatorial,⁸ el discurso curricular cristalizó a los deportes y los juegos como elementos centrales de la normativa prescriptiva oficial. Sin la vigencia del sistema argentino de educación física y la presencia de Romero Brest, al interior de dicho contexto epocal los contenidos del curriculum oficial encuentran en el deporte, los juegos y los ejercicios físicos aspectos y componentes totalmente compatibles y necesarios de desarrollar de acuerdo con las demandas y finalidades establecidas para su concreción en sus respectivas prácticas escolares.

Por su parte, durante los periodos gubernamentales peronistas (1946-1955), las políticas estatales se focalizaron en resignificar el rol del aparato y el accionar estatal frente a las demandas propias de cada una de las esferas de la vida social, (Romero, 1994). En vistas de ello, Al detenerse sobre las políticas públicas dadas en el campo educativo bajo el primer Plan Quinquenal puesto en marcha por el peronismo, invariablemente, se destaca principios organizativos y orientaciones de sentido capaces de reflejar una intencionalidad explícita distinguida a partir de la búsqueda de una concepción educacional, en beneficio

de hacer compatible el principio de democratización de la enseñanza en la concreción de las cercanías de la escolarización. En efecto, la educación, dentro del gobierno peronista, ha sido considerada en calidad de derecho, y por ende, su accesibilidad debía ser garantizada en la totalidad de grupos y sectores que integran la sociedad, (Puiggros, 2003). Bajo este direccionamiento político, el peronismo incorporó a la educación física y el deporte en calidad de elemento no sólo fundamental para el despliegue del mejoramiento de la salud del común de la ciudadanía, sino que también como una pieza de suma centralidad en su estrategia política, (Orbuch, 2016). Efectivamente, en el año 1947, el régimen gubernamental peronista dicta la creación de del Consejo Nacional de Educación Física y Medicina del Deporte. Entre sus propósitos primordiales, se procuró promover una articulación óptima entre las actividades físicas y deportivas con las diferentes áreas sanitarias, (Orbuch, 2015). De acuerdo con lo planteado, la educación física al interior de este periodo ha respondido a lineamientos y vectores de sentido signados por enfoques sanitaristas, habilitados en la tarea del mantenimiento de la salud y la prevención de enfermedades capaces de afectar a la población nacional. Precisamente, en el año 1948, se emite, a escala nacional, el método único destinado específicamente a la práctica de educación física, (Orbuch, 2015), a fin de homogeneizar los marcos situacionales y el quehacer de la enseñanza de las prácticas corporales de dicha asignatura de la grilla curricular oficial.

En continuidad con la descripción de aquellos decretos y medidas implementadas a lo largo del periodo gubernamental peronista relacionadas más estrechamente con la educación física escolar, conviene referirse, dentro del contexto del segundo mandato y presidencia de Perón, al Decreto Nacional 4.199 elaborado oficialmente el día 12 de marzo de 1953, mediante el cual se establecen una serie de directivas y disposiciones relativas a la práctica de enseñanza de la educación física en instituciones educativas de nivel primario y secundario. En este sentido, la realización de estas prácticas se concentraba en potenciar las condiciones humanas para producir y reproducir la riqueza nacional. Ciertamente, el proyecto político peronista, además de generar la incuestionable ampliación y desarrollo en términos de derechos y beneficios sociales, así como la jerarquización y extensión de los diversos espacios corporales (deportivos, como también formativos) orientó su dinámica de acción a favor de conformar cuerpos sanos encauzados en el disciplinamiento efectuado, a partir de hábitos de higiene y conductas fijadas en el orden de lo moral, (Beer, 2014).

A su vez, para el periodo histórico dado entre 1955 y 1976,⁹ las políticas educativas en la republica argentina experimentaron una serie de acontecimientos en donde se deja expuesto la emergencia de ciertas modificaciones, respecto de las orientaciones de sentido a perseguir y concretar en el campo educativo. En base a ello, durante el gobierno de facto encabezado por Aramburu se implementaron dos decretos, con el objetivo de atender tales temáticas y cuestiones. El primero de estos se desarrolló en el año 1957, a efectos de suprimir la Dirección de Deportes y Educación Física e inscribir todo lo referido a dicho campo al interior de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior y de Enseñanza Técnica. El segundo de los decretos se basó en la creación del Departamento de Extensión de Educación Física, el día 9 de enero de 1958. Su función principal se delimitaba a dar resolución a las problemáticas específicas del área de educación física, así como a la formación y perfeccionamiento de sus profesionales, (Levoratti, 2020).

