

Contenidos de la enseñanza de la educación física escolar. Discusiones en torno al currículo en Argentina*

*Norma Beatriz Rodríguez***

Resumen

Este trabajo es el resultado de una investigación mayor que discute los contenidos de la enseñanza en el currículo de la Educación Física***. Siendo el caso argentino un ejemplo y una posibilidad de reflexión teórico-epistemológica sobre la organización curricular. Pero también es estudio de un caso, los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física, en el marco de una reforma educativa que propuso contenidos básicos para la educación en la República Argentina, en la década de 1990. La hipótesis que adelantamos es que la transición de una Educación Física a una Educación Corporal tiene su correlato en el diálogo que la primera realiza con la psicología del desarrollo y la segunda con el psicoanálisis. Pero también, en la propia constitución de su objeto, en tanto la primera trata con conocimientos y la segunda con el saber. En el análisis de los documentos primarios recuperamos los datos que nos permitieron abordar nuestra hipótesis en un sentido práctico.

Palabras claves: Enseñanza - Contenidos - Saber – Educación Física- Educación corporal.

* Este trabajo es una reelaboración de la tesis *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC: De una educación física a una educación corporal* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Dirigida por Crisorio, Ricardo Luis y Fernandez Vaz, Alexandre. Defendida en el año 2014 con el siguiente jurado: Giles, Marcelo Gustavo; Bracht, Valter; Gomes, Ivan. A todos ellos les agradezco sus aportes que permitieron algunas de las precisiones que se desarrollan en este texto.

** Departamento de Educación Física da Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales IdIHCS/CICES. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (FaHCE/UNLP-CONICET). Correo electrónico: nrodriguez@fahce.unlp.edu.ar

*** Rodríguez, Norma Beatriz (2014) *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC: De una educación física a una educación corporal* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pdf>

Conteúdo do ensino da educação física escolar. Discussões em todo o currículo na Argentina

Content of school physical education education. Discussions in the whole curriculum in Argentina

Resumo

Este trabalho é o resultado de uma investigação importante que discute os conteúdos do ensino no currículo de Educação Física. O caso argentino é um exemplo e uma possibilidade de reflexão teórico-epistemológica sobre a organização curricular. Mas também é um estudo de caso, o Conteúdo Básico Comum para a área de Educação Física, no âmbito de uma reforma educacional que propôs conteúdos básicos para a educação na República Argentina, na década de 1990. A hipótese de avançar é que A transição de uma educação física para uma educação corporal tem correlação no diálogo que o primeiro faz com a psicologia do desenvolvimento e a segunda com a psicanálise. Mas também, na própria constituição de seu objeto, enquanto o primeiro aborda o conhecimento e o segundo com conhecimento. Na análise dos documentos primários, recuperamos os dados que nos permitiram abordar nossa hipótese em um sentido prático.

Palavras-chave: Ensino - Conteúdos - Conhecimento - Educação Física - Educação corporal.

Abstract

This work is the result of a major investigation that discusses the contents of teaching in the Physical Education curriculum. The Argentine case being an example and a possibility of theoretical-epistemological reflection on the curricular organization. But it is also a case study, the Common Basic Contents for the area of Physical Education, within the framework of an educational reform that proposed basic contents for education in the Argentine Republic, in the 1990s. The hypothesis that we advance is that The transition from a Physical Education to a Body Education has its correlate in the dialogue that the first one makes with the psychology of development and the second with psychoanalysis. But also, in the very constitution of its object, while the first deals with knowledge and the second with knowledge. In the analysis of the primary documents we recover the data that allowed us to approach our hypothesis in a practical sense.

KEYWORDS: Teaching - Contents - Knowledge - Physical Education - Body education.

Introducción

Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos.

Lawrence Stenhouse

Esta investigación es el resultado del trabajo y reflexión sobre el problema de los contenidos de la enseñanza. Es el estudio de un caso, los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física, en el marco de una reforma educativa cuya mayor transformación consistió, precisamente en proponer contenidos básicos para la educación en la República Argentina, en la década de 1990. La investigación problematizó aquellos supuestos que, a pesar del cambio teórico que se instrumentó, no formaron parte de la agenda de discusión y quedaron ligados a supuestos teóricos y prácticos con los que se intentaba discutir.

En primer lugar, analizamos el recorrido discursivo de la reforma en relación con las prácticas escolares a las que estuvo destinado, a fin de recuperar críticamente los CBC como expresión concreta de una pedagogía sostenida en la enseñanza de contenidos.

