

**Debates sobre el curriculum de Educación Física de
la provincia de Buenos Aires**

Valeria Emiliozzi

CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP

val_emiliozzi@hotmail.com

Resumen

La ponencia presenta, a modo de síntesis, el trabajo efectuado en la tesis doctoral. Se analizan los sistemas de pensamiento del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (Argentina), los diferentes saberes que han conformado la política educativa, y los efectos sobre la organización del curriculum y el modo de pensar al sujeto. En otras palabras, se intenta identificar las reglas epistemológicas y las relaciones que se establecen entre el curriculum y cierta teoría para pensar el sujeto.

Palabras clave: curriculum, saber, sujeto.

Introducción

La Educación en general y la Educación Física en particular fueron construyéndose a partir de una serie de acontecimientos históricos y saberes que fusionaron ciertas maneras de concebir el cuerpo y, en líneas generales, un modo de comprender la educación. El curriculum de la Educación Secundaria ha sido una de las cuestiones más debatidas, no sólo en términos académicos sino también políticos, en la medida en que cada sociedad ha dado una respuesta a lo que considera que la escuela debe enseñar a los jóvenes. Como establece Dussel, “la legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar

cauce, ampliar o nutrir lo que la sociedad considera que es importante y relevante de enseñar” (2010: 4). Esto implica que el curriculum se constituye en un documento público, que posee una serie de reglas que marcan el límite y “fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica” (Feldman y Palamidessi, 1994: 70). En otras palabras, establece los sentidos de la educación y de la enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, y dentro de qué reglas se enseña.

Más allá de que la didáctica ha realizado una distinción entre curriculum prescripto y curriculum real, “para otros, el currículum hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, y esto ha sido llamado la definición amplia del currículum” (Dussel, 2010: 5). Esto implica que, sea cual fuere su forma (documento, discurso, diálogo, preceptos), tiene por objeto principal la propuesta de reglas que establecen el hacer, el decir y el pensar; pero que no se reflejan en la idea de un Ministerio, Presidente etc., sino que son construidas por un saber que ha podido aparecer a partir de ciertas relaciones de poder.

Intentaremos analizar el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (Argentina) que se encuentra en vigencia, el cual comienza a esbozarse en el año 2004, se implementa gradualmente a partir del año 2006 y se construye en el marco de acontecimientos disruptivos que instalan la necesidad de introducir cambios en la estructura y organización del sistema educativo bonaerense. Ahora bien, más allá de que el curriculum se construye como ruptura de un plan o curriculum anterior, los diferentes saberes que conforman la política educativa protegen un núcleo duro que siempre permanece inalterable. De lo que trataremos es de identificar esas reglas epistemológicas, sus efectos en la organización curricular y posibles desplazamientos para pensar otras reglas de constitución del curriculum.

Curriculum y sujeto universal

Entre los discursos que fundamentan el Diseño Curricular de Educación Física de la Educación Secundaria se pueden identificar aquellos, valga la paradoja, que el plan enuncia distanciarse (la biología, el humanismo y saberes que toman al cuerpo como mero organismo). Es posible establecer, si bien con menos recurrencia que en otros curriculum anteriores, la búsqueda de un sujeto universal. Pues, a partir de enunciados se identifica cierto humanismo y saber de la biología que definen al cuerpo como un organismo viviente, como algo natural, que sólo es posible de ser pensado dentro de la condición de existencia. A su vez, el saber de la Medicina, que define el cuerpo desde la perspectiva anatómico-fisiológica y expone un modo normal de vida, una forma de vida normalizadora y moralizadora; que no hace otra cosa más que universalizar al sujeto; como también lo hace el saber de la psicología evolutiva (Piaget) y las neurociencias que sientan las bases de la psicomotricidad (Le Boulch, 1993). Éstas últimas construyen una educación para el desarrollo normal de la función de interiorización y la construcción de un cuerpo como unidad, a partir de la estructuración del esquema corporal. Por otro lado, se presenta el saber de la “Educación ciudadana” en un doble sentido: el ciudadano pensado desde una identidad universal, ya sea a partir de la posesión de determinados derechos naturales, o a partir de un vínculo con una comunidad inscripto en una identidad ciudadana, es decir un sujeto natural o un sujeto ligado a una identidad nacional que lo termina universalizando al igual que los otros saberes que mencionamos.