Asimismo, dentro del gobierno de Frondizi, una de las creaciones sumamente relevantes sobre este campo de saberes y prácticas refiere a la Dirección General de Educación Física, dada bajo la dependencia del Ministerio de Educación. Debido al carácter insuficiente ejercido por el Departamento de Extensión de Educación Física, este organismo se focalizó en dirigir e inspeccionar la educación física desplegada en las cercanías de las instituciones escolares. además de lo planteado, otro hecho significativo al interior de esta fase histórica consiste en la creación, el día 29 de abril de 1963, de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, mediante la sanción del decreto N°3130, (Levoratti, 2020). El objetivo y el eje central de las funciones de dicho organismo estaban perfilados en la búsqueda de lograr la administración de las diversas expresiones (dadas en el interior del sistema educativo) relativas a la educación física, debido a la real gravitación e importancia que alcanza en la vida de la ciudadanía, la educación física, el deporte y la recreación en calidad de fenómeno social. En este sentido, al dirigir la

atención sobre los detalles y particularidades de la definición curricular de los lineamientos prescriptivos oficiales que guían y conducen la práctica de enseñanza escolar de la educación física en dicho contexto histórico, sin duda alguna, se pone en manifiesto un corpus de contenidos constituido, a saber, por diversos deportes (pelota al cesto, basquetbol, voleibol, softbol, fútbol y natación) ejercicios derivados de la gimnasia (ejercicios naturales, de agilidad, contruidos, para la educación del movimiento y técnicos a favor del rendimiento), atletismo, actividades expresivas, pruebas físicas de capacidad y de habilidad, junto con actividades vinculadas con la vida en la naturaleza, (Scharagrodsky, 2004).

Por su parte, siguiendo con el recorrido histórico de esta asignatura escolar encargada del tratamiento pedagógico de la cultura corporal en las escuelas, resulta pertinente remarcar su particular devenir dado bajo el último régimen dictatorial dado en la república argentina. De esta manera, Tras el derrocamiento del régimen gubernamental de Isabel Perón, la junta conducida por diversas autoridades de las fuerzas militares impone, luego de la toma del poder político a nivel nacional, el inicio de un conjunto de hechos, medidas y estrategias organizativas-operatorias cristalizadas a través de la implementación del Proceso de Reorganización Nacional, (Romero, 1994). La república argentina, a partir del 24 de marzo de 1976, atraviesa un periodo signado por el horror de las nefastas consecuencias propias del desarrollo de un orden social y político autoritario. La dictadura militar dada a mediados de la década del 70' del siglo anterior irrumpe en la variedad de esferas de la estructura social de la ciudadanía, siendo el ámbito educativo un lugar relevante notoriamente valorado.

En lo concerniente a la educación física escolar, sin duda alguna, la presencia de la psicomotricidad expone, en mayor o menor medida, un nuevo tipo de andamiaje discursivo dispuesto para su práctica curricular. Por consiguiente, a partir principalmente de las aportaciones del Dr. Jean Le Boulch (1978), esta concepción logró encontrar un lugar protagónico en la educación física argentina de dicho contexto epocal. Desde su *método psicocinetico*, (Rocha Bidegain, 2019), la propuesta psicomotriz tenía la intencionalidad de afectar fuertemente a las finalidades y líneas de proyección práctica de la educación física, (Villa, 2015). Efectivamente, la educación física debía orientarse, sin vacilaciones, a procurar específicamente el desarrollo de factores, de carácter psicomotor, en las actividades y situaciones motrices de enseñanza, tales como la organización objetal, espacio-temporal, el despliegue de la imagen corporal, la coordinación dinámica general y segmentada del cuerpo etc. Así, la enseñanza de la educación física se focalizaba en promover aptitudes, capacidades y nociones del alumnado, sin dar posibilidad a la transmisión de los saberes propios de la cultura corporal, (Villa, 2015).

Frente a lo expuesto, incorporada a las acciones político estatales caracterizadas por la despolitización de los contenidos curriculares, (Guitelman, 2006), la educación física escolar logró articularse con la visión eficientista propuesta por la última dictadura militar para la proyección de las directrices de sentido del sistema educativo.¹⁰ Ciertamente, esta visión resaltaba la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, en calidad de valores dominantes y estructurantes de toda práctica escolar. Así, los principios ordenadores y prácticos de la enseñanza de la educación física se focalizaban en la promoción de, tanto técnicas de movimiento, como de conductas motrices observables, tangibles y concretamente evaluables desde un exclusivo modelo impuesto por el docente responsable del desarrollo de la clase¹¹, (Mansi, 2018).

La Educación Física en el nivel primario al interior de la transición democrática: planteamiento y configuración general de su definición curricular.