Recuperar críticamente significa examinar qué ideas respecto del saber, del sujeto que conoce y del objeto a conocer contienen, qué supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, aun cuando no se expliciten o no se expliciten con claridad, y qué obstáculos ofrecen a la instrumentación didáctica (CRISORIO, 2000, p. 4).

A partir de estos aportes, situamos la investigación en torno a las siguientes preguntas: ¿por qué una propuesta que se formula en términos de contenidos termina subsumida a una propuesta por objetivos? ¿Cómo influenciaron en las claves de escritura las perspectivas objetivistas y humanistas de los propios reformadores? ¿Es posible pensar un proyecto de educación a partir de contenidos? o ¿es posible pensar un proyecto de educación que no se centre en una clave de objetivos? ¿Cuál es el marco conceptual en el que hace sistema? ¿Cuáles son los límites de esta propuesta? ¿Qué es lo que no nos permite pensar? En este sentido, podemos afirmar que

la investigación da cuenta de tres desplazamientos: El de una pedagogía centrada en objetivos al de una pedagogía centrada en contenidos. El desplazamiento del conocimiento a la formación de saberes. Por último, el de una Educación Física al de una Educación Corporal. De este modo, sostenemos que una pedagogía que parte de una propuesta centrada en la enseñanza de contenidos no puede subsumirse a una propuesta por objetivos, ya que tratan con objetos diferentes. Como se desarrollará en este trabajo, conocimiento y saber no son sinónimos. Presentar una propuesta pedagógica que parta del problema del saber en sus tres dimensiones –saber como positividad (en tanto representación-conocimiento), saber cómo negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto)– introduce el problema del sujeto. El sujeto se implica en su imposibilidad de saber y en ello radica su particularidad.

Por lo tanto, examinamos críticamente las ideas de saber, de enseñanza y de sujeto que sostienen los documentos curriculares (CBC), y qué implicancias teóricas, prácticas, epistemológicas y políticas supone esta perspectiva. Analizaremos el pasaje de una matriz curricular basada en contenidos a una propuesta centrada en las características de los sujetos que aprenden; y también cómo los aportes de la psicología del desarrollo y del aprendizaje impactaron en la constitución del campo disciplinar y funcionaron como un obstáculo epistemológico en las discusiones de la impronta reformista. Las conclusiones se enuncian en función de las líneas de argumentación que se construyeron a partir del estudio y análisis de los Documentos primarios y secundarios. Presentan asimismo una propuesta concreta para futuras reformas educativas, tanto para el área de la Educación Física, cuanto para el conjunto de asignaturas escolares.

Método

La Metodología propuesta es de carácter hermenéutico. Se trata de un análisis de documentos elaborados para la transformación educativa, llamados Serie A - Nro. 6¹. Se analizaron a su vez, los CBC para la Educación Básica y Polimodal y el conjunto de recomendaciones que se elaboraron para la implementación de la Reforma Edu-

cativa, como así también, los currículos de las diferentes jurisdicciones que implementaron la transformación. La elaboración de categorías permitió organizar el material en torno a las cuestiones del saber, la enseñanza y transmisión con particular referencia al área de la Educación Física. Las conclusiones que se desprenden, proponen situar la discusión curricular en torno a los contenidos de la enseñanza y en la elaboración de criterios para su formulación. En las cuestiones metodológicas trabajamos con el análisis del discurso que elaboró Michel Foucault, siendo referencial teórico y metodológico. Presentamos la Organización de los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física, para centrar el trabajo en el análisis de documentos. Estudiamos al cuerpo y movimiento como conceptos estructurales de la teoría. La formación de personas íntegras como discurso que ejerció efecto de verdad. El trabajo con las fuentes se presenta de manera analítica: el problema del conocimiento y el saber en los CBC. El problema de las prácticas y la enseñanza en los CBC. Sus implicancias y obstáculos frente a una propuesta curricular que intentó centrarse en una Pedagogía por Contenidos. Los límites de esa propuesta. La sumisión de una propuesta de contenidos a una de objetivos en los CBC, en la etapa en que los CBC debían contextualizarse (provincias). Finalmente, se enuncian las conclusiones teóricas y epistemológicas.