En el caso del saber médico, el curriculum establece que los objetivos son de aprendizaje y están en relación a principios de salud. Más allá de que se parte de suponer que el proceso de enseñanza conlleva necesariamente un aprendizaje, sin reconocer que se puede enseñar sin aprender, o enseñar y aprender mal, el aprendizaje se sostiene en una universalidad corporal. Cuando se describen las expectativas de logro para el 1° año del nivel secundario, se establece que los

alumnos “Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud” (DGCyE, 2006: 135). Y se agrega: “Contribuir a la constitución de la corporeidad y a consolidar hábitos posturales, de higiene y actividad motriz sistemática que sienten las bases de una vida saludable” (ibid.). A su vez, en 4° año se establecen objetivos de aprendizaje que “se trata de las descripciones acerca de los logros que se espera de los alumnos al finalizar el año, y constituyen para el docente un referente que orienta su tarea pedagógica al permitirle ayudar a los alumnos a lograr las mejores aproximaciones a los aprendizajes que en estas expectativas se proponen (...)” (DGCyE, 2010: 31). En consecuencia, el Diseño Curricular de Educación Física es parte del proceso normado de las ciencias de la vida, y el sujeto es una sustancia recubierta por una forma de vida política: el ser y el deber ser, una vida y una forma de vida biológica que se erige en objetivo a aprender, no sólo porque trae ganancias para el desarrollo normal del cuerpo, sino también porque implica una moral sobre sí mismo.

En el caso del saber de la psicología, sus reglas han determinado las características en las que el sujeto puede ubicarse, han establecido un campo de enunciados que homogenizan al cuerpo, e indican que el sujeto depende de esta cadena que representa el conocimiento científico. En otras palabras, el discurso educativo-psicológico ha buscado definir la forma general de comportamiento, y se ha dirigido hacia lo que puede saber del hombre.

Los saberes mencionados formulan una teoría de la enseñanza que reduce la intervención sobre el cuerpo a partir de un conocimiento que opera como materia representable. Por ejemplo: partimos de una sustancia biológica que no se encuentra en estado de salud y desarrollamos una enseñanza que finalmente nos demuestre empíricamente ese estado; o partimos de un saber de la psicología evolutiva, como puede ser la formación de la imagen corporal, y desarrollamos una enseñanza que tiene por resultado el cuerpo representado como unidad. En este sentido, los contenidos que se enuncian en el Diseño Curricular como

“imagen corporal”, “reconocimiento del propio cuerpo” (cf. DGCyE, 2006; 2007; 2008; 2010; 2011) no son ocasionales, sino que hacen a un sistema de racionalidad que opera sobre el sujeto a partir de un desarrollo psicofísico que sostiene “el pasaje de un esquema corporal inconsciente a un esquema corporal consciente” (Le Boulch, 1993: 79). En efecto, la enseñanza y lo curricular queda organizada desde la lógica de los educandos y sus características, pues en los objetivos de aprendizaje “deben considerarse las condiciones de partida en las que se encuentran los estudiantes al iniciar el proceso de aprendizaje (DGCyE, 2010: 31). Es decir, los sujetos aprendientes y sus necesidades en función de su etapa de desarrollo bio-psico-social. Este modo de pensar el curriculum, ya lo advierte Bordoli, al enunciar que:

“(…) lo objetos de conocimientos consignados como contenidos para enseñar característicos de los diseños anteriores se reformularon sobre la base de las características de los sujetos aprendientes. Del qué enseñar (recortando el cuerpo de las disciplinas) se paso a las características de quiénes aprenden (proporcionadas por la psicología” (2013:185)

En síntesis, la organización del curriculum no es en relación al saber a enseñar, en el caso de la Educación Física, podría enunciarse desde la lógica del deporte, la gimnasia, el juego, etc., sino que será desde las cualidades de los propios alumnos (a partir de un diagnóstico se ordenarán las posibilidades de aprendizaje y se proyectará una evaluación situada en los avances).