En primera instancia, cabe destacar que la emergencia histórica de los lineamientos prescriptivos curriculares analizados en este trabajo no se caracteriza por surgir de manera espontánea, sin relacionarse con ningún otro marco normativo pedagógico. En este sentido, tanto de manera anterior como sincrónica al surgimiento del diseño curricular situado en el contexto geográfico de la Ciudad de Buenos Aires, la política educativa del alfonsinismo configuró un marco normativo capaz de generar el basamento estructural necesario para concretar las finalidades específicas de su *proyecto educativo democrático*. Por lo mencionado, una de las medidas normativas que comenzó a desarrollar las finalidades y objetivos gubernamentales focalizados en materia de política educativa fue el documento oficial denominado “la

política educacional en marcha” emitido por el Ministerio de Educación y Justicia en el año 1984, (M.E.yJ, 1984). Entre los propósitos más generales de este documento se encuentran la urgente necesidad de eliminar todas aquellas disposiciones (heredadas de la dictadura) constituidas desde un carácter autoritario y represivo, junto con la intencionalidad de consolidar una educación en términos formativos para la democracia, (M.E.yJ, 1984). En sintonía con ello, otra de las normativas necesarias de considerar en el devenir histórico particular de la transición democrática argentina fue el documento titulado “*De los planes a la acción: la política de la transformación educativa*” publicado a través del Ministerio de Educación y Justicia en el año 1989, (M.E.D.P.E, 1989). Ciertamente, este documento reflejaba en sus enunciados un perfil y una óptica de sentido en beneficio de promover la reestructuración del sistema educativo formal por medio de la implementación de cambios relativos a la esfera curricular, administrativa, formativa (a nivel docente) y configurativa organizacional (en la estructuración de los niveles educativos y su articulación),¹² (M.E.D.P.E, 1989).

En efecto, bajo este encuadre político-pedagógico plasmado en los diferentes documentos anteriormente analizados sumado al accionar de gobierno a fin de poner en marcha el proyecto educativo democrático, durante el transcurso del año 1986, el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires dispuesto para la Educación Primaria Común logró constituir las bases prescriptivas de su conformación definitiva, a efectos de utilizarse en la vida cotidiana de las escuelas. Por consiguiente, bajo el decreto N° 0795, el 10 de febrero de 1987 el intendente municipal Dr. Saguier decreta finalmente la aprobación del mismo. Tal Diseño, elaborado en 1986 y puesto en vigencia un año después, fue elaborado según los criterios establecidos por la Secretaría y Subsecretaría de Educación (a cargo de Francisco Correa y Vesco de Carranza, respectivamente) a través de Dirección General de Planeamiento Educación. Asimismo, los responsables de este documento curricular se organizaron en diferentes niveles de actuación y funciones. De este modo, la dirección general del mismo estuvo a cargo de Graciela Carbone, mientras que diferentes especialistas, en vinculación con el equipo de coordinadores distritales, se encargaron tanto de la elaboración del marco teórico así como del diseño de las disciplinas curriculares.

El propósito principal de construir un nuevo Diseño Curricular que se diferencie de su antecesor fue para “*enmarcar la acción pedagógica de las escuelas municipales en el contexto de la transformación democrática del país*” (MCBA, 1986, p. 3). En este sentido, la modificación de los lineamientos curriculares se consideró como una línea de frontera con su pasado reciente, que fue caracterizado por el autoritarismo y la ausencia de componentes democráticos. De acuerdo con lo expresado en el Diseño Curricular, el primer bloque de apartados¹³ que encuadra a la Educación Física consiste en la delimitación del enfoque pedagógico-didáctico a seguir y concretar en la vida de las escuelas. Por consiguiente, sus dos primeras secciones iniciales tituladas: “*Un poco de historia y El Objeto de la Educación Física,*” tienen la pretensión de hacer explícito el posicionamiento capaz de guiar el despliegue de la misma en la escolaridad. Precisamente, la conceptualización de *lo corporal* en la Educación Física escolar de dicho periodo histórico encuentra su definición a partir de la idea de un cuerpo-propio, mediante la cual cada niño alcanza la posibilidad real de encontrar la diversidad del movimiento en su existencia humana, (MCBA, 1986). Contrario a una idea de *cuerpo instrumento* en donde se impone un modelo a favor de la automatización sin conciencia de los gestos corporales, al interior de los lineamientos curriculares de esta asignatura escolar, indefectiblemente, las acciones motrices deben perseguir un movimiento corporal abierto al infinito marco de posibilidades dadas entre el sujeto y el mundo.¹⁴

En efecto, este nuevo horizonte de significación que le da forma al despliegue de la Educación Física escolar abreva en las aportaciones teóricas realizadas a este campo disciplinar, tanto por la psicomotricidad (Villa 2015, Mansi y Galak, 2022) como por perspectivas humanistas (Hours, 2017). En consecuencia, la vertiente psicomotricista, cuestiona el dualismo cuerpo-mente, además de considerar que la motricidad está ligada esencialmente a la intencionalidad del sujeto, en beneficio de la realización personal y su vinculación con el medio. Por otra parte, respecto de la visión humanista, cabe destacar la importancia alcanzada dentro del campo disciplinar de la Educación Física escolar a partir de la década del '70 del siglo XX (Benjumea Perez, 2010). En consonancia con lo anterior, referentes sumamente relevantes como J.M. Cagigal (1979),

promueven una Educación Física basada en el desarrollo humano desde la autonomía y crecimiento personal, junto con la realización de todo el potencial de la competencia motriz, (Hours, 2017).

