



Universidad Nacional de La Plata.

Maestría en Deporte

La enseñanza de los deportes en los profesorados de Educación Física, un objeto lógico que no contiene al saber del deporte

Aspirante a Mag. en Deporte: Gustavo Oscar Carnevale

Director: Dr. Raumar Rodríguez

Co-Director: Prof. Marcelo Giles

La Plata 2022

Sede: Las Breñas – Chaco

Septiembre de 2022

ÍNDICE

Agradecimientos.....	Pág. 2
Introducción.....	Pág. 4
Lo epistemo-metodológico como guía.....	Pág. 11
Capítulo I: La creación del objeto bajo “lo didáctico” de la formación	
Lo general y lo particular.....	Pág. 13
Dos construcciones conceptuales, un solo objeto.....	Pág. 15
El contenido contenido.....	Pág. 22
Deporte-Didáctica.....	Pág. 25
Capítulo II: Formación integral, toda una posición epistemológica	
“Aquella” formación integral.....	Pág. 30
La formación integral en la reforma curricular de los PEF.....	Pág. 34
¿Ruptura o continuidad? ¿Diferencias o maquillaje?	Pág. 39
Capítulo III: Una didáctica para la naturaleza.	
Sistema didáctico: “el cómo enseñar”.....	Pág. 45
La clase un lugar donde ¿se enseña?.....	Pág. 49
El docente didácticamente competente.....	Pág. 57
Capítulo IV: El deporte... ¿qué deporte?	
El deporte como contenido significativo.....	Pág. 63
Deporte y recreación.....	Pág. 68
Deporte y salud.....	Pág. 72
Deporte como práctica inclusiva y de socialización.....	Pág. 76
Conclusiones.....	Pág. 83
Referencias bibliográficas.	

*A Marcela, por la única y maravillosa razón
de no deber, ni tener que hacerlo*

Agradecimientos

Escribir los agradecimientos no resulta nada sencillo para quien se debate entre dos ideas: la de creer que los agradecimientos pertenecen al ámbito privado y la de considerar que la parte más importante de escribir una tesis, es reconocer a todos los que formaron parte de las redes, que hicieron que la tesis se escriba. Debate que se vincula con pensar que “la academia” o “lo académico”, materializado en una tesis, es solo una oportunidad de aprender y nada más lejano, a un lugar donde se llega, del que haya que vanagloriarse, o por el cual enorgullecerse.

Es evidente identificar cual fue mi decisión, al menos en este momento, y usar sólo los nombres, es parte de un falso punto medio del que hago uso para no seguir dilatando la presentación de esta tesis. Aunque el orden en que lo hago no tiene ningún sentido de priorización, mis agradecimientos comienzan reconociendo a cada uno de mis profesoras y profesores de la carrera, que con su dedicación y saber, han aportado a esta investigación, desde los primeros pasos iniciales hasta el momento de cerrar la escritura.

En el nombre de Ariel, Capi, Enzo, Yoli y Gaby, a todos aquellos colaboradores y becarios que hicieron posible sostener el proyecto académico-político que me permitió estudiar e investigar.

A mis directores Raumar y Marcelo, por confiar, acompañar y apostar, a esta tesis creyendo que podría terminarla en algún momento.

No puedo dejar de agradecer ciertas particularidades que van más allá del recorrido de estudio en esta maestría y de esta tesis, y tienen que ver con relaciones construidas sin pensarlas o buscarlas, como todas relaciones humanas que importan y nos constituyen como sujetos en relación con el saber, el enseñar y el aprender.

A la memoria de Débora que, además de estar agradecido por las pocas, pero largas y memorables charlas que habilitó, se tomó el tiempo y la amabilidad de revisar con cariño más de un escrito, que nadie hubiese podido intervenir de mejor manera.

A Lili, quien con su generosa actitud, me incitó y acompañó a presentar mi primera intervención en el mundo académico, y me leyó otras tantas veces expresándome su cariño a través de su precisión y rigurosidad en las sugerencias.

A Mariano, que por su forma de ser quizás se resista a reconocer que, sin aquellas charlas a partir de conocernos personalmente, nada de esto hubiese sido posible, fue él quien me llevo a pensar en la importancia del saber y conocer la posibilidad de estudiar en una universidad pública, a la que tampoco dejo de estar agradecido.

Al saber de Ricardo compartido en las clases y a las innumerables charlas en diferentes contextos, que no sólo las recuerdo por la emoción que más de una vez supo lograr en mí, lo que hizo darme cuenta que aprender para mí es un placer, sino también como aquello que movilizó gran parte de mi deseo de saber.

A Caro y Euge, con quienes en un principio nos unió el deseo de saber, y con quienes hoy compartimos la alegría de tenernos para seguir aprendiendo, estudiando y pensando juntos, además de la alegría de querernos como nos queremos.

A Marcelo más allá de su trabajo de co-director, que además de deberle el agradecimiento público como tutor de mi tesis de licenciatura, le debo todo lo que me enseñó, sobre todo el saber más importante que supo poner en juego como maestro y amigo: la difícil práctica ética de vivir diariamente en la teoría que se propone y a la que se adhiere. También supo hacerme pensar y entender, que la teoría es lo único que cambia las prácticas, este saber recorre toda esta tesis; no obstante, es un saber que tiene un alcance inconmensurablemente más amplio, también te cambia la vida.

Por último, sin caer en la demagogia, agradezco a todos aquellos que consideran que su nombre debía ocupar un lugar aquí; les puedo asegurar que, si así lo sienten, no tengo dudas que el poco memorioso, distraído y equivocado soy yo, por lo cual les pido disculpas.

Introducción

Esta tesis aborda las prácticas de enseñanza de los deportes en los profesorado de Educación Física (en adelante PEF). Partiendo desde dos supuestos y sus teorías operantes, se busca establecer relaciones lógicas centrando la atención en las prácticas que los mismos generan en su intersección, a través de las teorías que los subyacen, estos supuestos son: por un lado, la didáctica y su papel como constructora de prácticas de enseñanza, como sustento de “*lo didáctico*”¹ y, por otro, el suponer en el deporte, características particulares que lo erigen como una herramienta educativa para contribuir a la formación integral del ser humano. Todo ello, en un “doble circuito”² con los sentidos y significados que se le imprime “*Ad hoc*” al deporte en diferentes ámbitos de la cultura, generando sentidos y prácticas de enseñanza del mismo dentro de los PEF, dado que la construcción curricular de dicha carrera declara la intención de formar profesionales para desempeñarse en diferentes ámbitos sociales.

La formación en el nivel superior en Argentina, está constituida por instituciones universitarias y no universitarias³. En la formación superior en Educación Física se imparten históricamente saberes destinados a la titulación de quienes tendrán a su cargo la enseñanza de esta disciplina en diferentes ámbitos. A su vez la Educación Física como tal debe transmitir saberes referidos a distintas prácticas corporales que forman parte de nuestra cultura, una de ellas es el deporte. En el sistema formador argentino los institutos de nivel superior no universitario, son

¹ “Sin embargo mi intuición me dice que detrás de estas ambigüedades y trivializaciones hay un objeto de conocimiento científico posible, siempre y cuando se lo pueda prefigurar como un lugar sustancial de refutabilidad. Para encontrar este espacio empírico prefigurarle teóricamente podemos ensayar una distinción que parece obvia: por un lado, la **Didáctica**, como corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un “ser” y un “deber ser” de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje) con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones; y, por otro lado, lo didáctico, fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas con ese fin” (Behares, L. 2004, p. 13).

² Es imposible determinar el punto de partida del circuito “ida y vuelta”, entre la formación profesional para la enseñanza de una práctica corporal/cultural, el sentido común y las teorías que hacen prácticas de esa práctica corporal en la cultura. Pero lo que queda claro es que, se retroalimentan con sus discursos, teorías y prácticas que encuentran allí las condiciones de posibilidad de “estar siendo”.

³ Más allá que haya una tendencia a invisibilizar esta diferencia en la forma que se los denomina.

aquellos que mayor presencia tienen en número en el mapa del sistema educativo superior argentino. Instituciones creadas y consolidadas con la intención de “poner en práctica” los saberes operantes en el campo.

Con el objetivo de problematizar el dispositivo de enseñanza que se conforma en los PEF, por las relaciones que se tejen entre estos dos elementos: la *didáctica* como corpus deóntico con sus prescripciones discursivas que dan forma a “*lo didáctico*”, como producto de las relaciones entre quien enseña y quien aprende en la escuela o cualquier otro ámbito⁴, y la concepción que la formación propone del deporte. “*Lo didáctico*” dentro de la formación, en este caso, actúa en concomitancia con la posición teórica que representa el deporte como mediador para la formación integral y como práctica social. De este dispositivo de enseñanza intentamos desprender una posible definición teórica que construye al deporte como práctica⁵ bajo estas formaciones discursivas⁶.

Para tal fin se analizarán los lineamientos para la construcción curricular elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFoD), como ente centralizador de las decisiones pedagógicas, didácticas y políticas de los institutos de nivel superior (Dec. 374/07); los lineamientos curriculares para el nivel superior (Res 24/07 CFE); los planes de estudio de diferentes provincias en sus categorías: perfil del egresado, fundamentación de las unidades curriculares de deportes y didácticas, finalidades formativas y contenidos de las unidades curriculares sobre los deportes, sugerencias didácticas para la enseñanza de los deportes, fundamentación del campo de la formación de las prácticas docentes, las concepciones de la práctica del deporte en ámbitos sociales donde los profesores

⁴ Paráfrasis de las diferencias entre “*la didáctica*” y “*lo didáctico*” (Behares, 2004)

⁵ “Foucault atribuye a estas investigaciones tres características, que, en definitiva, delimitan y definen lo que entiende por práctica. 1) *Homogeneidad* [...] 2) *Sistematicidad* [...] 3) *Generalidad* [...]” (Castro, 2011, pp. 315,316)

⁶ En este sentido, no se busca, como habitualmente hace la historia, investigar los orígenes, reconstruir tradiciones, seguir curvas progresivas, sino que se procura describir los acontecimientos del discurso, las reglas a partir de las cuales se construyen los enunciados. “Se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye” (Foucault, 2008b, p. 42) (Emiliozzi, 2017)

de Educación Física se desempeñan como profesionales autorizados y especializados.

El propósito es demostrar y sostener teóricamente, a través de un programa de investigación científica, cuáles son las prácticas de enseñanza que se generan en la intersección de “lo didáctico” para “la práctica docente”⁷, y el carácter educativo que se le atribuye al deporte, como medio para la formación integral⁸ del ser humano, cimentados en la idea que no hay práctica sin teoría.

La primera categoría que aparece corroborando uno de los supuestos es: la didáctica⁹ como rectora de la enseñanza en la formación inicial en los PEF, presente en los currículos del profesorado y detectándola como “eje organizador”¹⁰, aunque pudimos ver que la característica de “necesaria”, se transforma en “indispensable” a lo largo los enunciados discursivos del diseño curricular. Mutando hacia “lo didáctico” de forma explícita y con gran recurrencia, se establece como especial recomendación hacer uso del concepto de “estrategias didácticas” (INFoD, 2009) como lo demuestra el siguiente párrafo:

Para atender a la complejidad de la enseñanza de la Educación Física se recomienda el empleo del concepto de estrategias didácticas, entendidas como el conjunto de decisiones y acciones que realiza el docente durante la enseñanza: que incluye tanto las consignas, actividades, formas de

⁷ La aparición de este constructo tiene una presencia preponderante en los lineamientos para la elaboración de los diseños curriculares, apareciendo como uno de los objetivos primordiales de la formación. La formación se plantea firme, precisa y taxativamente, como la transmisión de saberes que permitan el desempeño del futuro docente en sus “prácticas docentes” una vez finalizado los estudios, y durante el proceso de formación, ya que constituyen uno de los tres campos en que se dividen los diseños curriculares, proponiéndolo como el campo donde se integran los demás campos: de la formación general y de la formación específica.

⁸ Formación integral que presenta el mismo sustento epistemológico desde los inicios de la Educación Física hasta la supuesta renovación curricular y epistemológica iniciada con la promulgación de la nueva Ley de Educación 26.206 en 2006

⁹ Adherimos a Behares cuando considera que “*la didáctica*” históricamente ha sido pensada como método de intervención sobre los niños “(...) en el sentido que todas sus formulaciones posibles parten de una inserción en el concepto dieciochesco de desarrollo, que supone “la niñez” y la “paido-logía” (y la paido-gogía) (...)” (Behares, 2004, p. 13). De todas maneras a lo largo de la investigación se consolidan más claramente teorías que tienen mayor correspondencia con “lo didáctico” corrimiento que pudimos fundamentar con mayor precisión a través del desarrollo de la investigación.

¹⁰ Un apartado del documento marco para la elaboración de los diseños curriculares hace referencia a la organización del diseño en base a los siguientes ejes: los sujetos del aprendizaje; epistemología y perspectiva socio-histórica de la educación física; los contenidos de la Educación Física y su enseñanza; la didáctica de la Educación Física; el planeamiento y la gestión institucional.

acondicionar el espacio, el tiempo y los recursos, como el clima que crea, el vínculo que genera con los alumnos, sus gestos y uso del lenguaje, por nombrar sólo algunos aspectos (INFoD, 2009, p. 58).

Proponiendo las estrategias didácticas como aquello que constituye, mejora, renueva y da forma a las prácticas docentes en tres dimensiones, muchas veces superpuestas, mezcladas o confundidas, a) las prácticas docentes de los encargados de la formación; b) las prácticas docentes de la Educación Física¹¹ c) las prácticas docentes como campo de la formación¹² donde se comparten, adquieren conocimientos y experiencias, destinadas a la sistematización de las mismas.

También aparece como categoría lo que afirma el segundo supuesto inicial: ciertas caracterizaciones que se le atribuyen al deporte como un medio educativo. Esta premisa que se desprende de su inclusión en el sistema educativo a través de la Educación Física, nacida del movimiento político llamado “reforma de la gimnástica”¹³, que proponía la incorporación de los *spots* ingleses como “juegos”¹⁴, con el objetivo de que los niños se muevan de un modo más “natural” y menos “artificial” del que hasta entonces proponía la gimnástica alemana. De la mano de la fisiología se pretendía que los efectos sobre lo fisio-anatómico e higiénico que la gimnástica producía, y por lo cual era considerada necesaria, se pasase a la búsqueda de los mismos efectos a través de actividades que impliquen mayor libertad de movimientos, y a su vez, que estos sean más “naturales” que los ejercicios de la gimnástica. Entendiendo por “movimientos naturales del cuerpo, aquellos a que se siente el hombre llevado instintivamente, y que pueden, por esta razón llamarse ejercicios *naturales*” (Lagrange, 1894, p. 11, citado por Crisorio,

¹¹ La enseñanza, planificación, evaluación y puesta en “práctica” de la Educación Física en los diferentes contextos (escolar o extraescolar) donde se desempeñará el futuro profesor de Educación Física.

¹² La formación se divide en 3 campos: de la formación general, de la formación específica y de las prácticas docentes.