Resultados

En primer término, y luego de presentar el problema de investigación y las preguntas iniciales, recuperamos los antecedentes de los CBC a fin de situar los documentos en los procesos sociales, históricos y políticos en los que se implican. Como antecedentes se presentan la Ley de Educación Común 1420; la Ley Federal de Educación 24195/93; Los Documentos para la concertación. Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes y los Antecedentes específicos de la investigación. En el marco conceptual se abordan precisiones teóricas, epistemológicas y políticas. Como también la perspectiva curricular, con las ideas de objetivos, contenidos, conocimiento y saber. Posteriormente se indaga la teoría del curriculum en re-

lación al saber, el sujeto, la enseñanza y la transmisión. Presentamos una revisión en relación a la enseñanza y lo curricular: problematizamos los aportes de la psicología evolutiva y del desarrollo y las nociones de sujeto, objeto, desarrollo, ciencia, conocimiento y saber que operan en esta vinculación: el saber sabio y el saber para ser enseñado, la particularidad de la Educación Física; las discusiones en torno a su identidad y las recientes producciones epistemológicas; sus vinculaciones con otras áreas de conocimiento y particularmente con el discurso de la ciencia moderna. En este marco y a partir de la referencia de Limber Santos (2013) entendemos al saber sabio como aquel que en la modernidad se constituyó en los marcos de la ciencia. La ubicación de los saberes en la estructura curricular supone por tanto un exilio de su lugar de producción. "Un saber es puesto en texto o textualizado para que adquiera su condición de saber para ser enseñado y, por tanto, en algún momento se pueda incorporar al sistema didáctico. Una vez ubicado allí solo se manifestará a través de un texto para cuya construcción rigen lógicas vinculadas con su trasmisión y no ya con su producción." (SANTOS, 2013, p. 213)

Los CBC no escapan a esta caracterización. La elaboración de los CBC se realizó en dos etapas que fueron aprobadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación: una de divergencia necesaria y otra de convergencia imprescindible. La primera recibió los aportes de los diseños curriculares provinciales y de los de la ciudad de Buenos Aires, los aportes de otros países con diferentes currículos, aportes de consultores de distintas disciplinas, y una Encuesta Nacional de Opinión Pública realizada a una muestra estratificada de más de 1.500 casos. Además, tuvo lugar la Encuesta "La Familia opina", en la cual se obtuvieron más de 48.000 respuestas, entrevistas en profundidad a 30 empresarios de distintos sectores de la economía, encuestas en programas de radio y televisión juveniles con más de 5000 respuestas y entrevistas a 200 Organismos no Gubernamentales que desarrollaban "Programas Educativos Compensatorios o Complementarios del Sistema de Educación Formal". La segunda etapa se denominó de convergencia imprescindible, y recuperó los aportes que se habían realizado, los analizó y los estructuró en producciones sucesivas que fueron

expuestas y discutidas con los especialistas, docentes que estaban frente a alumnos y con los equipos técnicos provinciales. La versión definitiva recuperó todos estos aportes e intentó constituirse en un marco para que, durante el año 1995, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires pudieran desarrollar un proceso de Planificación Curricular.

La voluntad del Consejo Federal de Cultura y Educación es que en 1995 los CBC lleguen a todas las instituciones y comiencen a aplicarse en todo el país. Aplicación al comienzo en forma parcial, siempre dinámica, abierta y no burocrática, al mismo tiempo que se actualizarán o elaborarán los lineamientos o los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones educativas del país y se iniciarán los procesos de perfeccionamiento y capacitación. En este último caso, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán los tiempos y mecanismos para su realización (CBC; 1995, p. 23)

Los Contenidos Básicos Comunes se agrupan según el nivel de enseñanza al que están destinados: “Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial”, “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica”, “Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal” y también “Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente”.

La lectura analítica de la Introducción a los CBC para Educación Física muestra un genuino interés por abordar al problema del sujeto, aunque queda limitado a presentar el problema de la “persona” en relación al mejoramiento funcional que deriva de las actividades físicas y que permitiría el abordaje y manejo del conocimiento en un “plano práctico e instrumental. Comprometiendo la totalidad de la persona”, en diversas situaciones por las que atraviesa en su cotidianeidad.

Por lo tanto, la formación de personas íntegras, solicitud central de la sociedad a la educación, supone que los niños y niñas aprendan a relacionarse con el **propio cuerpo** y el **propio movimiento**, porque éstos constituyen dimensiones significativas de la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movi-

miento las personas se **comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen**, aprenden a **hacer** y a **ser**. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción (CBC; 1995, p. 305).