En virtud de ello, el encuadre que proyecta el rumbo a seguir de la Educación Física en la educación Primaria Común de la Ciudad de Buenos Aires del periodo histórico de la transición democrática logra modelar un conjunto de prescripciones curriculares, en donde las prácticas de enseñanza de los saberes corporales responden a la optimización del desarrollo de las capacidades físicas-motoras y la consolidación de la identidad desde la afirmación autoconsciente de la concreción de su amplia gama de experiencias corporales, (MCBA, 1986). Por tal motivo, el enfoque pedagógico-didáctico de la educación física plasmado en este diseño curricular se conjuga a partir de la confluencia de diversos planteamientos y corrientes teóricas-conceptuales del propio recorrido histórico de dicha disciplina escolar. Precisamente, el abordaje historiográfico realizado sobre el curriculum de la Ciudad de Buenos Aires vigente en el periodo histórico de la transición democrática exhibe vertientes discursivas sustentadas en discursos de carácter psicomotricistas, (Mansi, 2021) y humanistas (Hours, 2017), junto con la existencia de vertientes discursivas fundamentadas en un paradigma biomotriz¹⁵ (Vázquez, 2001), a partir de justificaciones higiénico-médicas, (Vicente Pedraz, 2016).

Ahora bien, otra cuestión a destacar en relación con el marco de significación y el horizonte de sentido de los lineamientos curriculares de la Educación Física de nivel primario de CABA situados históricamente en la transición democrática refiere a la fundamentación determinada para la elección de los ejes organizadores pedagógicos-didácticos de su propuesta práctica educativa escolar. De este modo, el primero de los ejes denominado “*Mi cuerpo*” trata sobre el desarrollo del esquema corporal, tal como “*un equilibrio postural armónico, Una lateralidad bien afirmada (...)*” (MCBA, 1986, p. 298) de las capacidades físicas “*a través de la más variada gama de situaciones de movimiento que pongan en juego su fuerza, resistencia y flexibilidad*” (MCBA, 1986, p. 299) así como de las actitudes positivas empleadas hacia el cuidado de la salud.

El segundo eje llamado “*Mi cuerpo en el espacio y con los objetos*” plantea temáticas relativas a la ubicación temporal y espacial, la coordinación de la acción de los objetos y el desarrollo de una actitud de cuidado y respeto por los objetos.¹⁶ En última instancia, el tercer eje denominado “*Mi cuerpo como medio de relación*” se concentra en la exploración y desarrollo de las posibilidades creativas, comunicativas, expresivas, la construcción de una relación basada en el respeto con los otros, “que acepte normas y consignas, pero también que las proponga. Que invente juegos. Que utilice un código de comunicación. Que desarrolle un sano sentido de la competencia” (MCBA, 1986, p. 300).

A raíz de lo expresado, la mirada analítica pormenorizada sobre la totalidad de apartados anteriormente exhibidos da cuenta de la centralidad alcanzada por las perspectivas discursivas psicomotricistas (Villa, 2015), humanistas (Hours, 2017) y también aquellas vertientes fundamentadas en saberes higiénico-médicos (Vicente Pedraz, 2016). Efectivamente, la construcción de cada eje organizador pedagógico-didáctico asumió, como principal andamiaje conceptual para su legitimidad, las aportaciones de tales enfoques teóricos. Asimismo, resulta pertinente considerar analíticamente el perfil y encuadre de sentido que define a la conceptualización realizada en torno al juego en dichos apartados curriculares analizados. Conforme a lo expresado, la observación analítica-historiográfica expone una formulación de la conceptualización del juego en términos meramente didácticos caracterizados por su condición y atributo funcional al desarrollo de las capacidades físicas-motoras y psicomotrices, antes que por la valorización de la amplia de la diversidad del universo lúdico, así como los modos que determinan los modos de la existencia del jugar, (Pavía, 2009).

En virtud de ello, las implicancias de tales perspectivas en el interior del quehacer cotidiano de la escolaridad ponen de relieve una conceptualización de las prácticas corporales bajo un horizonte de sentido acomodaticio¹⁷ que, aunque alcance la superación de ciertos obstáculos pedagógicos-didácticos vinculada con una perspectiva de lo corporal en términos instrumento a exclusiva disposición del rendimiento físico, no logra promover puntos inaugurales capaces de resignificar las coordenadas y nociones conceptuales sustanciales de este espacio educativo de la grilla curricular oficial.