¹³ “En la segunda mitad del siglo XIX los médicos y los fisiólogos, promovieron y consumaron un movimiento de “reforma de la gimnástica” que procuro el desplazamiento de la gimnástica alemana por el sport ingles en toda la Europa continental” (Crisorio 2009, p. 5)

¹⁴ En el discurso de los “reformadores de la gimnástica” la palabra juego se refiere casi invariablemente a los “*sports*” ingleses, a los deportes. Cuando aluden a otros juegos estos tienen, de todos modos, características muy similares a la de aquellos. La analogía se verifica tanto en el italiano Mosso como en los franceses Lagrange, Demeny, Marey, de Coubertin; en los alemanes von Glossler, Koch, Raydt, Schmidt como en el coronel belga Docx o en los húngaros Dollinger y Supann. (Crisorio, 2009, p. 47)

2009, p. 45). También es éste el tiempo histórico (siglo XIX) donde se fortifica la idea de formación integral propuesta en el sistema educativo argentino a través de la promulgación de la Ley de Educación Común 1420¹⁵, formación integral a la que (Romero Brest 1905, pp. 641-663) adhiere, y en base a la cual construye el Sistema Argentino de Educación Física, impulsado por la idea de construcción de la sociedad.¹⁶ Cabe destacar que como concluye Galak (2014)

Una primera consideración a realizar, que es a la vez vertebral a todas las otras, es que la Educación Física, en tanto disciplina tal como se la reconoce en la actualidad, no nace como muchos autores han indicado estrictamente con la Ley 1.420 “de Educación Común” de 1884 que da origen al Sistema Educativo argentino, sino que es resultado de un doble proceso contiguo conformado por la fundación y fundamentación de su práctica y por la institucionalización de su oficio, como modos de reproducción de sentidos disciplinares *relativamente homogéneos y autónomos*. Es decir, lo que la Ley permite es el surgimiento de un espacio curricular especial a la “educación física”, en sentido lato, que se constituirá en “Educación Física” cuando se homogenicen, sistematicen y generalicen sus contenidos reunidos bajo una misma denominación, lo cual habilita, recién desde allí, a afirmar que existe una práctica propiamente dicha, cuestión que ocurre dos décadas más tarde (p. 254).

Es entonces que el deporte incorporado por la influencia de los fisiólogos, bajo el paraguas de la biopolítica¹⁷ como control de los cuerpos y la población, tiene en el sistema educativo argentino un impulso extra pasado cierto tiempo, para posicionarse como agente educativo o para mantenerse como tal dentro de la Educación Física, que tenía como trasfondo la “construcción de nacionalidad”

¹⁵ Artículo 1º. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad. (Ley N° 1420 de Educación Común, 1884).

¹⁶ “La tarea a la que **Romero Brest** parece abocado, a través de estos textos, y de su accionar como medico y pedagogo es la definición de la función de la escuela y la educación Física, en la conformación de la sociedad”. (Aisenstein, 2006, p. 52. El destacado es nuestro).

¹⁷ “Hay que entender por biopolítica la manera en la que, a partir del siglo XVIII, se buscó racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: higiene, natalidad, longevidad, raza” (Castro 2011. Pág. 56-57)

(Aisenstein, 2006). Vemos así, que la Educación Física en diferentes momentos históricos¹⁸ y bajo ciertos enunciados discursivos a considerado al deporte como “medio o agente” para educar a la población escolarizada, desde su inclusión como práctica que promueve “el movimiento natural” de la mano del biopoder del estado, y llegando a la actualidad como promotor de valores fundamentales dentro de una educación “humanista-democratizadora”¹⁹, proponiendo que “El acceso a las prácticas corporales y motrices debe ser garantizado para todos los ciudadanos, adecuadas a sus realidades” (INFoD, 2009, p. 18).

Esta característica –educativa- también es atribuida al deporte en el Plan Nacional de Deporte Social 2013-2016 del Ministerio de Desarrollo Social Secretaría de Deporte. Aunque entre los diferentes ámbitos –escolar o fuera de la escuela- se haga un esfuerzo *ad-hoc* por diferenciar o clasificar los deportes en: “deporte espectáculo”, “deporte de alto rendimiento”, “deporte escolar”, “deporte educativo”, “deporte social”, “deporte recreativo”, entre otras definiciones, con el fin de reconocer que efectivamente es un medio para educar; estas taxonomías establecen relaciones con el saber del deporte casi idénticas, y esto construye las prácticas de enseñanza.

La tesis intenta develar con una argumentación lógica y conjetural -como posición de lo que entendemos por ciencia- la pregunta inicial de la investigación: ¿Qué prácticas de enseñanza operan en los PEF y qué consecuencias tienen éstas sobre el saber del deporte? entendiendo a este último como medio para la educación integral, bajo la construcción de “lo didáctico”, con la intención de pensar el deporte como práctica-saber.

¹⁸ No es objetivo de este trabajo investigar el momento, ni las condiciones de posibilidad que han permitido la incorporación del deporte a la Educación Física argentina, sino más bien establecer como esta idea opera en la formación y es reproducida por ésta. Para consultar trabajos de corte histórico y genealógico se puede consultar: Crisorio, Galak, Aisenstein, Scharagrodsky, Saraví Riviere, Rosengardt, entre otros.

¹⁹ Artículo 3°. La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Ley 26.206/06). Consideramos “humanista” a la educación por poner en el centro al sujeto, considerándolo como una construcción cuyo origen ontológico se desprende de la condición de “ser humano”, y “democrática” por la tendencia a la universalización de la misma y su carácter inclusivo y participativo en pos de una sociedad democrática.

La hipótesis de trabajo que se sostuvo como norte fue: “La didáctica” construyendo “lo didáctico”, y la concepción que se tiene del deporte²⁰, determinan la forma en que se ha enseñado en los PEF, y a su vez, la formación en el profesorado, reproduce una determinada concepción del deporte y su forma de enseñarse. En ambos circuitos –hacia la formación y desde la formación- el saber sobre el propio deporte es desestimado, minimizado y hasta excluido en su enseñanza.

En el desarrollo de la investigación podemos observar como las propuestas de enseñanza de los deportes, establecida en la reforma de la nueva ley de educación²¹ propone un intento de cambio curricular paradigmático, sobre la misma episteme operante, lo que hace fracasar el intento, ya que se agota en un maquillaje modernizador de las mismas estructuras de pensamiento.

El deporte que se enseña en los PEF no puede ser otra cosa que aquel saber que lo constituye como práctica, es decir, es una propuesta que deja ver –aunque muchas veces pretende ocultar no intencionalmente- su episteme, pero que a su vez opera bajo las condiciones de posibilidad que las formaciones discursivas le imprimen.

Se ha logrado sostener qué prácticas operan -y bajo qué formaciones discursivas- en la enseñanza de los deportes en los PEF, estableciendo qué relaciones se construyen entre: la práctica a enseñar -el deporte y sus características- y los saberes didácticos propuestos para su enseñanza. Demostrando cual es el lugar que se le da, o se le niega al saber del deporte como práctica corporal, empero también de qué saber se trata.

²⁰ Los valores educativos atribuidos al deporte se encuentran inmersos indefectiblemente en la concepción de la “Educación Física como disciplina que contribuye a la formación integral” (Ley 26.206: INFoD: 8, reproducido en todos los diseños curriculares estudiados). Ya que no sólo es uno de sus contenidos a transmitir, sino que también su presencia en las clases tiene carácter cuasi-hegemónico.

²¹ Y en los documentos que de ella se desprenden, según el nivel de concreción: lineamientos para la elaboración de los diseños curriculares, lineamientos para la elaboración de los diseños curriculares de los PEF, normativa para su implementación, diseños curriculares jurisdiccionales.

Lo epistemo-metodológico como guía

El recorrido espiralado de esta investigación, a través de las oportunidades en las que fue sometida a debate en distintos ámbitos de discusión académica como condición de falsación²², plantea un camino lógico que permita una triangulación teórica que deleve el dispositivo que da forma a las prácticas de enseñanza del deporte en los PEF. A través de una construcción arqueológica, en el sentido que Foucault piensa la arqueología del saber: “que no se ocupa de describir los conocimientos según su progreso hacia una objetividad, sino de la episteme, de las condiciones históricas de posibilidad del saber” (Castro, E. 2011, p. 40), utilizamos como herramienta lo que Emiliozzi (2017) llama “El método del discurso”.

Por otra parte, empleamos como fundamentos teóricos algunas proposiciones de la “transposición didáctica” de Chevallard (1999), en un sentido lato, tomando principalmente la figura de *sustitución del objeto*²³ y de la “didáctica mínima” de los equipos de estudios de Behares, ambos en un sentido positivo o negativo, según la construcción teórica lo requiera. Anclando la idea de práctica en el sentido que Foucault les otorga, como “prácticas discursivas” y, por consiguiente, como acciones que son atravesadas por el pensamiento y constituidas por los discursos operantes, con un cierto grado de homogeneidad, regularidad y sistematicidad (Castro, 2011). Además de ello, proponiendo la idea de sujeto como un supuesto que se constituye en la red de significantes del lenguaje (Edelztein, 2013).

Desde la posición de la Educación Corporal como programa de investigación, que viene demostrando hace un largo tiempo que no hay práctica sin teoría, ni teoría que no implique una práctica, que reconoce al deporte como una práctica corporal-cultural que toma por objeto al cuerpo dividido y lo divide (Crisorio, 2020).

²² “La ciencia progresa gracias al ensayo y el error, a las conjeturas y refutaciones. Solo sobreviven las teorías mas aptas. Aunque nunca se puede decir lícitamente de una teoría que es verdadera, se puede decir con optimismo que es la mejor disponible, de las que han existido antes” (Chalmers 2000).

²³ No en la enseñanza del deporte o de la Educación Física, sino en la construcción curricular que la determinará.

A partir de estas alusiones, la tesis intenta problematizar cual es la episteme operante que concibe la enseñanza de los deportes como dispositivo constructor de prácticas, que construye al mismo tiempo lógicas teóricas que marcan algunas consecuencias como ser la incidencia que el dispositivo de enseñanza tiene sobre el deporte como práctica corporal -como saber-.

Cabe aclarar, que esta decisión epistemo-metodológica nos sirvió para sostener cómo la formación discursiva enmascarada en el “ser un profesional docente” competente con habilidades para intervenir en el proceso de aprendizaje, coloca como centro al sujeto/individuo *natural*, dentro de un “sistema didáctico”, y a la Educación Física como contribuyente a la “formación integral” del ser humano a través del deporte como herramienta.

Además de sostener la posibilidad de otro entramado discursivo, hacia una teoría de la enseñanza del deporte, que parte desde el núcleo duro de teorizarlo como una práctica corporal, es decir cultural, atravesada y constituida por el lenguaje, que le confiere lógicas y características propias y particulares. Por esa razón, como prácticas de la cultura, que nos practican como sujetos y que toman por objeto al cuerpo, al cuerpo de la Educación Corporal más precisamente expresado.

CAPÍTULO I

La creación del objeto bajo “lo didáctico” de la formación

Lo general y lo particular

En la Argentina una vez derogada la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en el año 1994, fue remplazada por la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206 promulgada en el año 2006. Tras este acontecimiento normativo-político se da inicio a un nuevo proceso de construcción curricular, basado en la nueva norma que regirá los destinos de la educación en el país. Esta construcción curricular es presentada desde el Ministerio de Educación como un intento por una verdadera federalización de las políticas educativas, entendidas como un proceso de organización político territorial (INFOD, 2009) dando por sentado que:

Los pensamientos y los conceptos que se acuñan para la construcción política logran muchas veces sus cometidos. Es entonces que cuando son aceptados y reconocidos por las grandes mayorías y se vuelven sentido común, o bien son sancionados jurídicamente y se integran al sistema normativo. Este pasaje de la construcción, al sentido común y la normalidad queda depositado en muchos términos políticos y se escucha en forma de un acorde cada vez que estos son pronunciados (p. 7).

Marcando una concepción unificadora de sentidos y a su vez buscando respetar las particularidades territoriales, “la condición de federal no es meramente un dato emocional o un plexo normativo, sino una construcción política que solo se sostiene a través de la adaptación de sus líneas de fuerza a condiciones históricas cambiantes y muchas veces adversas” (INFoD 2009, p. 7). Esta dualidad unificada, que aduce una convivencia posible entre la generalidad de lineamientos nacionales y la especificidad jurisdiccional, también es un discurso que construye realidades. Con esto queremos decir, que en los discursos que analizamos y de los cuales

interpretamos relaciones causales y estructurantes entre ellos, y las prácticas de enseñanza, existe un marcado interés por hacer convivir “un modo” –o saber, como desarrollaremos- para actuar en la diversidad de la realidad cambiante²⁴.

En esta coyuntura histórica, no es menos interesante hacer referencia a la concreción de un documento que actúa como normativa²⁵ y su razón de ser se produce en la conjunción de las dos categorías que ya han sido mencionadas: “normas” aceptadas por el “sentido común”.

Este “sentido común” está referido a la pertenencia comunitaria de ciertas concepciones aplicado a un colectivo particular de personas o a una disciplina específica –en este caso los docentes²⁶ de Educación Física- pero no deja de ser una verdadera conceptualización teórica y epistemológica de lo que la *renovación* curricular propone, “los presuntos hechos, concretos de la percepción del sentido común no lo son tanto como parecen, pues ya exigen abstracciones de índole muy complicada, situación que debemos tomar en cuenta, para no caer en la falacia de la materialización inadecuada” (Whitehead, A. Citado por Schutz, 1974, p. 35). De esta manera, este “sentido común” que opera en la Educación Física y se presenta a través de la construcción curricular solo puede ser posible bajo el pensamiento que rige la disciplina, sus interpretaciones y construcciones de sentidos, “todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento” (Schutz, A. 1974, p. 36). Podríamos afirmar junto a Foucault (1968), que la posibilidad de ser una norma que tenga consenso en el sentido común de la Educación Física, sólo es posible bajo la episteme operante,

²⁴ Desarrollamos esta idea en el capítulo: Una didáctica para la naturaleza.

²⁵ El ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación –conformado por los ministros de educación de todas las provincias- a través del Instituto Nacional de Formación Docente, han elaborado un documento que sirve como lineamiento para la elaboración curricular de las diferentes provincias, dicho diseños curriculares, a su vez, son evaluados por el INFOD – a través de una comisión federal de evaluación: COFEV, a fin de otorgar validez nacional a los títulos que emiten los institutos de formación docente y habilitar legalmente la permanencia o apertura de las carreras. Dicha evaluación se basa principalmente en la coherencia entre los planes de estudios elaborados y los lineamientos mencionados.

²⁶ No adherimos al término docente para designar a quien debe estar encargado de enseñar, pero es el que se usa en la documentación indagada y creemos que es el adecuado por los significados que la formación pretende de sus egresados. Ver sobre el significado de “docente” Diccionario Etimológico (Corominas 2006) y (Crisorio, 2012).

donde las creencias, teorías, posicionamientos, constituido como discursos generan las condiciones de posibilidad para que algo pueda ser pensado de determinada manera y no de otra. Esta cuestión la podemos ver expresada en las palabras de Foucault (2002) diciendo “En una cultura y en un momento dado, sólo hay siempre una *episteme*, que define las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente investida en una práctica”. (p.166).