Todo nos conduce a lo individual

Como hemos analizado, el alumno se coloca como centro de la triada didáctica y los contenidos son organizamos a partir de sus propiedades, características, etc.; lo cual particulariza y fija el contenido en función del momento/tiempo, las trayectorias definidas del paso I, II, III, IV; o aquello que va de lo general a lo específico, de lo simple a lo complejo. Ahora bien, esta forma de pensar la

organización curricular a partir del alumno se sostiene, aún más, por el supuesto de cómo el curriculum supone el sujeto y la educación.

Acudimos a la configuración de una formación de saber-poder que, en el campo de la educación, ha puesto el acento en la descentralización como eje del ejercicio democrático y participativo, en el que conceptos tales como “gestión”, “proyecto”, “innovación”, “reflexión”, “autonomía”, “nueva escuela”, “cambio”, “participación/democracia”, “autogestión”, se afianzaron como el nuevo paisaje discursivo (Ball, 1994 y 1997; Grinberg, 2008).

En este sentido, el curriculum del presente pone en juego dos modos de pensar la identidad del sujeto, para representarlo no sólo como sujeto de una Nación sino también en su individualidad. El pasaje del gobierno (los proceso de homogenización y normalización) al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo tiene que ver con ese doble vínculo de la identidad. Se parte del supuesto de que el efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes.

Este desplazamiento lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizante de la educación, produciendo una apertura hacia el sujeto singular -el individuo-; lo cual crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad. Estas reglas van conformando el marco dentro del cual se define un modo de pensar el sujeto y la educación, y colocan la experiencia en nuestro cuerpo y en virtud del cuerpo; puesto que es en nuestra experiencia perceptiva del mundo, más que en nuestra experiencia reflexiva, como adquirimos una experiencia, como nos hacemos seres de hábitos.

El curriculum coloca como objetivo la construcción de una corporeidad (cualidad de lo corpóreo) que se fundamenta en la fenomenología de la percepción. En este

sentido, la constitución del cuerpo se produce a través de una conciencia, de una experiencia originaria que surge de un interior suponiendo al sujeto como fundador de un lenguaje y de sí mismo. El sujeto se constituye por la experiencia que tiene de las cosas, y por la percepción que dirige su presencia en el mundo, constituyendo un cuerpo propio. Así, “la actividad humana es vivida como iniciativa propia de modo excepcional e inmediato por cada sujeto” (Micieli, 2003: 130).

Ahora bien, que el curriculum del presente establezca cierta posibilidad de ser individual, autónomo, autocontenido, no refiere a que la educación no es política, justamente, ello es una dimensión política de constitución de los humano. Más allá de que en la lectura de los saberes podemos ver dos grandes grupos, unos ligados al sujeto universal y otro al individuo, ambos están situados en una misma epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia.

En estas relaciones entre educación y sujeto, se ha colocado el individuo como actor y autor de su propia identidad. Ahora bien, ¿cómo se construye esta red de elementos entre los saberes culturales, en líneas generales el lenguaje, y los modos de pensar un sujeto singular (el individuo)?

Este desplazamiento que coloca la diferencia, el sí mismo y el contexto, fragmenta los marcos normativos, la institución civilizadora, la formación de subjetividades en un determinado patrón cultural (Elías, 1987), contenidos universales (Crisorio, 2010), el carácter conservador de la educación que refiere a “preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad” (Arendt, 2005:296), y cierta arbitrariedad cultural a inculcar. En líneas generales, la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron, 1996:18). Más, aún, no sólo se particularizan los contenidos y se organiza el curriculum en función del alumno y su características, sino también por el contexto. En esta línea, el binomio escuela/medio (contexto) se altera, pues ya no “es el medio en términos universales que operaba como patrón para pensar el acto educativo; ahora él mismo es una categoría particular para pensar (...) el curriculum en contexto de

pobreza y marginación” (Bordoli, 2013:196). En efecto, la enseñanza se construye en relación a contextos particulares y de manera diferencial y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan: hay una educación para pobres y una educación para ricos, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Asumida la libertad de la identidad, la diversidad cultural, la educación se re-define a partir de nuevos principios que asumen al sujeto hacia el camino de sí mismo (Rose, 1999-2007; Grinberg y Levy, 2009). Nos encontramos ante un entramado en el cual se establecen prácticas de autoformación dejando al sujeto como amo o iniciador de su discurso, sin relación con un exterior, con una estructura significativa, ya que al no haber un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo.