Por consiguiente, al detener la mirada reflexiva sobre el enfoque humanista que logró alcanzar total pregnancia en la Educación Física, invariablemente, se puede mencionar cómo reside una concepción del ser humano reducida a lo individual (en un sentido esencialista, preexistente a toda dimensión histórica, social y política), por medio de la cual aquello referido a lo corporal queda exclusivamente bajo los límites de lo orgánico-biológico, (Hours, 2017). De este modo, la noción de individuo permite la cristalización del sujeto en un marco de parámetros mesurables, notoriamente en sintonía con cualquier ideario cimentado en la existencia de una posibilidad concreta y precisa para la cuantificación de la totalidad del acontecer de la vida humana. A su vez, indagando sobre la otra perspectiva que ha signado las líneas de proyección de tales prescripciones curriculares propias del caso analizado, vale remarcar que, más allá que la psicomotricidad proporcione una noción del cuerpo por fuera de las limitaciones y sesgos de una idea cartesiana capaz de comprender lo corporal supeditado (a modo de objeto) al dominio de la mente, no obstante, la especificidad de su impronta radica en la cristalización de un ideal de cuerpo-psíquico (Urquieta, 2006) concebido en calidad de sustento para el desarrollo humano.¹⁸

Por consiguiente, la práctica de enseñanza de esta asignatura escolar, a causa de ello, se forja desde una pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 1990), mediante la cual la dinámica del proceso del aprendizaje tiene como punto de partida constitutivo criterios de operatividad fundamentados en la dimensión enteramente observable de las conductas humanas, (Rodríguez, 2014). Así, el estadio evolutivo y el grado de desarrollo alcanzado a nivel psico-genético por el alumnado, sin duda alguna, exponen necesarias cuestiones de considerar para la práctica escolar, puesto que, dentro de un modelo pedagógico basado en tal óptica de sentido, cada uno de estos aspectos proporciona indicadores sumamente funcionales y utilitarios, respecto del cumplimiento fáctico de las expectativas de aprendizaje a realizar en la escolaridad formal y obligatoria.

Conclusión

En efecto, consideramos que los Diseños Curriculares se encuentran configurados mediante acuerdos, tensiones, negociaciones y disputas frente a lo que debe ser enseñado en las escuelas y es determinado por diversos sujetos que pretender pujar por el dominio de tal espacio, (De Alba, 1998). En este sentido, la configuración curricular de la educación física posee otro desafío: determinar qué debe enseñarse en la escuela sobre la educación corporal de las infancias. En relación con ello, indagar un Diseño Curricular permite reconocer no sólo sus dimensiones didácticas sino además los discursos que emanen de ellos frente al posicionamiento epistemológico de una asignatura. Efectivamente, en términos de Goodson, (2003), la construcción del curriculum prescripto exige comprenderse en calidad de práctica forjada histórica y socialmente, en donde, de forma inexorable, entran en juego una dinámica específica caracterizada por negociaciones, conflictos, imposiciones de diferentes grupos (sectores de poder, grupos o agentes del campo profesional docente, etc.), así como la resignificación o continuidad, parcial o absoluta, de legados propios de aquellos sectores que participan activamente en el curriculum.

A partir de estas coordenadas, se dio comienzo al abordaje historiográfico del diseño Curricular para el nivel primario de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires durante el retorno al gobierno democrático post-dictatorial. Es decir, en el presente trabajo se indagó la configuración de las prescripciones curriculares en una atmósfera política que intentó mediante todas sus acciones marcar una línea de frontera con el pasado reciente y que emprendió la *transición* hacia un período que pregonó por la democratización institucional. En efecto, tras el regreso de la democracia al país, viraron las políticas públicas en lo que respecta a su óptica de sentido y se recuperaron ciertos derechos anteriormente coartados. En relación con ello, los proyectos educativos emprendieron el camino hacia garantizar los derechos civiles y democratizar las instituciones educativas. La educación física, como cualquier otra disciplina escolar, no quedó exenta de estas renovaciones y cambios, capaces de afectar la composición de sus lineamientos curriculares.

En función de lo planteado, cabe destacar que las diferentes perspectivas discursivas halladas en el análisis historiográfico de las prescripciones curriculares específicas de este caso dejan al descubierto un tipo

de confluencia que no responde a una evolución lineal, de forma armónica, del devenir histórico de un componente sustancial de la práctica de la educación física escolar. Contrario a ello, se puede observar que en dichos lineamientos curriculares analizados existen planteamientos discursivos en pleno antagonismo con otras vertientes teóricas presentes en la historia de la educación física escolar. Por consiguiente, se hace explícito en el currículum oficial la validación de un posicionamiento teórico a favor de comprender todo aquello vinculado con la dinámica experiencial de lo corporal por fuera de las visiones deportivistas (Mansi, 2018), capaces de promover el entrenamiento físico como única vía satisfactoria para cumplir las metas a perseguir particulares de la educación física escolar, (MCBA, 1986). No obstante ello, la composición de las prescripciones curriculares de este diseño curricular puesto en marcha dentro del territorio geográfico de la Ciudad de Buenos Aires en el periodo histórico de la transición democrática pone de relieve un horizonte de sentido que, a pesar de colocarse en notorio antagonismo con respecto a visiones deportivistas de la educación física, exhibe en su interior la amalgama vertientes discursivas, tal como las corrientes psicomotricista (Villa, 2015) y humanista (Hours, 2017), en cabal complementariedad con líneas discursivas propias de la matriz disciplinar, (Aisenstein, 2006), de esta asignatura escolar, tal como representa los discursos cimentados en un paradigma de prácticas corporales en clave biomotriz, (Vázquez, 2001).