Para ser más claros, es esta episteme la que permite producir una norma determinada y que ésta obtenga consenso en el sentido común. Este punto es de una centralidad magna, ya que todo el desarrollo de la primera parte de esta tesis, sustentará la hipótesis de un intento de cambio curricular y paradigmático que, sin embargo, se asienta sobre la misma episteme operante, lo que hace fracasar el intento de cambio, agotada en un maquillaje modernizador de las mismas estructuras de pensamiento.

Dos construcciones conceptuales, un solo objeto.

El hecho histórico-político de cambio normativo implica entonces -o pretende hacerlo- una variación organizacional, estructural, teórica, de sentidos, de supuestos paradigmas, es decir, de puntos de vista que darán origen a nuevas formas y prácticas de formación. Es con las formulaciones teóricas que emergen en estos “tiempos de cambios” la construcción de nuestro objeto de estudio, sosteniendo una clara contradicción necesaria e irresoluta de relación entre el punto de vista o la teoría que opera y nos opera, y el objeto de estudio. Todo elemento de estudio es teórico, y toda teoría actúa apoyada sobre una epistemología que se enuncia a través de sus discursos develándose en prácticas discursivas. La investigación como hecho científico requiere de una objetivación que declare la teoría desde donde se interpelan y construyen los datos, y que pueda resistir una vigilancia epistemológica continua y lógica. La lente que utilizamos para problematizar son los saberes que la Educación Corporal como programa de investigación que viene aportando al campo de las prácticas corporales.

Los problemas de la investigación son infinitos, puesto que la investigación no descubre problemas irresueltos o escondidos mediante exploraciones o sondeos de lo “real” sino que los inventa por la vía de operaciones simbólicas. No obstante, admiten un soporte común, que permite unificar su estudio hasta cierto punto. Ese soporte es la noción de *problematización*. Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni creación por medio del discurso de un objeto que no existe: significa prestar atención al conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas que hace entrar a algo, por caso el cuerpo o las prácticas corporales, en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituye como objeto de pensamiento, sea bajo la forma de reflexión pedagógica, de conocimiento científico, de análisis político, etc. (Crisorio, 2019, p. 8)

Por ende, construimos nuestro objeto de estudio como problema teórico-epistemológico, problematizando así, aquello que consideramos como una creación de la formación en los PEF en claves didácticas, y lo que entendemos como emergente de una transposición didáctica *lato sensu*. Es decir, nuestro punto de vista –nuestro objeto intencionalmente construido- interroga el punto de vista de la formación, allí donde la didáctica crea un objeto de estudio y hace de él el centro de interés para rendir obsecuencia a la formación integral como dispositivo. Adhiriendo a lo que Agamben (2005) define como dispositivo:

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos.

Los presupuestos didácticos enunciados como aquellos saberes²⁷ transmitidos en la formación, con el objetivo de enseñar con incidencia en el aprendizaje, podrían considerarse como la generación de un punto donde se intersecan el deporte y la didáctica como una técnica para enseñar, pero a su vez buscando conseguir un aprendizaje que contribuya a la educación, haciendo del aprendizaje un punto exclusivo de anclaje desde donde se pensará la enseñanza

El aprendizaje se constituye como la materia de la que tratan las acciones educativas y de enseñanza. Estas acciones deben concebirse como formas de intervención, con uno u otro formato práctico, en las dinámicas de la acción de los aprendientes. Desde un punto de vista teórico y epistémico, la teoría del aprendizaje pasa a presidir la teorización sobre la enseñanza. Otros modelos posteriores se inscriben, al modo positivista crítico, en esta tarea. Es el caso de los conductismos posteriores más influyentes en los Estados Unidos (Bruner, 1966; Ausubel, 1968; Skinner, 1968, en Behares 2016).

Una primera diferenciación necesaria según el análisis documental emprendido en esta indagación, y dada la frecuencia con que se presentan teóricamente amalgamados en los enunciados discursivos, es la de los conceptos de enseñanza y de educación. Esta amalgama poco precisa, tiene lugar en la deriva que se le imprime a la teoría, al pasar de una Ley de educación a las prescripciones de los diseños curriculares como instrumento teórico de la enseñanza. Proponemos así algunas precisiones, aunque someras y no conclusivas, de las diferencias entre los conceptos de enseñanza y educación, que nos permita la diferenciación en todo

²⁷ Utilizamos el término “saberes” – plural – en concordancia con lo que Rodríguez-Gimenez (2015), llama el “ternario universitario” – investigación, enseñanza, extensión-. Teniendo en cuenta que, en analogía, se establece como función para la formación docente no universitaria lo siguiente: Artículo 2°. Establecer que el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo entre otras, las siguientes: a) Formación inicial, b) Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, c) Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente, d) Asesoramiento pedagógico a las escuelas. e) Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión. f) Acompañamiento de los primeros desempeños docentes. g) Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia. h) Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo. i) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etc.). j) Producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas. Esta enumeración no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora. (CFE Res. 30/07)

el camino de esta investigación. Siguiendo a Behares (2014) para pensar la enseñanza como un campo en sí mismo, o al menos como un concepto que se diferencia de educación, que nos permite ver de como detrás de esta diferenciación –o cuando no la hay- se cuela una posición teórica que construye prácticas discursivas. Bahares (2014) alude a ello diciendo “Por eso nuestro trabajo en el Instituto desde 2002 jerarquizó la enseñanza como un campo de indagaciones en sí mismo, discursivamente atado a la educación, pero materialmente diferente”.

Del amplio universo de conceptualizaciones y definiciones de estos términos, tomaremos dos para cada uno, que implican contradicciones y en el desarrollo de nuestro trabajo determinaremos a cuáles adherimos y a cuáles adhiere la formación en los PEF.

De las elaboraciones teóricas desprendidas del equipo de Behares²⁸ podemos conformar un concepto general de enseñanza como: un acto de palabra en el que el saber de un campo es puesto “ahí”, en el orden del acontecimiento, en el intento de transmisión de una cultura “como el campo de la conservación del conocimiento históricamente constituido, en su encuentro con las dinámicas de la inestabilidad y la contingencia que llamamos saber” (Behares 2016) donde el conocimiento y el saber se diferencian básicamente por estar, el primero, en el plano de lo imaginario o establecido, y el segundo, en el orden de la falta, reconociendo el imposible saber, como parte de la trilogía constitutiva del saber

Opuesta a la concepción egóica de la enseñanza situada en el orden de la acción (o interacción), que supone concebirla como una intervención en los aprendizajes, nos permitió (con Lacan, Pêcheux, Chevallard, Badiou, entre otros) pensar la enseñanza en el orden de la relación con el funcionamiento del saber/conocimiento en la fenoménica de lo didáctico, donde están como sujetos incompletos los enseñantes y los enseñados (Behares, 2014).

²⁸ Grupo de Trabajo “Cuerpo y Enseñanza” que se lleva adelante entre el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Línea de Investigación Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad, EDADI) y el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Mientras que desde el campo de la pedagogía y la didáctica siempre ancladas en alguna psicología o neurociencia, sin determinación de exclusividad de ninguno de estos campos sino más bien en una mixtura oscura y con otras influencias teóricas como es la idea de socio formación, con una episteme que se sustenta en una “naturaleza humana”, se puede inferir que la enseñanza: se entiende como un acto, aunque a veces incierto, con ciertas pretensiones más o menos deterministas del logro de un aprendizaje a través de la comunicación de conocimientos, con incidencia en el proceso cognitivo y/o afectivo del destinatario, ya sea como cambios conductuales, como proceso de adecuación y reorganización de conocimientos previos, o como estímulo generadores de nuevas estructuras con base en el desarrollo. Sobre los procesos de enseñanza que toman como guía las teorías del aprendizaje motor, basadas en el desarrollo, Giles y Rocha-Bidegain (2015) afirman que, “En síntesis todo el campo del aprendizaje motor se ha organizado a partir de la idea que existe una naturaleza humana que orienta y determina los comportamientos y posibilidades de aprendizaje.” (p. 85). Todo esto, siempre ligando la enseñanza con el aprendizaje, ya sea desde el constructo que los une con un guion en un solo proceso (Enseñanza-aprendizaje), como en los intentos de corrimiento que proponen una desarticulación de en dos procesos diferentes, pero que conservan el núcleo duro teórico necesario de acto-efecto

En el marco de las concepciones presididas por la escuela nueva, los pragmatismos y la fuerte presencia de las psicologías empiristas en el campo educativo, el siglo XX ha acuñado una definición de enseñanza como aquellas técnicas que se construyen para intervenir en los aprendizajes (Behares, 2016)

Respecto del concepto de educación, la variedad conceptual sobre diferentes bases teóricas y epistémica es aún mucho mayor. Por lo cual, intentaremos una conceptualización, si bien ecléctica, que configure cierta idea “clásica” o hegemónicamente operante -en el sentido de influencia histórica de peso, con puntos coincidentes y fundamentales- de lo que es educación y en segundo lugar un desprendimiento de la Ley 26.206, que rige la educación argentina.

La Idea “clásica” de educación construida sobre la tesis durkheimniana

(...) la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1979, p. 53)

Con la respectiva crítica bourdieana incluida, podría plasmarse como: la transmisión cultural de la generaciones adultas a las nuevas generaciones, tendientes a permitir el acceso a la cultura de estas últimas, ya sea a modo directo, es decir de reproducción cultural con sus significados sociales incluidos, o bajo la crítica que puede advertirse en Bourdieu y Passeron (1995) en la reproducción como teoría del sistema educativo -de enseñanza- con el agregado de un saber que habilite a pensar el peligro de la reproducción cultural, cuando históricamente las construcciones están siempre ligadas a los intereses de las clases dominantes. Por tanto, la educación también debería incluir saberes, herramientas y valores como “capital cultural” que pueda romper con ciertas estructuras de orden social y simbólico, que tiendan a evitar la reproducción de las desigualdades sociales.

La educación según la normativa: la educación y el conocimiento son considerados un derecho personal, social y humano, que debe transmitir valores ciudadanos, tales como soberanía, democracia, igualdad, libertad, paz, solidaridad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y apego por el bien común. La educación integral será aquella que desarrolle todas las dimensiones de la persona y la habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. Esta delimitación de la educación como concepto normativo, determina que es el medio por el cual el estado debe garantizar la adquisición de valores humanos, individuales, sociales, culturales, éticos, morales, y que todos ellos, sirvan como herramienta para una adecuada inserción social y ciudadana a todos los habitantes de una nación

ARTÍCULO 2°. La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Ley 26.202, p. 1)

Que a su vez se desarrollará cultural, económica y socialmente en la medida que sus ciudadanos se apropien de los valores mencionados.

Es decir, la educación va dirigida al desarrollo moral, social, ciudadano y competente del educando, y las presencias del conocimiento/saber, definidos en este caso como generalistas o instrumentales son secundarias (Behares, 2014).

Una vez presentadas con carácter utilitario las diferencias entre educación y enseñanza analizaremos el conjunto deporte/didáctica como un constructo inseparable, que se constituye como tal en base a determinadas relaciones discursivas y adquiere la característica de forma particularizada –“adecuada”, según los términos de nuestra unidad de análisis- tendiente a la formación integral, y conforma una tecnología necesaria para ser un buen docente. Es, por tanto, una construcción didáctica que contiene indiferenciadamente las teorías que arman los conceptos de educación y enseñanza.

Para sostener la idea de construcción didáctica de un objeto de estudio y de enseñanza, nos apoyamos en los conceptos de transposición didáctica, principalmente en la figura de *sustitución del objeto de enseñanza y creación didáctica* y no en la idea de transposición del saber sabio al saber enseñado (Chevallard, 2013).

Los contenidos de saberes designados como aquellos *a enseñar* (explícitamente: en los *programas*; implícitamente por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general *preexisten* al movimiento

que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas *creaciones didácticas*, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza” (p. 45)

En base a sus principios podemos interpretar la construcción: didáctica/deporte, como la construcción de un objeto de saber a enseñar, que por cierto no está construido a priori, no se presenta como un objeto textualizado en los diseños curriculares, sino más bien la construcción se visualiza cuando superponemos dos objetos claramente presentes: la didáctica como tecnología de “*lo didáctico*” y el deporte como medio para la formación integral. Es decir, no son los datos lo que nos ocupa, sino que es la construcción de datos en la interpretación de sus relaciones lo que hace emerger nuestro objeto de estudio.

El contenido contenido.

Es el estado, conformado por instituciones y actores, quien a través de su sistema educativo y sus diferentes niveles de construcción curricular determina los contenidos de la formación, siempre sustentado en una posición teórica determinada sobre dichos contenidos. Son las concepciones e interpretaciones que se hacen de la cultura, de la educación, de las prácticas culturales y de las prácticas de la enseñanza, las que generarán las condiciones de posibilidad para que algunos contenidos sean seleccionados como necesarios en el currículo y se desestime otros. Pero a su vez, ese objeto de saber –contenido- en este caso es transformado en un saber a enseñar, en un proceso de construcción o sustitución didáctica, sin que éste sea un trabajo exclusivo de quienes participen de la construcción curricular, ni siquiera es necesario que sea un trabajo intencional, ya que la educación subsumida a lo que Foucault llama “la episteme”, expresamos con ello “la episteme de la formación”, genera sus objetos de saber y designa su posibilidad de enseñanza o no.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo”

que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*” (Chevallard, 2013, p. 45)

Dentro de los contenidos de la Educación Física argentina, el deporte tiene una presencia con tintes hegemónicos y sobre el cual se proclama textualmente en los lineamientos curriculares un proceso de transposición didáctica, con el fin de poder ser enseñado en la escuela actual, hecho que debe conocer y “dominar” el futuro profesor encargado de la Educación Física como medio para la educación integral

En cambio, en la Educación Física que plantean los actuales diseños curriculares de los niveles primario y secundario en la mayoría de las jurisdicciones provinciales, el deporte se transpone didácticamente como un contenido mediador para la formación corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores y autonomía personal durante la utilización activa del tiempo libre” (INFoD, 2009, p. 18).

Es entonces que la transposición del saber se reitera con continuidad lógica, tanto en la escuela como en la formación, siempre moldeado por la forma y el fin de su enseñanza en una relación intrínseca. En la escuela trasponiendo didácticamente una práctica cultural, para brindar la posibilidad de ser aprendida, bajo las perspectivas pedagógico-didácticas subsumidas en las teorías psicológicas del aprendizaje y en la idea de enseñanza situada o contextualizadas de la enseñanza²⁹ -en los procesos de sociologización de los diseños curriculares y la formación- en desmedro del saber del deporte.

Ceder a las demandas pedagógicas o didácticas, es abdicar de la idea de transmisión. Cierta psicologización de la enseñanza no hace más que insistir en los procesos cognitivos y afectivos a través de los cuales un individuo comunica un conocimiento a otro en el espacio de la representación. No hay saber allí, a no ser que se admita que su transmisión depende enteramente de atenerse estrictamente a la teoría, sin considerar como centrales los

²⁹ Posiciones teóricas que se desarrollan en el capítulo Una didáctica para la naturaleza

procesos subjetivos, individuales, personales, o como quiera que se denominen (Rodríguez-Giménez, 2015).