En una primera aproximación, si la Educación Secundaria coloca el individuo, su identidad, su contexto, su diferencia como centro del proceso ¿qué modos de pensar al sujeto se establecen?, ¿qué sentido tiene la educación?

El problema que planteamos es que las relaciones del sujeto, comprendidos en la anáfora del sí mismo, no sólo particularizan los saberes a poner en funcionamiento en la educación, sino que además son una manera de efectuar una búsqueda retrospectiva hacia el fundamento subjetivo, suponiendo que nos constituimos en subjetividades por un interior plegado de fuerzas. Se supone que existe un individuo que a partir de su conciencia de sí mismo posee una certeza del mundo y del propio cuerpo. Esto coloca al alumno como centro del proceso y como guía de su propio aprendizaje, ya que el contenido de la educación queda subordinado por el individuo. Se parte del supuesto que el sujeto es creador de mundo, lo cual lleva a una educación que consiste en “asistir a los alumnos para que logren actuar y tomar decisiones, convirtiéndose en expertos responsables de la gestión de sí mismos” (Grinberg y Levy, 2009: 114). Pero no es sólo eso sino que, más allá del modo de pensar al sujeto, se deja entrever, un modo de hacer, pensar y definir la educación, pues el alumno como centro del proceso rompe el carácter

conservador de la educación, cierto contenido universal a transmitir y el lenguaje que estructura y funciona como significante.

Del individuo al sujeto particular. Del curriculum centrado en el alumno al contenido como significante

Más allá de las diferentes relaciones bajo las cuales se ha organizado el curriculum, éste no ha sido desvinculado de las propiedades sustanciales del cuerpo, ya que aparecen contenidos relacionados con aspectos biológicos del cuerpo como las capacidades motoras (fuerza, flexibilidad, etc.), y cualidades de un interior del cuerpo que funciona como epifenómeno (conciencia corporal). Tampoco se han reformulado los objetivos por fuera de las reglas que hacen a un sujeto universal, en la medida en que aparece “un principio de salud”, “una ciudadanía” que encauza el dispositivo pedagógico y sus fines lineales y progresistas. Lo mismo ha ocurrido con las formas de evaluación, que no se han conformado mas allá de caracterizaciones y cuantificaciones de una identidad, de lo individual, de la sustancia que hace al sujeto. Por último, las orientaciones didácticas, si bien evidencian en su metodología un desplazamiento de la psicología a la fenomenología, parten del supuesto de que el sujeto es el creador de su propio proceso de aprendizaje a través de una percepción que establece el sentido y crea el mundo.

Sólo se podrán pensar otras relaciones de enseñanza a partir de un desplazamiento de una epistemología que supone el origen del sujeto en la vivencia, conciencia y la sustancia, hacia una epistemología que pone en el origen del sujeto las estructuras del lenguaje y la racionalidad de las prácticas. En este desplazamiento epistemológico, el sujeto de la educación ya no será el alumno, aquel que se supone que no sabe y por lo tanto tiene que adquirir determinado

conocimiento luego del proceso de enseñanza, aquel que no tiene cierta característica universal y que debe alcanzarla; el sujeto será quien hace la educación, desplazando al alumno a la condición de objeto. Pensar la problemática curricular a través de un desplazamiento epistemológico implicar pensar una relación con el saber y con el sujeto que no modifica la manera de definirlos, sino que los desnaturaliza, haciendo aparecer otro sujeto y otra educación.

La relación del lenguaje con el sujeto nos abre otra educación del cuerpo a partir de la falta de saber, que justamente no refiere a ninguna sustancia caracterizable en el cuerpo, sino al deseo que “se inscribe como consecuencia de la articulación del lenguaje en el nivel del Otro” (Lacan, 2011: 55). El saber puede suponerse como sujeto, asunto de la enseñanza, y como la falta, porque es del orden de “la falta que no puede representar porque falta” (Behares, 2003: 251). Esto desplaza tanto la noción de conocimiento –que se relaciona con aquello representable– hacia el saber, como el modo de definir el sujeto desde lo caracterizable, cuantificable, sustancializable hacia el sujeto como falta. Quien hace la educación es el sujeto como saber y como falta, en la medida en que siempre algo va a quedar afuera por la división del sujeto. Esto requiere colocar las relaciones de enseñanza, no a partir de un deber ser o de características del alumno, sino en la dimensión de algo que no puede ser representado y funciona como acontecimiento de saber.