A su vez, como reflexión final, cabe mencionar que la temática general que caracteriza este trabajo no culmina sus posibilidades analíticas-investigativas con los resultados presentados en este estudio, sino que abre la posibilidad de proyectar nuevas indagaciones sobre diferentes aspectos que giran alrededor de la educación física escolar. Por tal motivo, urge la necesidad de formular cuestionamientos sobre la interioridad de los procesos de conformación curricular,¹⁹ además de preguntarse sobre la dinámica de formación docente de la disciplina escolar y el grado de interconexión que dichos aspectos desarrollaban con respecto a las cercanías de la práctica dada en la vida cotidiana de las escuelas.

Referencias

- Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aisenstein, A. (1995). *El modelo didáctico de la Educación Física*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Aisenstein, A. (2003). El currículo de la educación física en la argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 143-158.
- Aisenstein, A. (2006). *La Educación Física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar. 1880-1960* [Tesis de Doctorado]. Universidad de San Andrés.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras Las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Beer, D. (2009). ¿Podrá haber algo nuevo? Un análisis híbrido, ecléctico y crítico del deporte en la escuela, para pensar la Educación Física desde la perspectiva materialista de la cultura y el pos estructuralismo. *efdeportes.com.ar*, 14(139). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd139/un-analisis-critico-del-deporte-en-la-escuela.htm>
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar* [Tesis de doctorado]. FLACSO, Argentina
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bordoli, E. (2013). "Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad". En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.
- Cagigal, J. M. (1979). Educación del hombre corporal. *Revista Perspectivas*, 9(4), 462-474.
- Calvo, P. (2002). *De frente ¡March! Una genealogía sobre los inicios de la educación física en el estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Castro, E. (2018). *Diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fiori, N. (2020). *Las definiciones curriculares respecto a las "aptitudes para el S. XXI" y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física* [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de Lujan, Argentina.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franco, M y Levin, F. (Comp.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M. (2015). La «transición a la democracia» en la Argentina frente a las cristalizaciones de la memoria. *Caravelle*, 104. <https://doi.org/10.4000/caravelle.1533>
- Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política: cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- 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.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1985). *Social Histories of the Secondary Curriculum*. London: The Falmer.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Guitelman, P. (2006). *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hours, G. (2017). La Educación Física como ingeniería moral: La cuestión del humanismo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 15, 131-144. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8446/pr.8446.pdf
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psikokinética*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales, (1963-1983). *Espacio Abierto*, 29(2), 110-129. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/122/12264379006/html/>
- Mansi, D. (2018). *La construcción histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial* [Tesis de Maestría] Universidad de Flores.
- Mansi, D. y Galak, E. (2022) Concepciones sobre la Educación Física infantil en la Revista de Educación Sanitaria y Revista de Sanidad Escolar (Argentina, 1953- 1960). *History of Education in Latin America – HistELA*, 5, e28207. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/28207>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Mendez, J. y Giovine, R. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 29(54), 81-103.
- Ministerio de Educación y Dirección de Planificación Educativa (1989). *De los planes a la acción: la política educativa de transformación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, Secretaría de la Educación, (Dirección General de Planeamiento Educación) (1986). *Diseño curricular del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Orbuch, I. (2016). *Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Orbuch, I. (2015). *La educación física entre 1946 y 1955. Un prisma para analizar el peronismo* [Tesis de Maestría]. FLACSO.
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pedraz, M. V. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85.
- Pedraz, M. V. (2016). Veinte preguntas para pensar (críticamente) la educación física escolar. *Educación Física y Deporte*, 35(1), 11-41. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n1a01>
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 –1983)*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Pucciarelli, A. (2006). *Los años de Alfonsín ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI.