En concomitancia con la lógica pedagógica escolar, la formación adquiere los mismos rumbos, a decir de Behares (2004), las lógicas didácticas y pedagógicas se transponen por error, desde la concepción como disciplina que estudia la enseñanza y el aprendizaje con niños a las lógicas universitarias –de formación no universitaria en nuestro caso-. Sin embargo, más allá de afirmar, o no, el sentido de “error” en este desplazamiento, lo que demostramos es que bajo la episteme (o saber operante) que piensa la formación, no existe otra posibilidad que la lógica de continuidad teórica entre las lógicas escolares y las de formación.

Todo esto tiene su refuerzo en la concepción de la disciplina³⁰ que la formación propone, al considerarla como una herramienta de intervención destinada a la educación integral del “ser humano”.

En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social” (INFoD, 2009, p. 16).

No podemos perder de vista que la propia formación es considerada como otra instancia destinada a lograr la “formación integral” de los futuros profesores; se establece así una línea de continuidad epistémica entre la finalidad de la educación “general” dividida en diferentes niveles –inicial, primaria, secundaria y superior docente- de la que forma parte la Educación Física, y la formación de profesores, proponiendo como fin último y supremo la formación integral.

³⁰ Uno de los objetivos que esta tesis se propone inicialmente es precisamente demostrar como la categoría de disciplina anularía la posibilidad de pensar la educación del cuerpo como un campo de saber, sin embargo, a esta altura todavía usamos la terminología presente en nuestras unidades de análisis.

El acceso a la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley de Educación Nacional, artículo 8).

Sin abandonar la idea en sus enunciados, de lo importante que son los aportes del deporte en la tarea de formar integralmente a los individuos, dejando bien claro nuevamente, que la única manera de lograrlo es valiéndose de otras disciplinas y sus saberes:

Ciertas disciplinas desde el ámbito de los deportes o de las gimnasias pretenden dar respuesta exclusiva a la problemática formativa. Si bien los aportes de los deportes y las gimnasias resultan fundamentales para la formación integral de los sujetos, cada uno por sí solo no pueden dar cuenta de dicha atención integral. (INFoD, 2009, p. 27.)

Acorde a lo demostrado, el contenido –saber cultural a transmitir- queda contenido dentro de la forma de enseñarse y el fin que se persigue con dicha enseñanza.

Deporte-Didáctica

Reafirmando el conjunto didáctica/deporte como unificación del método/fin, o sea, las configuraciones entre el fin y el contenido como herramienta “para”, desplegamos las implicancias que se pueden encontrar en el término educación del Diccionario Filosófico Ferrater Mora (1964), cuando se refiere a los problemas que presenta la educación, marcando una coexistencia y correlación entre los problemas tecnológicos –para nosotros, didácticos- y de sentido – y el fin al que el deporte será útil- .

Los problemas que plantea la educación pueden dividirse en dos grupos: técnicos y generales. Los problemas técnicos son problemas de

procedimientos y requieren el conocimiento de las situaciones concretas y de los medios que pueden emplearse en vista de ella. Los problemas generales son en la mayor parte de los casos problemas de sentidos y exigen una reflexión sobre los diversos fines en vista de los cuales se dirige el proceso educativo. Los citados dos grupos de problemas no se excluyen mutuamente. Lo que es más usual es que uno implique al otro, de tal modo que los procedimientos usados dependen con frecuencia de los fines generales mantenidos, y estos a su vez están determinados en gran parte por los métodos empleados. Esta mutua interdependencia se hace patente en las ideas y métodos de trabajo adoptados por muchos educadores, especialmente de los que no se han limitado a la elaboración concreta de métodos y técnicas de aprendizaje específicos.” (Ferrater Mora, 1964, p. 499)

En este orden afirmamos que el objeto que se crea, es interpretado a raíz de las relaciones que establecemos entre las prescripciones didácticas que orientan la formación de profesores donde “la didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica. Esa práctica adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente”. (INFoD, 2009, p. 35).

De esta manera dejamos claro que existe un objeto de estudio para la formación y a su vez un objeto enseñable constituido por el objetivo que se persigue con determinado contenido y el método didáctico, o una combinación de métodos didácticos prescriptos para su enseñanza. Podría decirse que el uso y el fin del objeto que investigamos, constituyen en sí mismo un objeto/método, que recorre tanto la misma Educación Física como disciplina y la formación de profesores como dispositivo-sistema.

Y que este objeto/método es fruto de una transposición didáctica que reemplaza al contenido que la formación enuncia –“deporte”- por un nuevo contenido: “la enseñanza de la educación física, con el deporte dentro de ella – utilizando el deporte como medio- para la educación integral del ser humano”. Considerando al deporte como parte de la Educación Física, bajo fundamentos

mucho más firmes que la sola observación empírica de considerarlo como contenido hegemónico y colonizador de las prácticas diarias de la Educación Física.

Hasta aquí podemos sostener entonces que existe un nuevo objeto de estudio, un nuevo objeto de saber, que no es precisamente el deporte, ni siquiera los saberes que como práctica corporal posee. Es un saber de otro campo que se presenta desde otras disciplinas que sustituye el saber del deporte por el saber enseñarlo, siempre en relación estrecha de alineación y alienación básicamente con la psicología, sus variantes derivadas y subsidiarias. Afirmamos que el objeto de estudio allí en la intersección entre la didáctica como regente de lo didáctico y el deporte como medio para la formación integral, no hace más que afirmar la *identidad* de la disciplina. Si bien no nos preocupa el problema de la *identidad*, dejamos sentado que es justamente ese proceso el que circula y opera en este *nuevo enfoque* de la Educación Física, es decir no deja de tener sustentos *idénticos* al mismo nacimiento de la disciplina.

Este objeto se transforma en un “novedoso” mismo objeto –aunque con matices “didácticos” particulares- a través de un posicionamiento epistemológico que se resiste a abandonar su carácter de alienado a las “ciencias del hombre”³¹ con el fin de justificar la presencia e importancia de la Educación Física como disciplina de intervención necesaria dentro de la educación, adhiriendo a lo que las investigaciones de la Educación Corporal han demostrado sobradamente respecto del nacimiento, continuidad y actualidad de la Educación Física como disciplina de aplicación y, por consiguiente, destinada al saber-hacer siempre usando otras disciplinas y ciencias como el saber sabio y esclavizante que construye sus prácticas, su saber y un entramado de poder determinado.

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y

³¹ “En un primer acercamiento, puede decirse que el dominio de las ciencias del hombre está cubierto por tres “ciencias” —o más bien por tres regiones epistemológicas, subdivididas todas en el interior de sí mismas y entrecruzadas todas unas con otras; esas regiones se definen por la triple relación de las ciencias humanas en general con la biología, la economía y la filología” (Foucault, 1968).

saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento". (Foucault, 2005, p.35).

Posicionando como marco estas relaciones que Foucault encuentra entre poder y saber, es posible afirmar que intencionalmente o no, se trata de un intento de la Educación Física por presentar un nuevo paradigma, sin apostar a los saberes propios del campo en diálogo – no subsumidos -con otras ciencias y campos del saber, como criterio de verdad para pensar la educación del cuerpo.

Este saber –nuestro objeto de estudio- no desacredita, desestima, invisibiliza y excluye el saber del deporte, sino que lo niega en el mismo momento que le quita existencia, lo hace desaparecer y sólo podemos dar cuenta de su no existencia porque es enunciado. Chevallard (2013) es claro sobre este efecto: "Delimitando el saber enseñado según conjuntos más vastos, podemos comprender casi como una caricatura el efecto de la transposición didáctica, en las situaciones en las que se produce una verdadera *sustitución didáctica de objeto*" (p. 48).

Verret (1975), a quien cita Chevallard no deja dudas en asegurar que "Cuanto más distante es la forma escolar del contenido cuya enseñanza procura, más probable es esta conversión de objeto" (p. 48).

Y en este caso, esa intención de escolarización que propone la formación, se cristaliza, entre otras ideas, en la de continuidades lógicas entre la Educación Física como disciplina escolar y la formación en Educación Física como un proceso continuo destinado a la formación integral.

Esta formación debe sustentarse en contenidos disciplinares específicos y de otras disciplinas que, a través de un adecuado proceso de transposición didáctica, permitan comprender la integralidad y complejidad del ser humano y sus necesidades de desarrollo corporal y motor (INFoD, 2009, p. 42).

CAPÍTULO II

Formación integral, toda una posición epistemológica

“Aquella” formación integral.

La “formación integral” ha estado históricamente, y está en la actualidad, presente en las dos categorías planteadas en el capítulo 1: el sentido común y la norma.

Por tanto, entonces el desarrollo en este momento se centra en fundamentar la idea de educación integral dentro de la “educación física”- con minúsculas- y de cómo esa idea con carácter de prácticas discursivas ha moldeado la Educación Física – con mayúsculas- en sus inicios, pero a su vez nos proponemos develar como las continuidades y las rupturas, hoy dan forma a este componente de nuestro objeto de estudio.

Uno de los componentes estructurante y a su vez estructurador de nuestro objeto de estudio es la idea de “formación integral”, como deja especificado el Artículo 8 de la Ley de Educación Nacional 26.206, al considerar la formación inicial –formación docente- como la oportunidad de su consecución (citado en el capítulo 1) reafirmado por la intención que se le imprime a la enseñanza de los deportes como parte de esa formación integral.

Sin embargo, a través de un intento de “epistemologizar la mirada”, siguiendo a Crisorio, es decir de interpretar los significantes sobre determinados conceptos y la significación que ellos tejen en determinado momento histórico, bajo determinadas posiciones epistemológicas y según el uso que se le atribuye a los términos por los actores de un campo “La historia y la lingüística nos han enseñado que no se puede entender el significado de un término prescindiendo de su uso sino que, por el contrario, sólo sus usos permiten comprender su significado” (Crisorio, 2010, pp. 7-8). Reconocemos que la “educación integral” a la que hacen referencia los textos

en los inicios de la “educación física”³², la que hoy se presenta como el objetivo de la educación contemporánea argentina, y a la que aspira la “Educación Física”, presentan tanto continuidades como supuestas rupturas en su concepción, pero al problematizar estas concepciones pretendemos exponer si en verdad se trata de prácticas diferentes, para lo que analizaremos los principios epistémicos donde hundan sus cimientos.

La influencia de Spencer y su idea de educación intelectual, moral y física en la educación argentina, Según Galak (2013) y Saraví Riviere (1985) ha tenido una influencia trascendental expresada textualmente en la Ley de Educación Común N° 1420 “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad” (Argentina, 1884). Galak también profundiza, planteando diferentes relaciones con otros referentes que impulsaban esta idea tales como Pestalozzi, Rousseau, idea que también se puede rastrear según Rozengardt (2010), incluso en Amorós y otros intelectuales de esa época “Empero, específicamente respecto de las argumentaciones sobre la educación física, es Spencer la figura pedagógica más utilizada, junto con las retóricas científico-positivistas de los fisiólogos higienistas como Lagrange, Tissié, Demeny y Mosso entre otros (Galak, 2013, p. 48).

En este marco cabe precisar que son dos los aspectos de los cuales se hace cargo la Educación Física, como educación física, por un lado mantiene cierto sentido disciplinador para moldear las voluntades y generar valores morales, recordemos por ejemplo el “Manual completo de educación física Gimnastica y Moral” de Francisco Amorós (1830) donde se puede leer:

(...) un maestro experimentado, un observador profundo del hombre, puede descubrir el carácter moral de sus alumnos por los progresos que hacen en la adquisición de las facultades que se quiere dar, por la manera que tienen de caminar, por las actitudes que toman y por los gestos que hacen. Y

³² Acordamos con Crisorio, Galak, Aisentein, Rodríguez-Giménez, entre otros tantos, que el constructo educación física que designa a la posibilidad de “educar” el cuerpo como al organismo biológico en el dualismo mente-cuerpo de una época expresado con minúsculas, se diferencia de la “Educación Física” como nombre de una disciplina consolidada, establecida, reglamentada y socialmente reconocida.

pueden llegar a saber si razonan bien o mal, según el partido que toman cuando encuentran un obstáculo.

Aunque claramente tanto en la gimnástica, en su reforma, como en la Educación Física y los deportes como parte de ella, los fundamentos más fuertes son esgrimidos a favor de la educación integral para lo cual la “educación física”, debe hacerse cargo del cuerpo-organismo³³ propiamente dicho. Entendiendo al “organismo” tal como lo define la biología en el diccionario RAE, para ser escuetos y precisos: “conjunto de órganos del cuerpo animal o vegetal y de las leyes por que se rige”, por tanto asentado en lo biológico de los cuerpos, que Crisorio (2015) desmenuza diciendo:

Lo biológico ha venido a designar no el *bíos* del que proviene y que entre los griegos era la vida política, pública, calificada, cuyo ámbito de ejercicio era la polis, sino la vida vegetativa, que Aristóteles decía que los seres humanos compartimos con las plantas y los animales, y que en griego se dice *zoé* (p. 169).

Coubertin (1890), plantea en las conclusiones del informe que le fuese solicitado por el ministro de educación de Francia³⁴, en el marco de la reforma educativa francesa hace referencia explícita a la idea de educación integral en varias partes de sus conclusiones, de las cuales sólo tomamos una:

Para llenar una laguna existente en la escala de los establecimientos de instrucción en América y que corresponde precisamente al período más importante de la formación del niño, se fundan escuelas inspirándose en la

³³ Sin embargo, desde mediados del siglo XVIII se ha tendido a usar Orgánico como adjetivo que cualifica ciertos cuerpos: los cuerpos u "organismos". Ha sido por ello cada vez más común contraponer lo orgánico a lo mecánico, y, por consiguiente, las concepciones llamadas "organicistas" a las llamadas "mecanicistas" (...) La idea que subyace en dicha contraposición es la de que el "organismo" no es reducible a una "máquina", aun cuando desde el momento en que se ha querido establecer en qué consisten las diferencias entre lo Orgánico y lo mecánico no ha sido siempre fácil destacar propiedades que correspondan exclusivamente a uno de ellos. Así, por ejemplo, se ha dicho que lo orgánico se caracteriza por la funcionalidad, la cual puede ser también característica de lo mecánico, en cuanto una "máquina" incluye asimismo cierta serie de "funciones" (Ferrater Mora, p.342).