La preocupación por la formación de personas íntegras ya está en la Ley Federal de Educación, y en su desarrollo las actividades físicas y deportivas desempeñan un papel relevante. La noción de desarrollo, tiempos cronológicos, adquisición, definen el campo de la psicología del niño: como un discurso que concibe a la infancia como un tiempo de desarrollo cronológico.

Por otra parte, uno de los indicadores relevantes para su análisis son los criterios para la organización de los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Se cita la referencia con especial mención de comentarios entre corchetes.

- a. La significatividad y el reconocimiento social de la importancia de los saberes seleccionados;
- b. la posibilidad de que estos contenidos sirvan como “disparadores” para un tratamiento en profundidad de gran diversidad de temas; [Cuestión que introduce a los objetivos]²
- c. la potencialidad de los contenidos para facilitar una enseñanza integradora; [esto sería un propósito de la educación]
- d. el énfasis en la construcción del saber más que en el afán por incluir cantidades de información;
- e. la posibilidad de efectuar relaciones entre contenidos del mismo ciclo y de otros ciclos” [La necesidad de evitar la acumulación o el enciclopedismo] (GVIRTZ Y PALAMIDESSI, 2006, p. 97).

Esta propuesta de contenidos, que privilegia la selección de contenidos socialmente significativos, el énfasis en el saber más que en la acumulación de conocimientos, la posibilidad de efectuar relaciones entre los diferentes ciclos y la amplitud al tratamiento de otros temas, deja de manifiesto un interés por centrar esta Transformación curricular en los marcos que privilegian el tratamiento del saber como problema. Sin embargo, las fisuras que se enunciaron y las que se dejaron abiertas –al introducir los objetivos– permitieron que las adecuaciones realicen

una regresión romántica a teorías con las que esta propuesta intentó discutir.

Las consecuencias prácticas en vistas de proponer el deslizamiento de una Educación Física a una Educación Corporal recuperan la propuesta centrada en contenidos en tanto se conceptualizan como formas de saberes. Las consideraciones finales y las conclusiones de la investigación, parten de la hipótesis presentada y de las preguntas enunciadas y proponen otros ejes para la crítica. Así, se pretende hacer una crítica en los términos en que Foucault la conceptualiza: como el modo en que los sujetos se arrojan el derecho de interrogar a la verdad sobre los efectos del poder y al poder sobre sus discursos de verdad. (Foucault: 1995). El estudio realizado presenta una propuesta para reformular los contenidos de la enseñanza desde una revisión crítica que parte del marco teórico de la Educación Corporal.

Discusión y conclusiones

Las consideraciones siguientes que por un lado sintetizan las tesis que han sido desarrolladas, por el otro adelantando algunos elementos que actualizan la discusión en términos de nuestra propia actualidad. De esta manera, la temática se circunscribe a situar el problema de los contenidos de la enseñanza en este presente del que somos parte. ¿Qué quedó de la formulación de los contenidos de la enseñanza? ¿De qué manera es tematizado este problema hoy?

El 27 de Mayo de 1978, ante la Sociedad Francesa de Filosofía, Foucault da una conferencia que la misma Sociedad transcribirá mucho tiempo después, en su Boletín de Abril-Junio de 1990, bajo el título "¿Qué es la crítica?". Allí nuestro hace referencia a un pequeño texto de Kant, llamado "Beantwortung der Fragung: Was ist Aufklärung?", que retomará luego en el curso publicado en español como *El gobierno de sí y de los otros*. Una de las razones por las cuales retoma este texto es que en él Kant centraliza el tema de la historia pero no en términos de origen o finalidad: la cuestión del Aufklärung va a ser bastante diferente.

De hecho, la cuestión que a mi entender aparece por primera vez en los textos de Kant –no digo la única vez, encontramos otro ejemplo un poco más adelante– es la del presente, la actualidad, la cuestión de: ¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese "ahora" dentro del cual estamos unos y otros, y que es el lugar, el punto [desde el cual] escribo? (FOUCAULT, 2001, p. 29).