- Pucciarelli, A. (2007). Declinación política y degradación institucional de la joven democracia. La cuestión militar durante la primera etapa de la presidencia de Raúl Alfonsín. En W. Ansaldi, *La democracia en América Latina. Un barco a la deriva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, A. (1992). *Historia de la educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rocha Bidegain, A. (2019). Aprendizaje y desarrollo motor. Debates en torno a la configuración del campo de estudio en la Educación Física. En R. Crisorio, A. Lescano y A. L. Rocha Bidegain (Coords.), *La educación corporal como programa de investigación: Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales*. La Plata: EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4920/pm.4920.pdf>
- Rockwell, E. (2018). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp.173-187). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo).
- Rodríguez, N. B. (2014). *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal* [en línea] [Tesis de Posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pdf>
- Romero, L. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina 1916/1999*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Saravi Riviere, J. (1986). *Historia de la Educación Física Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, INEF.
- Saravi Riviere, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900-1945*. Buenos Aires: INEF.
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad. *Anthropologica*, 22(22), 63-92. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492122004000100003&lng=es&tlng=es
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 158-164.
- Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 1(1), 54-71. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10750/pr.10750.pdf
- Tedesco, L. (1999). *Democracy in Argentina. Hope and Disillusion*. London: Frank Cass Ed.
- Tiramonti, G. y Nosiglia, M. C. (1991). *La normativa educativa de la transición democrática*. Buenos Aires: Opfyl.
- Urquieta, E. T. (2006). Motricidad humana, un cambio urgente y necesario. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 94-107.
- Vázquez, V. (2001). Los fundamentos de la Educación Física. En V. Vázquez (Coord.), *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp.47-68). Madrid: Editorial Síntesis.
- Villa, M. (2015). Psicomotricidad. Educación psicomotriz. En C. Carballo (et. al), *Diccionario crítico de la educación física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 380-384). Buenos Aires: Prometeo.
- Viñao Frago, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación:Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269.

- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y al escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 83-118). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Wanschelbaum, C. (2011). *El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Un estudio de caso: el plan nacional de Alfabetización* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la post-dictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Contextos de Educación*, 13(12), 1-9.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 48, 75-112.

Notas

1 En dicho contexto epocal la denominación del área geográfica analizada se cristalizaba bajo la sigla M.C.B.A., a efectos de abreviar su definición general, a saber: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. A diferencia de ello, desde el año 1994 hasta la actualidad, dicho territorio se caracteriza por establecer un régimen autónomo de gobierno, modificando de esta forma, su denominación a Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (CABA).

2 Si bien la autora permite incidir que el gobierno alfonsinista se ubicó retóricamente como el indicado para resolver las consecuencias del Terrorismo de Estado, las reformas educativas actuaron como arena de planificación y aplicación del modelo educativo neoliberal de los '90.

3 Invariablemente, percibir y abordar conceptualmente a la Educación Física en dichos términos no significa definirla como una entidad, cuyo desarrollo se lleva adelante en un vacío temporal y espacial. Por el contrario, pensar la educación física desde esta perspectiva implica inscribir a la misma al interior de la historia del currículum y del devenir de los sistemas educativos oficiales, junto con el despliegue cotidiano de las disciplinas escolares en la interioridad de la cultura escolar (Beer, 2014). Por tanto, el documento curricular no resulta una mera cristalización formal desconectada de la práctica propia de la escolaridad. contrario a ello, el documento curricular ocupa un lugar sumamente protagónico al momento de analizar la construcción histórica de una disciplina curricular tal como la educación física, puesto que interviene de forma directa en los procesos del quehacer pedagógico del campo de la cotidianidad escolar, (Bordoli, 2013, Palamidessi, 2000).

4 Vale destacar que dicha noción teórica proviene prioritariamente de las notorias contribuciones existentes a partir de la obra vasta obra desarrollada por Foucault (2002), en la cual se detalla, con suma claridad y rigor, la potencialidad y densidad semántica que reserva en mismo dicho concepto. Asimismo para profundizar sobre esta cuestión véase: Castro, E. (2018) Diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires. Ediciones: Siglo XXI.

5 Efectivamente, las políticas educativas oficiales llevadas a cabo durante el último régimen de gobierno dictatorial dado en la república argentina (1976-1983) se identificaban por implementar, por un lado, una estrategia represiva basada en un accionar a favor de la censura, la desaparición forzada de personas, quema de libros y cierres institucionales, y por el otro, una estrategia discriminadora constituida a partir de la transformación del sistema educativo, estrictamente en beneficio de las exigencias de la época expresadas por el mercado y el ámbito social, (Pineau, et al., 2006).

6 Es importante señalar, que el retorno a la democracia fue una exigencia social frente a la sangrienta y autoritaria dictadura cívico-militar. Un ejemplo de ello es la lucha de las Madres de Plaza de Mayo exigiendo la aparición de sus hijos e hijas.

7 Indefectiblemente, las serias dificultades socio-económicas junto con la situación de crisis estatal heredada de su pasado reciente afectaron el desarrollo esperado por parte de Alfonsín para la dinámica de democratización impulsada por su gobierno, (Pucciarelli, 2006, 2007), (Tedesco 1999).

8 Ciertamente, a lo largo de la década del '30 del siglo anterior se crearon, en el año 1936, la Dirección General de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, en el año 1937, el Consejo Nacional de Educación Física junto con la posterior instauración oficial, en el año 1938, de la Dirección Nacional de Educación Física, (Beer, 2014). Además de ello, vale resaltar que a partir de la década '30 en la particularidad del contexto nacional argentino se producen distintos acontecimientos que indefectiblemente afectan en mayor medida al desarrollo de los espacios curriculares de la escolaridad formal, a causa del autoritarismo promovido por la instauración de la dictadura como régimen político, (Puiggrós, 1992). Por ello, frente a la irrupción del esquema de gobierno dictatorial, las

políticas educativas implementadas en el territorio argentino se definen bajo un ideario fuertemente nacionalista, cuyos enunciados destacan positivamente, tanto la represión como el férreo rechazo a las democracias liberales y la vida parlamentaria, (Beer, 2014).