³⁴ "Paris, 1° de marzo de 1890

Señor Ministro

Por un decreto fechado el 17 de julio de 1889, me habéis hecho el honor de confiarme una misión en Estados Unidos y en Canadá para visitar allí las universidades y los colegios, y estudiar la organización y funcionamiento de las asociaciones atléticas fundadas por los jóvenes de estos dos países". (Coubertin, 1890)

inmortal doctrina del gran Arnold, tal como lo hizo el honorable Sr. Marion en la relación que presentó a la comisión encargada por usted, Señor Ministro, de estudiar las reformas que hay que introducir en el régimen de nuestros liceos. El programa de Arnold aparece en ella reproducido casi por entero. Efectivamente, él fue el primero en emplear el atletismo para producir voluntades firmes y corazones rectos, al mismo tiempo que cuerpos robustos; mediante la libertad y la jerarquía del mérito, supo preparar a los niños para el cometido de ciudadanos de un país libre, y fue también él quien agrupó a su alrededor a los maestros y los convirtió en colaboradores suyos; persiguió la mentira, proclamó la necesidad de hacer ante todo hombres honrados (...)" (Coubertin, 1890)

Scharagrodsky presenta como uno de los hechos fundantes para la Educación Física argentina la puesta en vigencia del "decreto de abril de 1898 propiciado por el ministro de Instrucción Pública Luis Beláustegui, siguiendo los consejos del prestigioso Inspector General Pablo Pizurno" (Scharagrodsky, 2011, p. 442.), aseverando que una de sus consecuencias es "(...) un cambio de episteme, que legitimó a dicha práctica. Un nuevo régimen de saberes definió la forma en que funcionaban los cuerpos. Así es que emergió con fuerzas, entre otras ramas de la medicina, los estudios de la fisiología del ejercicio (...)" (Scharagrodsky, 2011, p. 442) uniendo así una vez más la "educación física" a los saberes sobre el organismo.

Por su parte Romero Brest dice en su tesis: "la conservación de la salud y el desarrollo armónico del cuerpo. He aquí los objetivos principales, sino los únicos, que debe proponerse todo sistema de ejercitación aplicable a la escuela" (Romero Brest, 1900 p. 76. Citado por Scharagrodsky 2011, p. 445).

Es preciso entonces comprender y plantear, cómo está educación integral pensada para los niños, se traslada a la formación de profesores. Siguiendo la argumentación propuesta en el capítulo 1, podemos establecer que ese objetivo disciplinar enmarcado en la dirección que se imprime a la educación general y transpuesto a la Educación Física, es quien configura la formación de profesores y la somete al logro de los mismos objetivos, ya que solo puede pensarse a la

formación de profesores como una práctica discursiva, que siguiendo a Foucault, solo tiene posibilidad de ser pensada por el pensamiento que la piensa. En este caso son los objetivos que la Educación Física se propone, los que actuarán como episteme (o saber operante) donde la formación de profesores se configura, dada la relación de intervención “útil” que ésta tiene para poder hacer “competente” a quien estará al frente de la enseñanza de la Educación Física, como herramienta para la formación integral.

Reconociendo que los inicios de la formación en Educación Física sientan su génesis como toda la educación física, en ideales higiénicos biologists que transitan incluso, los márgenes eugenésicos “La finalidad de la cultura física se extiende a los efectos más profundos y más trascendentales de la vitalidad de la especie, de la energía social, integrando así el verdadero concepto de la educación completa del hombre” (Revista de la Educación Física, 1909, p.160)

Posiciones acordes al auge de las ciencias médicas que actúan como un eficiente dispositivo, esta vez tomado en el sentido foucaultiano como: “(...) red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho (...)” (Castro, 2011, p. 114). Y es este dispositivo quien de una u otra manera sostiene como discurso la “formación integral” que formateó en sus inicios la formación de profesores según el destino de sus prácticas.

La formación integral de la reforma curricular en los PEF

Ahora demostramos la idea de educación integral que se presenta en la nueva construcción curricular, cuyas bases teóricas se desprenden de un ecléctico conjunto de “enfoques actuales” -y no tanto- sobre las ideas de educación, de enseñanza, de formación, de prácticas docentes, todas ellas con el fuerte sesgo de una intención suprema: conseguir el aprendizaje, que funciona como imán aglutinador de esta ecléctica concepción: “La Educación Física, como campo de intervención que utiliza las prácticas corporales y motrices sistemáticas e

intencionales con un propósito educativo, se ha ido constituyendo históricamente, atravesada por distintas perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas pedagógicas y políticas”. (INFoD, 2009, p. 16)

Podemos advertir así, a modo enumerativo con continuidad de desarrollo en otras instancias de la tesis, las siguientes líneas teóricas que, aunque dispersas y superpuestas, no dejan de ser claras. Entonces convergen, por ejemplo: muchos postulados de la “escuela activa”, del “paradigma socio-crítico”, de la “formación por competencias”, de la “investigación –acción”, etc.

Los modelos empíricos y tecnológicos primaron en la constitución de la Educación Física durante los dos siglos anteriores y, recién en la actualidad –si bien con algunas resistencias desde las estructuras establecidas–, la influencia de la Escuela de Frankfurt, con su modelo socio-crítico, las concepciones holísticas y el paradigma de la complejidad, entre otras, contribuyen a sustentar un nuevo enfoque disciplinar. (INFoD, 2009, p. 19)

Sin embargo, de esta coexistencia teórica, se universaliza la idea de “formación integral” con determinadas características que parten de su declarada adhesión a la idea de pensamiento complejo:

La influencia del pensamiento complejo le ha posibilitado a la Educación Física ocuparse de sujetos íntegros y situados desde un enfoque multirreferenciado. En este documento se pretende, en consecuencia, abandonar la concepción de hombre entendido como máquina biológica o con la mera disposición de un cuerpo entrenable (INFoD, 2009, p. 16).

La teoría de pensamiento complejo desarrollada por Edgar Morin sobre la base del paradigma de la complejidad, que presenta como característica la conformación compleja de un “ser” con un “sí mismo” declara: “Vemos así que cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida”. (Morin, 1994, p. 54) y postula el concepto de paradigma como: “En nuestra concepción, un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente

fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno”. (Morin, 1994, p. 55). De esta manera se conforma una concepción de formación integral presentando algunos matices diferentes para distinguirse de “aquella formación integral”, esta vez arropada bajo los conceptos de la corporeidad y la motricidad humana

Debe interpretarse que la separación realizada entre los conceptos de corporeidad y motricidad, sólo tiene una intención analítica y de conceptualización que aporten a la comprensión. El ser humano no actúa fragmentadamente y por esta razón se propugna una Educación Física que lo considere en su totalidad y complejidad. (INFoD, 2009, p. 21)

Entonces ahora, la integralidad es agiornada y reforzada bajo posiciones teóricas “superadoras”, como las ideas de corporeidad y motricidad, con su presencia modeladora dentro de los lineamientos curriculares de la formación de profesores, para dejar precisamente expresado vemos que los diseños curriculares proponen explícitamente sus definiciones:

Corporeidad: El ser humano es cuerpo biológico, pero al mismo tiempo cuerpo sensible, inteligente, social. Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio “humanes”. El ser se constituye con un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es acción y expresión (INFoD, 2009. p. 19)

Motricidad: La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso espacio-temporal, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y por supuesto motor.

Para Manuel Sergio la motricidad es un “proceso adaptativo, proceso evolutivo, proceso activo, como proceso humano la motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originariamente subjetivo”. (Sergio, 1986).

Siguiendo a Eugenia Trigo Aza (1999),

Este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador, que diferencie entre ciencia natural y ciencia social; es necesario aproximarse a un paradigma emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento) (INFoD, 2009, p. 21).

Los lineamientos que bregan por correr el sustento epistemológico de los dominios de las ciencias naturales y biológicas proponen la nueva formación integral en la integración de la complejidad, hacemos uso de una cita extensa para demostrar esto, dada su referencialidad importante:

Los conocimientos científicos que sustentan las prácticas de la Educación Física devienen tradicionalmente de las ciencias biológicas y de los provenientes de especialidades disciplinares específicas –el deporte, la gimnasia– aunque han surgido en las últimas décadas otras líneas de trabajo corporal que no plantean sus objetivos sólo en orden al mejoramiento funcional del organismo y a la maximización de su rendimiento deportivo o de la ampliación de sus capacidades condicionales. Por el contrario, se orientan a la búsqueda del equilibrio y la armonía interna, con clara referencia a fuentes filosóficas y psicológica que amplían la consideración biologicista reducida del cuerpo y tienen en cuenta, además, los contextos socioculturales en que los sujetos viven y su complejidad emocional, relacional, cognitiva y ética.

Esta nueva situación ha posibilitado, por otra parte, la paulatina ruptura de los modelos hegemónicos que referían las propuestas de la Educación Física a sujetos genéricos, por lo general referenciados a poblaciones de sectores burgueses interesados en la mejora funcional de sus organismos y en condición socioeconómica para acceder al tiempo, el espacio y los recursos para lograrlo, cuestión que marginaba, de hecho, a otros sectores sociales mayoritarios no contemplados en esas categorías de referencia.

La amplia divergencia de prácticas con que se aborda la atención a la corporeidad y la motricidad humanas, de acuerdo a lo señalado anteriormente, se profundiza por su relación con casi todas las ciencias que se ocupan del hombre: anatomía, fisiología, biomecánica, psicología general y evolutiva, psicología del aprendizaje, sociología educacional, pedagogía, didáctica, antropología, filosofía, etc., para mencionar algunas (...). En definitiva, se hace necesario “*disponer de una epistemología que religue todos estos aspectos*” (Pérez Lindo, 2003, p. 22) y ésta es una cuestión central de vital importancia para el sostenimiento y desarrollo de la Educación Física. En este sentido la corporeidad y motricidad humana requieren un particular análisis por ser esenciales para la constitución de la Educación Física como disciplina pedagógica (INFoD, 2009, pp. 18-19)

Donde se continúa fundamentando el concepto de la siguiente manera: “Referido al Ser Humano definimos la corporeidad como la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer’ de manera que podemos identificar corporeidad con humanas (Zubiri, 1986, en INFoD, 2009, p. 20). Esto nos llevó a rastrear el término “humanes”, llegando así a una definición de Jesús Mosterín, quien formaliza el término y muestra mucho más claramente la posición epistémica donde se ancla el “nuevo individuo integro”:

Nosotros vamos a usar el sustantivo human (en plural, humanas) para referirnos al ser humano en general, reservando la palabra hombre para el human macho. En resumen, los humanas son los miembros de la especie Homo sapiens, como los orangutanes son los miembros de la especie Pongo pigmaeus (Mosterín, 1997, p. 231)

A partir de este posicionamiento lo que se construye como integralidad, es necesariamente a partir de la condición de ser humano, de lo “naturalmente humano” constituido como una base biológica que posibilita la existencia de otros componentes, en una lógica darwiniana:

La antropología prehistórica nos muestra cómo la hominización es una aventura de millones de años, tanto discontinuo -proveniente de nuevas

especies: habilis, erectus, neanderthal, sapiens y desaparición de los precedentes, surgimiento del lenguaje y de la cultura- cómo continua, en el sentido en que se prosigue un proceso de bipedización, de manualización, erección del cuerpo, cerebralización , juvenilización (el adulto que conserva los caracteres no especializados del embrión y los caracteres psicológicos de la juventud), complejización social, proceso a través del cual aparece el lenguaje propiamente humano al mismo tiempo que se constituye la cultura, capital adquisición de los saberes, saber-hacer, creencias, mitos, transmisibles de generación en generación (...) (Morin, 1999, p. 23).

Lógica evolutiva donde se inscriben aún, conceptos como adultez y juventud, es decir no solo la evolución de la especie permitiría la aparición de la cultura, sino que también las construcciones culturales son atribuidas a esa evolución.

Claramente se presenta un individuo –no puede dudarse que orgánico, natural, por tanto, biológico- al que se “completa” en un intento de complejización incompleta.

Que no deja ser un animal – aunque corramos el riesgo de ser redundantes: un organismo -, aunque “humano”: “la importancia de la hominización es capital para la educación de la condición humana, porque ella nos muestra como la animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra humana condición” (Morin, 1999, p. 23).

La formación integral entonces, sobre las bases del pensamiento complejo, le otorga a la cultura –al lenguaje- un lugar dentro de un sistema que nace, se construye, se desarrolla y evoluciona sobre las bases del individuo biológico, orgánico, animal; la sociedad, como la interrelación de individuos; cuya misión es la continuidad de la especie, en tanto individuos que se necesitan para la procreación, a través de lo cual se genera su pertenencia, tal como se demuestra en la próxima cita de Edgar Morin en el apartado que continúa.

¿Ruptura o continuidad? ¿Diferencias o maquillaje?

Para contraponer las dos ideas de formación integral que hemos demostrado hasta aquí y en pos de fundamentar que no existe más que un agregado de matices y componentes a la base biológica –natural- del individuo, partimos utilizando una afirmación de los años de los inicios de la Educación Física argentina que

demuestra un punto epistémico común, al contrastar con las propuestas de la formación que sienta sus bases en el pensamiento complejo que se propone como novedad:

El conjunto de acciones internas y externas que constituyen el medio en que se desarrollan los organismos, actúa sin cesar sobre ellos y los modifica profunda y poderosamente del triple punto de vista físico, moral y social. De tal manera que el individuo puede ser considerado, hasta cierto punto como una resultante de todas estas acciones que han formado por una parte y diferenciado después, su caudal hereditario (Romero Brest, citado en Agüero, Iglesias, Del Valle Milanino, 2010)

Afirmación que no es posible disgregar, alejar o diferenciar de la concepción de la complejidad humana que sostiene la formación en los PEF, basada en el pensamiento complejo que guía la “nueva visión integral del ser humano”:

Finalmente, hay una relación de triada *individuo <-> sociedad <-> especie*. Los individuos son el producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso debe ser producido por dos individuos. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, que certifica el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura [...] La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: **todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana** (Morin, 1999, pp. 24-25)

Tenemos así entonces una episteme fuertemente bilógica, a la que se le adosa componentes nuevos, como es la sociologización de los diseños curriculares, pero siempre que esa naturaleza bilógica lo permita, sobre la que se pretende fundar contradictoriamente un sujeto contextualizado y particularizado que no puede ser otra cosa que un universal que se intenta negar sin que se logre si se piensa

lógicamente, encarnado como un “organismo” miembro de la especie humana formado por aspectos integrados

El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (*mind*), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura”. (Morin, 1999, p. 24)

La base siempre es biológica, sobre la cual se montarán los demás componentes que constituirán la complejidad humana en un intento de completar lo natural. Tenemos un individuo universal que se ve modificado por el contexto, es decir, incluso es universal en la misma constitución de su particularidad, ya que el contexto como medio donde se desarrolla funcionaria de modo muy parecido en todos aquellos universales que lo comparten. Hecho evidente desde la misma Ley Nacional de Educación, desde donde se desprenden los currículos de la formación.

Esta Ley establece la creación de modalidades del sistema educativo:

Artículo 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen. (Ley 26.206, 2006)

La particularidad en definitiva estará determinada sistemáticamente, ya que la constitución de este individuo particular se sustenta en las teorías sistémicas del aprendizaje³⁵, presentando al individuo como un sistema complejo, que como ya dijimos, solo puede constituirse sobre el sistema nervioso como piedra angular que brinda la posibilidad de la complejización propuesta. Constituyéndose a partir de esto un sujeto/individuo en contexto de encierro, hospitalizado, en la zona rural, adulto, etc. Este individuo entonces será particular dentro de ese contexto, sólo por su carácter de componente del sistema y en función al mismo, es decir será universalmente particularizado por la ruralidad, la cárcel, el nivel educativo, etc.