Retomando esta cuestión, y en función del trabajo realizado, presentamos la pregunta por nuestra propia actualidad. ¿Qué es lo que queda hoy de la Reforma Educativa que propuso una propuesta curricular centrada en los contenidos de la enseñanza? ¿Qué resta de los CBC hoy? ¿Qué efectos tienen los CBC hoy? ¿Cuáles es el impacto que los CBC representan como espíritu de su tiempo? Uno de los problemas que nos interesa presentar es que los CBC no se discutieron más. La discusión sobre los contenidos de la enseñanza no es un tema de agenda educativa en la actualidad en la Argentina. Tampoco forma parte de las discusiones de los circuitos académicos –a excepción de algunos grupos aislados que trabajan el problema de la enseñanza y la transmisión–, ni de las publicaciones que circulan en Revistas sobre Educación Física. Por las razones enunciadas, consideramos que es necesario volver a situar el problema de los contenidos de la enseñanza de la Educación Física como tema de agenda y discusión tanto en los marcos institucionales en donde esas políticas se definen como en los circuitos académicos en los que las discusiones pueden ser colocadas como agenda de investigación. ¿Por qué? ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos que ésta necesidad? ¿Cuáles son los argumentos teóricos en los que se inscribe ésta posición? ¿Por qué presentamos esta necesidad?

Expondremos sucintamente algunos de los argumentos que se desprenden de los Documentos estudiados como también el marco teórico en el que se situaron. Las conclusiones finales y la propuesta de la investigación a las que arriba tienen como propósito no sólo el enunciado de críticas posibles sino de estrategias de abordaje del problema enunciado.

Sancionada el 14 de abril 1993 y promulgada el 29, La Ley Federal de Educación establece que el Estado Nacio-

nal, las provincias y la ciudad de Buenos Aires deberán fijar los lineamientos de las políticas educativas. La Ley propuso una nueva estructura del Sistema Educativo y amplió la obligatoriedad de escolarización. Pero, además, concretó la descentralización del sistema al pasar responsabilidades a las provincias y jurisdicciones. A su vez, la Ley especifica indicaciones para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, para su adecuación a las diferentes jurisdicciones y la adecuación de las nuevas estructuras y la organización de contenidos por ciclos.

Establecer en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y **contenidos básicos comunes** de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza –que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as– dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares (Art. 53, inciso b).³

En general, las propuestas curriculares también proponen orientaciones para la evaluación. Los CBC no escapan a esta regla:

La evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los **contenidos curriculares** de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de formación docente (Art. 49).

La Ley Federal supuso una transformación educativa cuya principal herramienta fue la transformación curricular también para la formación docente y las incumbencias profesionales.

a) Concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los contenidos básicos comunes [...]. c) Acordar los contenidos básicos comunes de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial.⁴

En el marco de lo enunciado en esta Ley, dos cuestiones resultan en principio relevantes. La primera está relacionada con una nueva estructura del sistema educativo: “a) La adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la indicada por la presente ley, determinando sus ciclos, y los contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular.”⁵ La segunda es la posibilidad de concertar contenidos básicos comunes dentro de una política educativa nacional que prevé adecuaciones jurisdiccionales.

Por su parte, Los documentos elaborados para la transformación, llamados Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes, representan el antecedente clave para la elaboración de los CBC. En la introducción del documento se enuncian los dos objetivos que lo orientarán: “a) Alcanzar un acuerdo referido a los Criterios para la elaboración de los diseños Curriculares de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. b) Organizar la presentación de los Contenidos Básicos Comunes” (Serie A - Nro. 6). También se establecen criterios a fin de organizar las presentaciones de los CBC para su elaboración en las provincias y en la Municipalidad de Buenos Aires.

Aprobados por aclamación en la XXII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, el 29 de Noviembre de 1994 (Resolución N° 39/94), los CBC son el resultado de un trabajo que incluyó equipos técnicos y docentes y contó con la colaboración de aportes que se realizaron a través de consultas de la ciudadanía en general y de la comunidad académica.

Los Contenidos Básicos Comunes se agrupan según el nivel de enseñanza al que están destinados: “Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial”, “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica”, “Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal” y también “Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente”. Los CBC se organizan en capítulos que corresponden a los campos científicos o culturales, que, para los “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica”

son: *Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana*. Cada disciplina agrupa los contenidos por bloques teniendo como referencia las propias lógicas disciplinares. En los Contenidos Básicos Comunes se distinguen tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los CBC fueron la matriz básica sobre la que se elaboró los currículos de las jurisdicciones, y la transformación una propuesta que se concretó en tres niveles. Si el primero fue la confección de los CBC, que se realizó en el marco del Estado Nacional con la participación de representantes de todo el país, el segundo, correspondió a las provincias.