9 El devenir histórico de la conducción del poder político gubernamental dado a nivel nacional en dichos años se distingue por construir una alternancia, desde una notoria irregularidad, entre gobiernos autoritarios y gobiernos legítimamente democráticos. Ciertamente, si bien este periodo tiene momentos históricos de desarrollo de regímenes gubernamentales electos mediante el voto popular (como resultó el caso, entre otros, del gobierno de Frondizi en el año 1958), dicha etapa histórica inaugura su comienzo con una golpe de estado y concluye con el surgimiento de una dictadura, (Puiggros, 2003).

10 Junto con ello, a nivel formativo, la educación física ha sido interpelada por la penetración del ideario de la dictadura militar. Tal como señala Beer (2014), la cultura institucional de la formación inicial de los profesores de educación física estuvo afectada profundamente en este periodo por el terror y el silencio, además de la consecución material de un conjunto de acciones y procedimientos (como por ejemplo, control del corte de pelo, vestimenta, prohibición de la circulación ciertos contenidos bibliográficos, regulación del comportamiento, etc.) a favor del despliegue de las finalidades determinadas por dicho gobierno de facto para cualquiera de los espacios educativos.

11 Asimismo, la dictadura ha podido expandir su intervención a otros espacios y áreas del campo de las prácticas corporales. De esta manera, el deporte fue utilizado por el gobierno de facto, a fin de eclipsar las contingencias y terribles consecuencias del terrorismo de estado desarrollado en el seno de la vida social. Como un ejemplo posible de esta actitud y perfil del régimen gubernamental dictatorial, el mundial de fútbol de 1978 desplegado en la republica argentina expone la manera de comprender al deporte en calidad de instrumento capaz ofrecer una imagen sensacionalista abierta a la imposición de un ingenuo estado de felicidad (enraizada en un sentimiento patriótico omnipresente) a costa del total ocultamiento del ejercicio de la violencia represiva estatal materializada en un accionar de persecución política y violación de los derechos humanos.

12 No obstante, vale tener en consideración que tales documentos analizados, además de expresar en sus formulaciones un ideario común estrictamente cimentado en el proyecto educativo democrático llevado adelante por el régimen de gobierno alfonsinista, mantienen asimismo puntos de contacto con las principales líneas de sentidos y significados esbozados tanto en aquellos apartados destinados a la educación, propios de la plataforma de gobierno de la Unión Cívica Radical, así como con otra documentación emitida (en especial se hace referencia a “Educación y Democracia” publicado en el año 1983) también por dicho partido político dentro de dicho periodo epocal, (Wanschelbaum, 2011).

13 Específicamente, vale destacar que, a los fines del alcance y objetivo establecido para este artículo, se optó por seleccionar los siguientes apartados de dicho diseño curricular analizado: Enfoque Didáctico: 1. Un poco de historia, 2. El objeto de la Educación Física.5. El planteo de los objetivos de la Educación Física, fundamentación de la elección de los ejes, (MCBA, 1986).

14 “en este marco hablaremos del movimiento que comprometa al deseo, la posibilidad de hacer y comunicar, del movimiento con sentido-individual o social- con intención de hacer y comunicar...” (MCBA, 1986, p, 291).

15 Específicamente se hace referencia a la configuración de una dinámica de acción y pensamiento que estructure los fines y el horizonte de sentido de la educación física, principalmente, a favor del desarrollo y eficiencia de la condición biológica del cuerpo humano.

16 representado textualmente en el siguiente fragmento curricular: “vivencia y percepción de: categorías de orientación del espacio, el objeto en el espacio y el tiempo, las posiciones relativas de los objetos, las distancias relaciones temporales...” (MCBA, 1986, p, 299)”

17 Según Vicente Pedraz (2010), la variedad de constructos teóricos y andamiajes conceptuales que han sustentado la legitimidad de la educación física en la oferta educativa formal de la historia reciente, a pesar de exponer una intencionalidad explícita innovadora y horizontes de expectativas alternativos ligados a la practicidad de vida cotidiana escolar, refuerzan aún la continuidad del sentido común dominante a desarrollarse en la práctica de enseñanza, claramente en beneficio de las visiones más tradicionales esencialistas-funcionalistas existentes en la trayectoria histórica de esta disciplina pedagógica.

18 En consonancia con lo planteado, según Villa (2015), el enfoque psicomotriz considera al cuerpo como una entidad al servicio del desarrollo cognitivo, consolidado, de forma integral, entre el dominio humano del pensamiento y el movimiento.

19 Precisamente, cabe preguntarse sobre las tensiones y debates que cimentaban la composición formal de la definición curricular del caso analizado en este trabajo.