La adjetivación “determinada sistémicamente” antes mencionada se asienta firme en la teoría moriniana

Pero la palabra complejidad no venía a mi mente, hizo falta que lo hiciera, a fines de los años 1960, vehiculizada por la Teoría de la Información, la Cibernética, la Teoría de Sistemas, el concepto de auto-organización, para que emergiera bajo mi pluma o, mejor dicho, en mi máquina de escribir. (Morin, 1994, p. 11)

Posición a la que el concepto de motricidad hace clara referencia “Dentro del concepto de motricidad se clasifican las características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia” (Gutewort y Pollmann, 1966).

Es este individuo –organismo- el que se encuentra presente en la formación del profesorado, como estructura de pensamiento, tanto sea para pensar al estudiante que se forma, como a su futuro alumno. Estructura de pensamiento que

³⁵ “...surgen como reacción a las teorías del procesamiento de la información y tienen sus bases en la matemática y la física, sobre la base de la teoría formulada por Nicolai Bernstein en los años 1930. Si bien no han sido muy difundidas en la Argentina, a partir de la década de los años 1980 los artículos relacionados con el procesamiento de la información disminuyen de manera sustancial, mientras que aparece simultáneamente, y con mayor fuerza en los años 1990, esta nueva línea teórica y de investigación: *las teorías dinámicas oscilatorias* o *teorías ecológicas*, también denominadas *action system*, perspectiva dinámica, perspectiva ecológica, de los sistemas dinámicos, de los sistemas complejos o de la autoorganización” (Batallas Flores, 2005. En Rocha-Bidegain 2012, p. 23).

crea, modifica, edita, genera, transpone didácticamente contenidos, haciendo de ellos un particular saber alejado de las lógicas propias de la práctica corporal en cuestión cuando los diseños curriculares dicen:

Afianzar los conocimientos sobre este programa atlético, supone conocer sobre las características del sujeto a enseñar, su corporeidad y motricidad, **(condiciones constitutivas de la naturaleza humana)** las condiciones fisiológicas determinadas por su crecimiento y desarrollo y las influencias del medio sobre este aspecto según el contexto en el que se sitúa (DC. Prov. De Formosa, p. 109, el destacado es nuestro).

Sin olvidar la idea que ya hemos citado: “El acceso a las prácticas corporales y motrices debe ser garantizado para todos los ciudadanos, adecuadas a sus realidades” (INFoD, 2009, p. 18). Donde es el “conocer” a ese sujeto/individuo y su contexto lo más importante, no el saber de la práctica que los practica.

Interpretamos y podemos afirmar que la “educación integral” que pretende la formación y para la cual forma, no es más que una posición biológica organicista de la cual se pretende escapar por la vía sociológica al mismo tiempo que se la sustenta y refuerza. Pensar en “lo natural” como estructura ontológica, conduce -por más atajos o caminos alternativos que se pretendan construir *ad-hoc*- al inicio de la propia Educación Física, es decir a la materialización de la educación del cuerpo bajo los designios de la biopolítica, por lo tanto nuevamente delegada al conocimiento de las disciplinas que de ella se han desplegado y tomaron peso como discurso promotor y constitutivo de prácticas – en este caso de enseñanza-. Sobre esta idea de recurrir a una multiplicidad de disciplinas para enriquecer el abordaje de las prácticas de enseñanza, se plantea la otra pata de la complejidad en la formación, ya no en sentido de integralidad del ser humano, sino en la multireferencialidad del tratamiento de su saber

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de

trabajo. Aprender a ser docente implica “*no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y funciones sociales de la ocupación*” (Contreras Domingo, 1987, citado en INFoD, 2009, p. 66)

El foco entonces, pensado así, a través de la integralidad se centra en la tarea del docente, en su función social, en su estamento de profesional, en su trabajo. Por consiguiente y a modo de cierre queda suficientemente demostrado, que lo que un profesor de Educación Física que pasa por la formación debe saber, es ser un docente que pueda desenvolverse en sus prácticas profesionales, pensadas como un sistema complejo, del cual forma parte el ser humano y es abordado desde “la pedagogía como hombre en tanto que vive” (Rodríguez-Giménez, 2015) y constituye un sistema.

La noción de vida aparece reconfigurada en el cuadro de la manera moderna de conocer lo empírico. El hombre que vive, trabaja y habla está en el centro de esa manera de conocer y desde allí no ha cesado de funcionar en el suelo epistémico de la cultura occidental (Rodríguez-Giménez, 2015).

CAPÍTULO III

Una didáctica para la naturaleza.

Sistema didáctico: “el cómo enseñar”

Ya hemos tomado dos conceptualizaciones para problematizar la enseñanza de los deportes en los PEF, por un lado, el método para enseñar, constituido según nuestro primer capítulo como el objeto de estudio de la formación: la enseñanza de los deportes. Y por otro, el fin que persigue la formación en los PEF, la consolidación integral del individuo –organismo-, oculto, o no tanto, detrás del “ser humano”, más bien del “human”.

Pues entonces, ahora fundamentaremos cómo la enseñanza en la formación está destinada a la autogeneración de conocimientos en los individuos, y qué presupuestos teóricos didácticos son los que se proponen como la opción de enseñanza en la formación, pensada como la forma de construir aprendizajes.

Es decir, el fin determinará la elección del método más efectivo, para ponerlos en términos exclusivos de la educación: la enseñanza - *lo didáctico* en tanto tecnología- estará guiada por el aprendizaje y pensada en función de él: “Toda acción de enseñanza se basa explícita o implícitamente en una concepción del aprendizaje. Durante muchas décadas el aprendizaje motor era explicado desde las teorías conductistas y conexionistas. (Renzi y Ferrari, 2008, citado en INFoD 2009, p. 58)

Una vez demostrado que la formación en los PEF tienen un sustento muy fuertemente arraigado en la tesis del pensamiento complejo, demostraremos como a partir de allí la didáctica y la pedagogía, como ya hemos planteado, insertas de manera *ad-hoc* en la formación de los PEF constituyen un modo de “*lo didáctico*” y

se enrolarán en las filas de las teorías sistémicas del aprendizaje como postura superadora de los enfoques conductistas y conexionistas.

Este giro implica la prescripción de “una” didáctica –metodología- que haciendo uso de la complejidad en renuncia al reduccionismo, se reduce a “un método”, sin importar el contenido a enseñar –el deporte- “El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualesquiera sea el campo en el que desempeñemos nuestro quehacer” (Pakman, 1994, en Morin, 1994, p. 6). Es así que se conforma “una” forma compleja de abordar la complejidad tal como expresa la definición del campo de la formación general en los diseños curriculares de los PEF

Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes (Lineamiento Curriculares Nacionales de Formación Docente Inicial, p.10)

Entendiendo que la complejidad se encuentra apriorísticamente constituida en la idea de sistema, sobre lo que Morin intenta ampliar aún más la idea de complejidad recurriendo al concepto de “sistema de sistemas”

Así, el ser humano forma parte de un sistema social, en el seno de un ecosistema natural, el cual está en el seno de un sistema solar, el cual está en el seno de un sistema galáxico; está compuesto por sistemas celulares, los cuales están compuestos por sistemas moleculares, los cuales están compuestos por sistema atómicos. Hay, en este encadenamiento, encabalgamiento, enredamiento, superposición de sistemas y en la necesaria dependencia de unos con relación a los otros, en la dependencia, por ejemplo, que en el planeta tierra une un organismo vivo al sol que lo riega de fotones, a la vida exterior (eco-sistema) e interior (células y eventualmente

micro-organismos), a la organización molecular y atómica, un fenómeno, un problema clave (Morin, 2006 p.121)

El “ser humano” es pensado en su complejidad como un sistema de sistemas, inmerso en sistemas más amplios y complejos “La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso espacio-temporal, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y por supuesto motor” (INFoD, 2009: 21) pero a su vez como parte de un todo que sería la formación como sistema, que incluye a las prácticas docentes como un sistema de sistemas constitutivo de la formación. “Justamente por esto, considerar integralmente una transformación **del sistema formador**, implica considerar la complejidad de vínculos que sostienen al conjunto” (INFoD, 2009, p. 11, el destacado en nuestro).

La meta propuesta es la reconstrucción del sistema formador docente, la superación de la fragmentación actual y la configuración de un sistema integrado y cohesionado que acumule diversos aportes, recursos y experiencias. El proceso de reconstrucción del sistema formador docente requiere tanto de la formación de los agentes del sistema educativo y de la producción de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas, como de la elaboración de un vínculo sostenido y permanente con el sistema educativo y sus políticas. Para ello, es necesario articular con las instituciones formadoras y con las organizaciones que participan del desarrollo socio-cultural en los territorios y de las definiciones referidas tanto a los sujetos y las instituciones, como a las tareas de formar y ser docente. (INFoD, 2009, p. 9)

Donde los componentes de mayor influencia en las prácticas de enseñanza, serán el sujeto que aprende, el que enseña, y el contexto donde se realizan las prácticas de enseñanza, en base lo cual se “organizará” la formación y “*lo didáctico*” a modo de sistemas.

Teoría General de Sistemas es una disciplina bastante reciente. Aunque su principal impulsor fue L. von Bertalanffy, han sido numerosos los autores que, posteriormente, se han ocupado del tema. Además, el campo de aplicación de esta teoría es extraordinariamente amplio: biología, sociología, física, historia, economía-. Oponiéndose a la concepción tradicional del objeto, la teoría de sistemas se propone captar la realidad desde la noción de sistema, es decir, desde las relaciones que mantienen entre si el todo y las partes. En esta perspectiva, la contribución realizada por la teoría general de sistemas a la elaboración de una teoría general de la organización ha sido notable (Sardon Martín, 1990)

Dentro de este sistema complejo y abierto emergerán o se desarrollarán los aprendizajes necesarios para “ser docente”, a través de las relaciones entre el todo y sus partes, y su funcionamiento que, como una unidad compleja, permitan emerger donde se piensa “el rol docente como el de un coordinador que interviene en lo grupal facilitando el logro de aprendizajes” (INFoD, 2009, p. 74).

De esta manera, se plantean los primeros indicios de que el “trabajo de enseñar” requerirá de metodologías determinadas y destinadas a esta “función”, la de *edúcere* como “forma de enseñar”, claramente emparentada con la etimología del concepto como aquello que hay que *sacar afuera, criar*³⁶ en correspondencia con el significado que presenta el diccionario Ferrater Mora de “naturaleza” traducido del término *physis* como *producir, hacer crecer, engendrar, crecer*. Es decir, desplegar, desarrollar, sacar de adentro “algo” –los aprendizajes- que se presentan como parte de la “naturaleza humana”. Considerando la necesidad de “desarrollar” capacidades y competencias

Esta formación debe sustentarse en contenidos disciplinares específicos y de otras disciplinas que, a través de un adecuado proceso de transposición didáctica, permitan comprender la integralidad y complejidad del ser humano y sus necesidades de desarrollo corporal y motor.[...] Los institutos

³⁶ Educación: tomado del lat. *Id.* (emparentado con *ducere* “conducir” y *educere* “sacar afuera, criar”)

formadores de futuros docentes en Educación Física deberán favorecer en sus estudiantes el desarrollo de capacidades y competencias, ***naturalmente constitutivas del ser humano***, como sujetos sociales activos en su formación, que les permitan participar en el diseño del perfil docente” (INFoD, 2009 p. 18, el destacado es nuestro)

Se evidencia un desplazamiento en la función de los futuros profesores, hacia lo que se denomina el “trabajo docente”. El trabajo docente consiste en una adecuada contextualización de la acción de enseñar, teniendo en cuenta como centralidad el sujeto al que se va a enseñar y el contexto con el que ese sujeto interactúa.

Se recomienda que los profesores sustenten su tarea pedagógica en un enfoque centrado en el sujeto en formación juntamente con los saberes que debe apropiarse para el ejercicio de su profesión, superando el logocentrismo y el magistocentrismo (Renzi-Ferrari, 2008) (...) Se propone que el sujeto que se forma sea situado en el centro del proceso de formación juntamente con los saberes de que debe apropiarse para el ejercicio de su profesión”. (INFoD, 2009, p. 56)

La clase, el sistema donde ¿se enseña?

Desprendiéndose de la idea de sistema, al cual vamos a definir escuetamente desde dos autores diferentes: Bertalanffy (1956) y Bunge (2002), a su vez profundizaremos la interpretación de Morin al respecto, ya que declara que la teoría general de los sistemas fue un punto clave de anclaje donde erige su teoría del pensamiento complejo. Consideramos estas conceptualizaciones como el discurso que brinda la condición de posibilidad para la formulación de una propuesta didáctica que, aunque muchas veces ecléctica, mantiene cierta regularidad, propone una sistematicidad, y se generaliza, constituyéndose así en una práctica de enseñanza operante en los PEF.

En principio, Bertalanffy a quien se le atribuye la creación de la “teoría general de los sistemas” (Sardo Martin, 1990) y bajo conocimientos derivados

principalmente de las matemáticas, la física y la biología, considera que un sistema es un complejo de elementos que sólo puede comprenderse, no por la comprensión y conocimiento de sus elementos aislados y sus formas, sino por las relaciones que entre estos se generen. Bertalanffy define sistema como: “un conjunto de unidades en interrelaciones mutuas” (Bertalanffy, 1956).

Bunge (2002) por su parte dice:

Un sistema es un objeto complejo cuyas partes o componentes están relacionadas de modo tal que el objeto se comporta en ciertos aspectos como una unidad y no como un mero conjunto de elementos. Y un sistema concreto es un sistema cuyos componentes son objetos concretos o cosas. Cada uno de los componentes de un sistema concreto influye sobre algunos otros componentes del sistema. Los átomos, las moléculas, los cristales, los organismos y las organizaciones sociales son sistemas. Podemos distinguir diversos géneros de sistemas concretos, cada uno de los cuales constituye un nivel de organización de la realidad: 1] fisiosistemas tales como una roca y un campo electromagnético; 2] quimiosistemas tales como una hoguera y una batería eléctrica; 3] biosistemas tales como una bacteria y un banco de coral; 4] psicosisistemas tales como un pájaro y un mamífero; 5] sociosistemas tales como una tropa de macacos y una comunidad humana, y 6] tecnosisistemas tales como una fábrica y un hospital. (p. 99)

Morín toma posición sobre lo que significa un sistema, un sistema abierto o dinámico más precisamente encuadrado en su teoría del pensamiento complejo del que desprende la idea de una nueva *physis*. Morín define un sistema como:

Sobre la marcha, hemos dado una definición al vuelo de sistema: una interrelación de elementos que constituyen una entidad o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales, el primero es la interrelación de los elementos, el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interrelación (Morín, 2006.)

Y argumenta más adelante que es necesario recurrir al concepto de organización, para complementar y hacer más sólido, y preciso el concepto de sistema

La organización, como concepto ausente de la mayor parte de las definiciones del sistema, estaba hasta el presente como sofocada entre la idea de totalidad y la de interrelaciones, volviéndose indisociable las tres nociones. A partir de ahora se puede concebir el sistema como *unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos* (Morin 2006).