Por su parte, en la Ley Federal de Educación y en los Contenidos Básicos Comunes se enuncian ciertos principios y objetivos de la política educativa. Como principio se establece

el fomento de las actividades físicas y deportivas **para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas** (art. 5, inc. 2), formula objetivos relacionados con dicho principio para la Educación General Básica y Polimodal (art. 15 y 16) e incluye la estimulación de la **maduración sensorio-motriz** y de las **manifestaciones lúdicas y deportivas** entre los de Nivel Inicial (art. 13) (305).

Entre los objetivos que se enuncian para el abordaje del principio, se encuentran la estimulación de la maduración sensorio-motriz y de las manifestaciones lúdicas y deportivas. Ambos objetivos parten de la supuesta necesidad de estimular aquello que *naturalmente* es propio del hombre; por lo tanto, se trata solo de una cuestión de tiempo y de un cuerpo que es biológico y físico. A su vez, la propuesta queda definida no como se explicitó en base a una pedagogía por contenidos (que se hubiese plasmado en propuestas concretas de saberes a ser enseñados), sino sobre la base de objetivos, tal como se establecía el currículo que se quería modificar.

La lectura comparada de los currícula de las distintas provincias y de los CBC mostraba ya entonces (a principios de la década pasada) que prácticamente en ningún

caso estos últimos constituyeron la materia de un análisis, ni siquiera en la bibliografía ofrecida por la industria editorial, sino el objeto de operaciones técnicas –por ende no reflexivas– respecto de su selección, jerarquización y organización, formas de planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza, etc., realizadas a partir de un conjunto de presupuestos didácticos y disciplinares que, lejos de surgir del análisis de los CBC, se basaban en una serie de teorías preexistentes. Nuestra investigación procuró rastrear las causas por las cuales una reforma cuyo propósito explícito fue dotar de unidad al sistema educativo nacional no sólo falló sino que produjo el efecto inverso; para ello se centró en el análisis del recorrido discursivo de la Transformación en relación con las prácticas escolares a las que estaba supuestamente destinada, y no en la inquisición de las intenciones políticas y económicas que la rodearon y atravesaron, las motivaciones no explícitas, las presiones de los organismos internacionales que la financiaron, etc. (CRISORIO, 2003)

Tanto los conceptos de la psicología experimental como los de la tecnología educativa (que encuentra en aquella su fuente privilegiada) aparecen en los currícula jurisdiccionales, recubriendo la propuesta de contenidos y justificando el giro “objetivista”. La introducción a la propuesta curricular de Educación Física de la provincia de Tucumán, por ejemplo, plantea la necesidad de reflexionar sobre la identidad disciplinar de la Educación Física, sobre sus contenidos disciplinares, el campo del saber en que se sitúa y lo que ofrece a la comunidad para, a partir de ello, “definir los propósitos educativos que constituirán las guías para organizar situaciones educativas valaderas y seleccionar los procedimientos oportunos para llevar a término las propuestas pedagógicas.”⁶ En la misma introducción “se considera a la Educación Física como una educación para y por el movimiento, que aborda la sistematicidad de las conductas motoras específicas del área con miras a su concientización, enriquecimiento y progresiva especialización.”⁷ Recién al final de esta introducción se formulan los contenidos del área, precedidos además por los objetivos a cumplir en cada ciclo. Del mismo modo, en la Introducción a los CBC de Educación Física se afirma que:

La educación física es concebida como una **educación corporal** o **educación por el movimiento**, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social (CBC, 1995: 305; cursivas y negritas en el original).

La propuesta curricular de Educación Física de la provincia de Corrientes, por su parte, se enmarca en la determinación general de estimular “la maduración sensorio motriz”, que la Ley Federal de Educación establece como principio de la política educativa,⁸ y se apoya en un conjunto de funciones que son propias del “movimiento”: la “Función de Conocimiento” (“el movimiento es un instrumento cognitivo fundamental del sujeto”); la “Función de organización de las percepciones” (“el sujeto, a partir del movimiento, se orienta (...) y toma conciencia de su propio cuerpo”; la “Función de relación” (“por medio de las actividades físicas el sujeto se relaciona (...) en un primer estadio mediante el juego y luego con el deporte”; y otras funciones, como la “catártica”, “higiénica”, “de compensación”, etc., de larga tradición en la Educación Física. Es claro, además, que la palabra “sujeto” se utiliza como sinónimo de “hombre”, sin explicaciones ni problematizaciones. De lo que en realidad se trata es del individuo, tomado tanto en los términos de la educación psicomotriz como en los de la educación físico-deportiva. (Crisorio, 2003) En los Fundamentos generales del Área de Educación Física, la curricula de la provincia de Jujuy declara que:

Las configuraciones de movimiento o prácticas motrices, cultural y socialmente significativas, que permiten a la educación física el cumplimiento de sus propósitos son: los juegos, la gimnasia, los deportes, la natación y las actividades de vida en la naturaleza y al aire libre,⁹ en lo que concuerdan con los CBC; y, sin embargo, los alcances de los contenidos se formulan en términos de objetivos, como, por ejemplo, “Adquisición y desarrollo progresivo de técnicas de nado”.¹⁰

Estos son solo algunos ejemplos que muestran que en el proceso que medió entre su aprobación y su instrumentación, los CBC dejaron de constituir la “matriz básica para un proyecto cultural nacional”, y pasaron a restituir

modelos curriculares caducos cuya potencia “epistémica” fue (es) ignorada no tanto y no sólo por los receptores del “conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país” (CBC, 1995: 21), sino también por sus emisores; todo esto entorpeció la articulación con las prácticas concretas hasta hacerla fracasar.

Finalmente, el tercer nivel corresponde a la efectiva implementación en las escuelas. Las críticas realizadas, se orientaron a señalar la impronta de esta regulación centralista o centralizada como uno de los modos de intervención del Estado sobre la vida de las personas, por su función social y política de transmitir los bienes culturales a toda la población.

En resumen, afirmamos en este trabajo que una pedagogía que parte de una propuesta centrada en la enseñanza en contenidos no puede subsumirse a una propuesta por objetivos, ya que tratan con un objeto diferente. La tesis afirmaba la necesidad de presentar al saber como objeto de que trata la enseñanza, posibilidad que introduce la necesidad de formular y explicar una teoría de la Educación Corporal. En este marco, situamos al curriculum como una configuración discursiva específica de saber que supone la organización de una estructura más o menos estable de conocimiento, pero también abierta al acontecimiento, en tanto hay sujeto. Como no hay posibilidad ni de enseñanza ni de curriculum por fuera del lenguaje, saber y sujeto se suponen necesariamente. El curriculum es entendido entonces como la anticipación, como el marco legal que intenta comunicar una propuesta educativa, como la estructura fracturada que da lugar al acontecimiento de la enseñanza. A su vez, una enseñanza y un curriculum que son en y por el lenguaje invocan necesariamente al sujeto y al saber. Curriculum como marco que intenta comunicar una propuesta educativa. En este contexto, entendemos que los CBC, como propuesta curricular, intentaron comunicar los propósitos de una política educativa y se constituyeron en su principal herramienta, nucleando tanto los aspectos técnicos de la reforma como las teorías pedagógicas que la sustentaron, como los propósitos epistemológicos y políticos que la rigieron.

Por otra parte, la conceptualización del surgimiento de la psicología en la modernidad y de sus potenciales implicancias en el campo de la Educación y de la Educación Física, nos permitió analizar los supuestos que subyacen a la idea de niño y niña en los CBC. Si el niño, objeto central de interés en estas propuestas, se sitúa en la condición universal, consciente y constante en sus etapas evolutivas, esto no permite introducir al sujeto en su condición particular. La idea de desarrollo supone un progreso, que es objetivo en términos lineales y que busca un equilibrio y superación. Estas son las bases de la ciencia moderna: la psicología no escapó a esta estructura y construyó un marco teórico que encuentra su dificultad y límites en su propia condición de posibilidad. Sin embargo, el descubrimiento del inconsciente y el surgimiento del psicoanálisis se separan de esta matriz, y esto les permite introducir la idea de tiempos lógicos y el problema del sujeto. La Educación Corporal recupera esta cuestión para teorizar a partir de las prácticas, como modos de hacer, pensar y decir. Incursionando en un diálogo intenso con el psicoanálisis. La hipótesis que adelantamos es que la transición de una Educación Física a una Educación Corporal tiene su correlato en el diálogo que la primera realiza con la psicología del desarrollo y la segunda con el psicoanálisis, y en la propia constitución de su objeto, en tanto la primera trata con conocimientos y la segunda con el saber. En el análisis de los documentos primarios recuperamos los datos que nos permitieron abordar nuestra hipótesis en un sentido práctico. Los ejemplos que seleccionamos forman parte de una muestra que intenta representar el conjunto de formaciones discursivas que representan los CBC para el *área de Educación Física*. Estas formaciones, que se nutren de un concepto de niñez como tiempo de desarrollo, y de la imposibilidad de considerar al sujeto tanto en su particularidad como en su singularidad, derivan en una reformulación más estructural que discursiva. En vistas de proponer el deslizamiento de una Educación Física a una Educación Corporal, se debe recuperar críticamente la enseñanza por contenidos; suponer a la enseñanza como un proceso que se constituye en y por el lenguaje; incorporar el problema de la transmisión que involucra aquello que no puede ser representado a través del lenguaje; reconceptualizar la teoría curricular a partir de implicar al sujeto; reconocer al