En oposición a la epistemología sustancialista, la posición epistemológica que coloca el lenguaje como constitutivo del sujeto implica otro orden del lenguaje, del tiempo, del espacio, y en consecuencia de la educación. El discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante; “que produciéndose en el

lugar del Otro todavía no ubicado, hace surgir allí al sujeto del ser que no tiene todavía palabra, pero al precio de coagularlo” (Lacan, 2010: 819).

Pensar un currículum a partir del contenido implica operar y realizar combinaciones según ciertas reglas del saber, que tienen un orden y forman un conjunto de elementos que funciona como estructura. Por ello, el orden al cual responde la organización de las funciones curriculares, no es la biología, ni la medicina o la psicología, sino el saber que la cultura ordena simbólicamente; no hay esencias y propiedades que puedan ser observadas en conductas o etapas que informan lo que hay que hacer, sino un saber/contenido que se articula y se vuelve asunto; es decir el acontecimiento del sujeto. Poner el sujeto y el saber en la dimensión del lenguaje, implica suponer a los dos en una igualdad y no al sujeto como desprovisto de algo. Ahora bien, para pensar lo antepuesto, se debe establecer un movimiento epistémico en relación al sujeto y al saber.

Sujeto como una relación entre significantes que no puede ser representado por sí mismo sino en relación, pues toda satisfacción o insatisfacción hacia algo se produce por un lazo discursivo. Y un lazo discursivo implica al menos el sujeto –o sea, el punto de interrogación–, la función del Otro y la preexistencia de significantes; todo eso articulado de determinada manera” (Eidelsztein, 2008: 13). Si pensamos el lenguaje como preexistente, lo que causa la práctica no es una sustancia mensurable y consciente, sino una articulación de lo que pensamos, decimos y hacemos, es una creación del sujeto. El saber conforma una práctica que constituye una experiencia que transforma, pero no en sentido vivencial, perceptiva y creadora de mundo, porque antes hay “una realidad discursiva, esto es: un punto de interrogación que será denominado sujeto (...), una encarnadura del lenguaje; y significantes particulares funcionando” (Eidelsztein, 2008: 14).

Conclusiones

La estructura curricular se centra en objetivos de aprendizajes a partir de ciertas propiedades de quien aprende, cerrando la posibilidad de creación del sujeto.

Proponemos pensar la dimensión del curriculum como una configuración discursiva específica del saber que, no está organizada por propiedades corporales, sino por una estructura de saberes que se deben enseñar, al tiempo que aloja, necesariamente, aquello que no ha sido posible representar por medio del lenguaje (Cf. Bordoli, 2013). Esto último conforma el acontecimiento del saber y del sujeto en el lugar de la falta de saber, que funciona como aquello que nos mueve hacia el deseo de saber, a la vez que coloca al sujeto en un sistema de relaciones, de prácticas, que rompen con el “Yo”, “la autonomía”, “el sí mismo”. La educación tendrá como objetivo un acto de creación del sujeto, un nuevo asunto que se produce entre las instancias enunciativas.

Bibliografía

Behares, L. (2013). “Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza”, en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp. 245-260.

Bordoli, E. (2013). “Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”, en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp.179-211.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Distribuciones Fontamara.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, Educación Física*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006b). “Educación Física”, en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*, La Plata.

Dussel, I. (2010). "El curriculum", en *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial, Argentina, Ministerio de Educación.

Eidelsztein, A. (2008). "El psicoanálisis entre el Otro, el sexo, el amor y el goce", Curso de Posgrado UBA. Clase N°2 en Curso de Posgrado: *El Seminario 20 de Jacques Lacan: Aún*, Ciudad autónoma de Buenos Aires, UBA. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). "Viejos y nuevos planes", en *Propuesta Educativa*, N°6, pp. 69-73.

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Lacan, J. (2011). *Mi enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.

Le Boulch, J. (1993). "El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación", en actas 1° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, pp. 39-91.

Micieli, C. (2003). *Foucault y la fenomenología*, Buenos Aires: Biblos.