Inmediatamente afirma que “La aptitud para organizarse es la propiedad fundamental, sorprendente y evidente de la *physis*. (Morin 2006). Y considera al biólogo Henri Atlan, como quien ha definido concretamente el concepto de organización: “La organización de lo vivo, como la de todo sistema natural, es un estado y un proceso que aparecen como tales a quien observe su naturaleza” (Atlan, 1990) aunque intenta algún desvío para no caer en un existencialismo objetivo cuando amplía diciendo que “También es el resultado de la actividad organizadora de este observador, **tan naturalmente humano por ser parte del sistema**”(Atlan, 1990, el destacado es nuestro).

Morin amplía el concepto en su constante intento de complejización, para oponerse al reduccionismo y propone la siguiente definición de organización: “la organización es la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema **natural**, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos (Morin 2006, el destacado es nuestro).

Y profundiza diciendo que

La organización une de forma interrelacional elementos o eventos o individuos diversos que a partir de ahí se convierten en los componentes de un todo. Asegura solidaridad y solidez relativa a estas uniones, asegura, pues, al sistema una cierta posibilidad de duración a pesar de las

perturbaciones aleatorias. La organización, pues: *transforma, produce, reúne, mantiene*.

Es así que la idea de sistema remite a la unidad compleja del todo interrelacionado a sus caracteres y sus propiedades fenoménicas (Morin 2006)

Hasta aquí contamos con elementos más que suficientes para determinar que, aunque se intenten los recursos más sofisticados en pos de salirse de lo meramente biológico, se cae en lo más puramente “natural del ser humano” como parte de un sistema pensado básicamente desde lo biológico y matemático.

Sin intenciones de ahondar en una crítica de las ideas del pensamiento complejo, aunque en varias de ellas podríamos coincidir, por ejemplo, con Reynoso (2006) que dice

Como filósofo, Morin debería saber que no hay formas débiles de relativismo epistemológico; una vez que se abandonan los criterios más básicos de validez y justificación, de la clase que sea, una idea vale lo mismo que cualquier otra, y todo vale. Y como han dicho otros antes que yo, si se impone la premisa de que todo vale, se garantizará que todo siga igual (p. 181).

Ya que el pensamiento complejo en su fundamentación dice aceptar como constitutivas de los sistemas las relaciones: autoorganización/desorden, especie/individuo, auto/interrelación, bio/sociocultural, físico/biológico, cerebro/sentidos, naturaleza/cultura. Y otros puntos de complejización/reducción que rallan la oscuridad, en cada momento que, en nombre de la complejidad de la nueva *physis* se intenta al hacer convivir antinomias excluyentes entre sí; solo nos proponemos demostrar cómo, de esta ecléctica posición se desprende indefectiblemente una idea de “*lo didáctico*”, organizado desde lo “natural” de las relaciones de un grupo indefinido e incierto de “sistemas naturales/seres humanos”. Es decir, desde una “Nueva *Physis*” a decir por Morin, tendientes al logro de los “aprendizajes”

Aunque la palabra “aprendizaje” es lo suficientemente ambigua en cualquiera de sus versiones según las lenguas (aprendizaje, Learning, Lehrzeit, etc.), y también ha coexistido con otros términos que la circundan según las tradiciones teóricas de la propia psicología (desarrollo, adquisición, construcción, competencia, etc.), no caben dudas de que fue presentada con fuerza argumentativa por los conductismos de inicios del siglo en sus diferentes versiones. Se trató, en cada una de las modalidades que los conductismos forjaron, de proponer una teoría del procesamiento interno-externo de los individuos en relación con su experiencia, a veces representada como estrictamente orgánica, otras como orgánico-social y otras como intersubjetiva, con ciertos visos de “mentalismo”, pero estableciendo siempre un programa positivo, observable y científicamente riguroso.

Desde el texto fundador de Thorndike (1903), que determinó una construcción conductista del objeto propio de la psicología educacional, el aprendizaje se constituye como la materia de la que tratan las acciones educativas y de enseñanza. Estas acciones deben insertarse como formas de intervención, con uno u otro formato práctico, en las dinámicas de la acción de los aprendientes. Desde un punto de vista teórico y epistémico, la teoría del aprendizaje pasa a presidir cualquier teorización sobre la enseñanza (Behares, 2016)

Es así como se arriba lógicamente a la idea que nos interesa, la de enseñanza como acto en pos del aprendizaje, claramente configurado como un conjunto de relaciones inciertas entre componentes naturales, culturales y otros; como un sistema naturalmente organizado, no perdamos de vista la contundencia de lo que plantea Morin (1999) “no hay cultura sin cerebro”. Behares (2014) se refiere al acto de enseñanza, como un acto que, a pesar de algunos pequeños matices, básicamente ha sido pensado de dos formas

Desde la antigüedad ha sido posible distinguir, dos formatos conceptuales para dar sentido a la expresión “acto de enseñanza. Uno de ellos postula que,

en efecto, hay un “acto” como resultado de acciones de los participantes en la enseñanza, en tanto que actores o agentes del enseñar y del aprender. El otro formato se basa en la idea de que la enseñanza no es un acto o una acción en sentido propio, sino algo que sucede en las relaciones de los sujetos con el saber y el conocimiento, o sea un acontecimiento.

La formación en los PEF, podría ser entendida, -muy descuidada y débilmente analizada- como adherente a la segunda posición que plantea Behares (2014). Empero podemos afirmar que en base a dos conceptos, cuyos rastros se hacen evidentes con gran centralidad en la concepción de las prácticas docentes – de enseñanza- bajo la luz del pensamiento complejo, estaríamos ante el intento de un engaño muy bien organizado. Los dos conceptos a los que se alude como rastros evidenciables sobre la enseñanza, el acto de enseñar y el aprendizaje son el de *autopoyesis* por un lado, y más importante aún el concepto de *physis* como organizadora de sentidos.

En la medida que la auto organización y autorregulación sistémica, aunque con la sumatoria forzada de otras características esté presente, bajo las ideas de: autoconstrucción del aprendizaje; autonomía del docente; metacognición; contextualización de la enseñanza; aprendizajes significativos; adecuación a los sujetos, entre otros, estaríamos hablando de un acto entre quien enseña y quien aprende. En esta ocasión con el agregado de algunas técnicas que permitan abordar las emergencias inciertas entre quien enseña y quien aprende. Cada uno con sus relaciones sistémicas como partes constitutivas del sistema, pero a su vez sin dejar de funcionar como un “ego”, a decir de (Behares, 2014) un “*ego patrocinante*”³⁷ de la teoría de la enseñanza

Formar a los futuros docentes en la autonomía, supone que puedan producir prácticas fundamentadas, significativas, novedosas, alternativas y adecuadas a los sujetos y a los contextos. Se espera que construyan

³⁷ “Llamo ego patrocinante a la construcción discursiva de la modernidad según la cual la historia, el pensamiento, la cultura, el lenguaje y las relaciones humanas en general se originan en las experiencias y acciones personales, o sea de la persona autónoma y agentiva, unidad provista desde los cuerpos biológicos” (Behares, 2014)

esquemas prácticos e interpretativos en la construcción de su rol resolviendo sus intervenciones enseñantes en el aula o el patio a través de procesos de reflexión y metacognición (INFoD, 2009, p. 41)

El concepto de *autopoyesis* de Maturana o Luhmann, se ve reforzado con el desconocimiento del lenguaje como organizador de lo “humano”³⁸ y constitutivo del sujeto. En oposición pensamos que no es posible nada natural en el sujeto que enseña, y al que se enseña, ya que pensar el sujeto como constitución del lenguaje implica “una discontinuidad absoluta, un olvido radical de lo biológico en lo discursivo” (Edelsztein, 2012, p. 25)

Es decir, el giro que se pretende establecer en la formación, pasa por virar del lugar de un docente tecnocrático y preocupado por lo metodológico de la enseñanza, hacia un “docente coordinador” que no puede desprenderse de la didáctica como tecnología de la enseñanza, en este caso como método de conducción grupal, como integrante de un sistema –de una *Physis*- en relación a lo expuesto hasta acá, en un “sistema de aprendizaje”.

Los procesos grupales no son sólo el contexto, sino también el texto del grupo de aprendizaje, pues lo grupal, además de un aprendizaje en sí mismo puede ser facilitador u obstaculizador del logro de los aprendizajes motores, aprendizajes que, sólo se pueden alcanzar a partir de una vivencia y participación grupal.” (...) No obstante, lo grupal no siempre garantiza que un conjunto de individuos se convierta en grupo y lleguen a poner en acto su dimensión potencial de grupalidad. Promover la constitución del grupo clase depende, en gran parte, de la intervención intencionada del docente, asumiendo el rol de coordinador grupal. Además, supone pensar una Educación Física que se aprende compartiendo con otros, formando grupos,

³⁸ Reafirmamos taxativamente, más allá de las deducciones lógicas que se advierten en nuestro trabajo, que utilizamos momentáneamente el término: “humano” pensado exclusivamente en la condición de que el lenguaje es aquello que nos constituye culturalmente como diferenciado de cualquier otro “ser viviente, natural” es decir aquello que justamente anula la posibilidad de cualquier naturaleza en el sujeto, posicionando al sujeto en la antítesis de organismo e individuo.

con implicación socio-afectiva, compromiso con la tarea, con una finalidad común y grados altos de cohesión e integración. (Renzi y Ferrari, 2008)

Esta didáctica de “lo grupal” abandona el saber cómo objeto para centrarse en lo sistémico de los sistemas. No se debe descuidar que Morín propone reiteradamente la sustitución del “objeto” por el “sistema”. Este estudio del saber didáctico, centra sus principios en investigaciones que toman como objeto de estudio “la clase” o “las prácticas docentes” devenidas en prácticas de enseñanza –técnicas para generar aprendizaje- y sustentadas en la “reflexión sobre las propias prácticas o auto reflexión”³⁹:

En el marco de las concepciones presididas por la escuela nueva, los pragmatismos y la presencia de las psicologías empiristas en el campo educativo, el siglo XX ha acuñado una delimitación de la enseñanza como a aquellas técnicas que se construyen para intervenir en los aprendizajes. (Behares, 2014).

De esta manera lo que hay que saber es cómo funciona el “sistema-clase”, constituido por sistemas, dentro de un marcosistema inmerso en un cosmosistema, del cual forma parte el sujeto humano y su mente.

El mundo **–y la clase-** ha de concebirse como una unidad indivisible y dinámica cuyos elementos están estrechamente vinculados y pueden comprenderse sólo como modelos de un proceso cósmico. La teoría general de sistemas define como sistema a un complejo de elementos interactuantes y pretende establecer principios generales para todos los sistemas, independientemente de su naturaleza física, biológica o sociológica (Rocha-Bidegain 2013, p. 60, el destacado es nuestro)

Cayendo así en el estudio de la clase como sistema abierto, incierto e inasible, pero al cual se debe comprender “la clase escolar se plantea, entonces,

³⁹ Las teorías de la “reflexión crítica” apoyadas en conceptos de la “investigación acción” son un componente más de una construcción *autopoyética*, y de considerar al ser humano –sujeto humano- como ontológicamente emergente de la naturaleza, y como negación del saber.

como un campo de problemáticas que es estudio de la didáctica, No lo planteamos como objeto único, pero si relevante” (Souto, 1996). Es el estudio de lo situacional, de los propios emergentes de la clase, donde se podrá obtener el saber necesario para coordinar y conducir a los futuros profesores a la generación de conocimientos, de esta manera será el contexto real lo que generará en los futuros docentes el conocimiento que deben tener para la enseñanza, siempre asentado en el conocimiento del funcionamiento del ser humano como sistema, básicamente dentro de lo didáctico, ergo psicológico, con matices sociológicos.

(...) el estudio de la clase escolar desde nuestra perspectiva: resalta el lugar de la práctica pedagógica, del hacer, de los sucesos concretos. Facilita la reflexión, la construcción de conocimientos y de teorías a partir y a propósito de ellas y utiliza al mismo tiempo las teorías existentes para su comprensión y reformulación. (Souto, 1996)

Como dice Behares (2014)

Es verdad que en estos esfuerzos de caracterización de la enseñanza el saber/conocimiento está concebido como una propiedad más de la mente, ya que a ella se le atribuye una condición procesal de tipo “cognitivo”, y según los parámetros teóricos que para definir esos procesamientos se han presentado en diferentes versiones, siempre provenientes de alguna psicología. Si observamos la bibliografía muy extensa generada por esta corriente de interpretación, nos encontramos que la discusión sobre la mejor o la peor enseñanza se da siempre en términos de adecuación psicológica, casi podríamos decir que son, en su esencia, discusiones psicológicas.

El docente didácticamente competente.

Tanto el docente formador, como el futuro profesor serán los encargados expertos de la conducción del sistema de aprendizaje –clase-aprendizaje-enseñanza⁴⁰- a través de tecnologías que permitan la generación de los

⁴⁰ Relacionados entre sí, pero en ese orden de importancia en “lo didáctico” de la formación en los PEF.

conocimientos “propios” de quien recibe la Educación Física, tanto en las lógicas de formación, como en las de la Educación Física como disciplina escolar y en otros ámbitos incluyendo el deporte como uno de sus contenidos. Esta experticia – como capacidad o competencia – será la que le permita al profesor determinar la mejor estrategia de intervención, tanto en la acción de la enseñanza, como en el proceso de aprendizaje⁴¹

Es fácil constatar en la extensa bibliografía al respecto que el nuevo concepto que hizo centro en las teorizaciones es el de aprendizaje. En los marcos de referencia más o menos filosóficos y pedagógicos con que se promovió la centralidad del educando en el proceso educativo, se situó a sus procesos mentales y a su interioridad de individuo en el centro de las atenciones (Behares, 2016).

Efectivamente se piensa en un futuro docente/trabajador/profesional, que intervenga en procesos de enseñanza, “educativos” con las tecnologías necesarias para que cada sujeto aprenda por si mismo en relación con el medio, en un constante orden-desorden-reorganización (un sistema ecológico). Se trata entonces de alguien que aprende a través de relaciones grupales, a coordinar de manera experta, grupos donde nuevamente, el aprendizaje surgirá del interior –del sujeto, de la clase, de las interacciones del sistema- siempre y cuando las condiciones para aprender estén bien configuradas por quien enseña.

Pero esta posición no da cuenta del saber necesario sobre los deportes, como práctica corporal. Da cuenta de otro objeto de saber⁴² a ser enseñado. Estableciéndose relaciones lógicas como consecuencia de esta visión sobre la función del profesor de Educación Física. La propuesta desde los lineamientos curriculares propone a la Educación Física como una disciplina de intervención. A modo de herramienta para la formación integral y renuncia en todo momento a constituirse como un campo de saber –esto claramente también excluye al deporte

⁴¹ El aprendizaje se presenta como el objetivo supremo de la formación y de la disciplina, aunque se lo intente enmascarar en lo que se denomina la centralidad de la enseñanza.