sujeto no como una representación sino como producto de un discurso; suponer al saber en su falta; situar a la práctica como modo de hacer, pensar y decir; incorporar la noción de uso. Proponemos la posibilidad de conformar una comisión que, tal como en la experiencia francesa¹¹, trabaje en la elaboración de Principios para una reflexión de los contenidos de la Enseñanza, a fin de revisar los contenidos de la enseñanza y establecer criterios para su formulación.

Para finalizar, y en función de lo desarrollado, entendemos a la Educación Corporal como un programa de investigación, como una propuesta que no se agota en la particularidad de una práctica, sino en la necesidad positiva de la falta en su formulación. En tanto el saber es del orden de la falta, la Educación Corporal solo puede situarse en ese orden, en el deseo de saber.

Notas

- 1 Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes.
- 2 Los corchetes son nuestros. El texto introduce el análisis discursivo.
- 3 Capítulo I. Del Ministerio de Cultura Y Educación. Artículo 53.
- 4 Artículo 56. -El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes:
- 5 Disposiciones transitorias y complementarias. Artículo 66. -El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediatamente de producida la promulgación de la presente ley y en un plazo no mayor a un año:
- 6 Área de la Educación Física, P.R.I.S.E, Tucumán, pág. 1.
- 7 Área de la Educación Física, P.R.I.S.E, Tucumán, pág. 2.
- 8 Documento de la Jurisdicción de Corrientes, Fundamentación, pág. 1.
- 9 Diseño Curricular – 3ra. Versión, febrero 1997 – Jujuy, pág. 199.
- 10 Diseño Curricular - 3ra. Versión, febrero 1997 – Jujuy - s/n eje nº 3 contenidos conceptuales.
- 11 Véase Principios para una Reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. En Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.

Referencias

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI. 2003.

CRISORIO, R. (dir.). **"Informe Final" de CBC: del análisis a la instrumentación. Proyecto de investigación**. Programa de Incentivos a la Investigación (FaHCE- UNLP). Director: Crisorio, R. Integrantes: Rodríguez N., Mamonde M., Parenti C., Rocha L. 2002 – 2005. 11/H366. (2003b).

EIDELSZTEIN A., (2012). **El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto**. Disponible en https://www.google.com.ar/?gfe_rd=cr&ei=Kdv1U_qmK4_X8gf8llHQBw&gws_rd=ssl#q=el+origen+del+sujeto+alfredo+eidelsztein&spell=1

FOUCAULT M. ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. Daimon-Revista de Filosofía, n.11, 1995.

FOUCAULT, M. *¿Qué es la Ilustración? Las Ediciones de La Piqueta*. Madrid. 2001.

GVIRTZ, S. y PALAMIDESI, M. **El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza**. Buenos Aires: Editorial Aique. 2006.

RODRÍGUEZ, N. B. **Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC: De una educación física a una educación corporal** (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magister en Educación Corporal. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pdf>. 2014.

SANTOS, L. Las paradojas de los saberes contextualizados. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.) **La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible**. Unipe. Editorial Universitaria. 2013.

Documentos

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General *Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina 1995.

LEY N° 1420 DE EDUCACIÓN COMUN (8 DE JULIO DE 1884)

Documentos para la concertación. Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes.

Área de la Educación Física, P.R.I.S.E, Tucumán.

Documento de la Jurisdicción de Corrientes, Fundamentación.

Recebido em 22 de janeiro de 2018.

Aceito em 19 de fevereiro de 2018.