⁴² El objeto de saber creado por una transposición didáctica que presenta como unidad al método de enseñanza y su destinatario.

como un objeto lógico de saber-. Renuncia que es implícita y deducible en muchos casos o explícita y declarada en otros, como demuestra este párrafo:

La concepción tradicional de los planes de estudio toma como punto de partida la consideración de que el rol del docente del área consiste en la reproducción de los objetos culturales creados a lo largo de la historia –en particular de Occidente–, sosteniendo de ese modo los imaginarios que los generaron y las estructuras que los llevaron a naturalizarlos y convertirlos en productos hegemónicos. De este modo, ciertos deportes y prácticas gimnásticas, por ejemplo, conformaban cátedras que tenían la finalidad de enseñar a todos los alumnos las estructuras lógicas de los mismos, con una gradación de las dificultades de la enseñanza para que pudieran ser aprendidos a través de un proceso metodológicamente elaborado desde una concepción racionalista. Los sujetos reales de destino, su cultura e historicidad, su inserción social, no se tenían en particular consideración.

La centración en el sujeto de aprendizaje, implica otra posición pedagógica: el rol del docente del área es utilizar los contenidos necesarios para la adecuada formación corporal y motriz de cada sujeto, tal como se explicita en la Ley Nacional de Educación, como aspecto de su educación integral. (INFoD, 2009, p. 48.)

Como ya se dijo el corrimiento de una formación tecnocrática en Educación Física, es remplazada por otra de iguales características, a diferencia que las técnicas o tecnologías predeterminadas para la transmisión de saber –de saberes según la concepción- se centran ahora en una adecuada contextualización del ámbito donde se enseña y una nueva taxonomía de individuos: Educación Física en contextos de encierro; Educación Física en el nivel primario; Educación Física en el nivel secundario; Educación Física hospitalaria; Educación Física especial; Educación Física para la recreación; Educación Física en contextos diversos; deporte social; deporte para la recreación y tiempo libre, entre otras tantas. Emerge ahora una naturaleza humana, que se ve afectada por el contexto y que se debe poner en una situación de autorregulación ecológica –en todas las variantes

sistémicas posibles- con el fin de desplegar valores humanistas y democráticos –tal como lo establece la Ley 26.206-, a través de una adecuada coordinación grupal con el fin de lograr una educación integral del ciudadano.

El sistema clase-aprendizaje-enseñanza se transforma en un lugar de aprendizaje colaborativo o que es construido en “lo grupal”. Díaz Barriga (2012) asevera que el “aprendizaje colaborativo” o los sistemas didácticos basados en el auto-aprendizaje grupal, tienen sus raíces en el método lancasteriano y que pueden observarse algunas de sus características, incluso, en algunas propuestas para formar decurias impulsada por Comenio. Y que es un método didáctico muy difundido en los sistemas actuales de formación a distancia, en búsqueda de soliviar los problemas de la soledad en el tránsito educativo de estas modalidades. Nosotros los encontramos vigentes en los documentos analizados para la formación de lo PEF, como tecnologías “novedosas”, en detrimento del saber, del contenido. Se propone el auto aprendizaje de los organismos en que se transforman los individuos bajo las ideas de la corporeidad y *nueva physis* como sistema. El mismo Díaz Barriga (2012) declara

De esta manera, bajo la perspectiva del trabajo en equipo se realizaron prácticas didácticas muy diversas, desde aquellas en lo que se hacía era, claramente, reemplazar la función de exposición del docente por la función de exposición de un equipo de estudiantes designados específicamente para ello, hasta aquellas que se pueden definir como cercanas a las perspectivas de *aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje basado en problemas*

En esta gran variedad y amplitud de prácticas, muchas veces se ha resignado la preparación y el saber del contenido, dado la facilidad con la que se adquiere las técnicas de organización grupal (pp. 42-43).

Podemos observar que esta orientación didáctica se encuentra coexistiendo con el enfoque de la enseñanza por competencias. Es lógico entonces comprender que la enseñanza de los deportes, como una suma de “competencias” (pequeños objetivos organizados de manera graduada y progresiva) en un modelo de

enseñanza en forma de didáctica grupal (sistémica) termina dando como consecuencia un saber que no se corresponde con el saber del deporte como práctica corporal configurada culturalmente, como constructor de la acción de enseñanza pensada como un acontecimiento. Lo que implica un docente con competencias, como un “saber hacer” que permita el aprendizaje en función de estrategias docentes que regulen el ambiente de aprendizaje para producir los desequilibrios y reequilibraciones de los individuos/organismos de un sistema.

Las estrategias didácticas son siempre conscientes e intencionales. Se propone que el docente deje de ser un ejecutor de técnicas aisladas para pasar a constituirse como un estratega en situación. Esto significa que es capaz de atender a los emergentes, que puede hacer una lectura de lo que sucede en el grupo y disponer de variadas estrategias como la presentación de una situación a explorar, un problema a resolver, la enseñanza recíproca, la reflexión, la gestión participativa de la clase, evaluando la oportunidad y pertinencia de cada una (INFoD 2007, p. 58).

Estas se constituyen como las nuevas tecnologías didácticas: una “didáctica para los organismos”, “una didáctica para la naturaleza”, “una didáctica de lo grupal”; “Se aplica un enfoque integrador al conocimiento biológico, entendiendo la indivisibilidad del cuerpo humano y la armonía dinámica de este con su medio” (DC. La Pampa, p. 70); “Favorecer la capacidad para tomar decisiones sobre la organización de tiempos, espacios, equipos y agrupamientos, en el ambiente del gimnasio, el campo de deportes u otros espacios, para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos”. (DC. Chubut, p. 13)

El presente diseño del ISFDCEF⁴³ adhiere a la concepción de aprendizaje motor por reestructuración” (L.C.N.F.D.I., 2008), siendo el sujeto de aprendizaje, promotor activo en la construcción de su propia capacidad motriz, en el cual están implicados diversos procesos sociocognitivos; tal

⁴³ Instituto Superior de Formación Docente Continua de Educación Física

como se sostiene precedentemente, el sujeto condicionado por los diferentes escenarios en lo que se encuentra, que adquiere un bagaje de saberes necesarios para contextualizarlos y poder transferir esa enseñanza, en todas aquellas situaciones que lo precisen. (DC Formosa, p. 14)

CAPÍTULO IV

El deporte... ¿qué deporte?

El deporte como contenido significativo.

En este apartado problematizaremos la concepción del deporte como contenido que plantea la formación, tanto en aquello que se dice y como se lo dice, como en aquello que no se dice, reconociendo que también lo “no dicho” forma parte de un dispositivo y de las prácticas discursivas que lo conforman. Sin dejar de observar cómo los sentidos y significados que se le imponen al deporte en diferentes ámbitos de la cultura, generan sentidos y prácticas de enseñanza de los mismos dentro de los PEF, dado que la construcción curricular de los PEF declara la intención de formar profesionales para desempeñarse en diferentes ámbitos sociales, allí donde se generan desde la empíria y los trabajos académicos sustentados en teorías que sostienen enunciados discursivos como:

Son muchos los avances en el conocimiento en torno a los beneficios de la actividad física y el deporte para el desarrollo humano y social de los individuos. En un documento de la Comisión Europea del Deporte (1999), se sintetizan y exponen dichos beneficios en un conjunto acotado pero relevante de funciones: (1) una función educativa: la actividad deportiva es considerada un instrumento moderador de la formación y el desarrollo humano de la persona a cualquier edad; (2) una función de salud pública: la actividad física contribuye a mejorar la salud de las personas, previene enfermedades y dolencias y ayuda a combatir de modo eficaz algunas enfermedades, así como mejorar la calidad de vida de muchas personas; (3) una función social y cultural: el deporte suele constituirse en un instrumento promotor de una sociedad más incluyente, integrada y fortalece el sentido de pertenencia; (4) Una función lúdica: la práctica deportiva es una parte

importante del ocio y del entretenimiento individual y colectivo (Tuñón, Laiño y -Castro, 2014, p. 3).

El deporte en nuestra sociedad y enmarcado bajo las lógicas de una cultura que ensaya discursos globalizados, sobre él. Globalización que se produce bajo las lógicas del mercado en un mundo capitalista dentro de una cultura occidentalizada. Discursos y lógicas materializadas principalmente en la difusión de eventos de carácter mundial, a través de los medios masivos de difusión. Ya sea a través del más tradicional como es el mundo de la televisación, como también por sus “sucesoras”: las diversas plataformas y redes sociales, asociadas o en remplazo de lo medios televisivos de mercantilización de las prácticas deportivas, y todo lo que a ellas el mercado asocia. Esto genera una onda expansiva hacia las políticas públicas sobre deporte, hacia las fundamentaciones de la Educación Física como campo, y a hacia la concepción y enseñanza del deporte.

Pensar en un contenido implica poder presentarlo como un concepto entendible, con cierta delimitación y en esta ocasión principalmente enseñable, como un saber cultural que en sus diferentes componentes amalgamados tendrán sentido y valor para la cultura donde se lo transmita. Son, parafraseando a Foucault (2002), los *saberes-enunciados*, creados por los enunciados de una episteme. El valor cultural de un contenido es lo que producirá la significación del mismo y a causa de esto, es que los sujetos valoraran contar con ese saber –ser atravesados y constituidos por el- ya sea porque son convocados por esa cultura o porque aspiran pertenecer a ella. Con el fin de delimitar provisoriamente el concepto “saber”, para asociarlo al de contenido, tomaremos una acepción de saber que el diccionario Ferrater Mora plantea: el saber es una herramienta para poder “discriminar la realidad” con el fin de modificarla.

Entendido en un sentido muy amplio, el saber es un "contacto con la realidad" con el fin de discriminarla; el término está relacionado con “sabor” y este último indica que trata de "probar" las cosas y ver a lo que "saben". Pero este sentido de “saber” no es suficientemente preciso. Además de un "contacto con la realidad" el saber requiere ciertos elementos: tendencia a una

objetivación y universalización de lo sabido, tendencia a hacer consciente lo que se sabe, admiración ante lo real, actitud de interrogación etc. (Ferrater Mora p. 600)

En el caso de los discursos de la formación en los PEF, cuando se piensa el saber cómo un contenido, integrado a una estructura de pensamiento y como constituyente de prácticas, desde la visión foucaultiana de práctica ya planteada, bajo la idea del pensamiento que Foucault presenta como

Por ‘pensamiento’ entiendo lo que instaura, en sus diferentes formas posibles, el juego de lo verdadero y de lo falso, y que, en consecuencia, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social y jurídico; lo que instaura la relación consigo mismo y con los otros, y constituye al ser humano como sujeto ético (Castro, 2004, p. 317.)

Desde este pequeño esbozo conceptual, nos posicionamos desde la idea de una cultura que significa lo que se puede y se quiere aprender, y que esa cultura es quien genera una “realidad” representada en los sujetos –quizás una cultura como aquello donde “emerge” el sujeto- a través de una red de relaciones que se sustentan en los significados y significantes del lenguaje “es justamente cada articulación particular de estos lugares “entre” la batería significante y en la cadena y trenza del discurso lo que dominamos, junto a Lacan, sujeto” (Edelsztein, A. 2012, p. 49).

Un sujeto sólo podrá encontrar sentido y atribuir significado a un saber, en la medida que este saber opere en la cultura, no hay nada en el sujeto “antes” como constitutivamente humano que permita significar nada que no sea parte de la cultura y que no sea respaldado por la episteme (o saber operante). Porque “antes” no hay sujeto. Pensando en la relación saber-sujeto, tanto Emiliozzi, como Crisorio lo “grafican” con mucha precisión: “La universalidad del contenido, la enseñanza del contenido como un universal, requiere que los educadores custodiemos el saber y no al sujeto, precisamente para que el sujeto ahí se constituya” (Crisorio, 2017, pp. 22-23).

El sujeto se mantiene dividido entre el saber y la verdad, entre el sí mismo y el Otro, entre otras divisiones (Crisorio, 2017, p. 22).

El sentido común y las afirmaciones de diferentes ciencias de la educación plantean una dirección inversa proponiendo que la significación parta de individuo, nazca de él, es el individuo el que dará significatividad a los que se enseña según algo interno que ya posee como una especie de estructura que lo conforma, la significación estaría en lo que Maturana llama la “biología del aprender” bajo la teoría de la *autopoyesis*, como la condición orgánica de un ser vivo de autoconstruirse. También lo afirman Novak y Gowin al referirse a las relaciones entre el que enseña, el que aprende y el saber

Los profesores han estado trabajando intensamente para lograr algo que es, a la vez, poco práctico y gravoso y, por tanto, claro: se esperaba que los profesores *causaran* el aprendizaje de los estudiantes, cuando el aprendizaje debe ser *causado*, desde luego, por el alumno (Novak, J y Gowin, 2002, p. 15)

Quien tiene un peso teórico muy importante en la idea de aprendizaje significativo, que ha guiado la enseñanza durante el auge del concepto, pero que aún sigue presente es Ausubel:

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva (Ausubel, 1983).

Anclado en una teoría organicista, donde aquello que constituye internamente al sujeto/individuo es fundamental para el proceso de significación, se trata de una significación interna constitutiva de la especie humana en relación con el contexto o el medio, tal como ha sido tratado en profundidad anteriormente.

Si bien los lineamientos para la construcción curricular de la formación para los PEF no proponen una definición de lo que entiende como contenido, en el análisis de los documentos se desprende con claridad la idea de “contenido como medio”. Se piensa en el deporte como uno de los medios tradicionalmente afianzados en su historia, aunque propone resignificar su concepción, “el deporte, desde estas nuevas perspectivas, debe ampliar su sentido, sus bases epistemológicas, culturales, sociales y pedagógicas, para seguir sosteniendo el importante espacio que ocupa como contenido de la Educación Física y que enriquece el enfoque convencional”. (INFoD, 2009, p. 18). La concepción del “deporte como medio educativo” (DC. Formosa, p. 115) puede rastrearse en los diferentes diseños curriculares, ya sea explicitado concretamente de esta manera, como en el recurrente fin pretendido de la formación integral.

Un dato que nos resulta relevante en la formalización de los lineamientos curriculares y en complemento con la no definición del concepto “contenidos” es que el apartado: “Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza” ocupan cinco carillas de un total de setenta y seis que componen el documento completo. Ya dentro del apartado mencionado, los contenidos específicos que corresponden a las “Prácticas deportivas” –deporte- suman sólo una carilla. Si bien esta referencia podría ser anecdótica, no hacen más que referir a una concepción pedagogizada, por lo tanto, subsumida a las tendencias didáctico-psicológicas mencionadas en el capítulo uno. A este dato de orden cuanti-culitativo se suma otro que no deja de sorprender, así como no existe una definición conceptual textualizada de lo que la formación debería entender como “contenido”, tampoco existe definición concreta de lo que entiende como “deporte”. Más aún, el apartado tiene como título: “Prácticas deportivas” seguida del subtítulo: “los deportes y su enseñanza” (INFoD, 2009, p. 51).

En esta configuración deporte como práctica cultural-contenido-formación de profesores, se conforma determinada trama de relaciones, entramados discursivos que hacen prácticas, prácticas discursivas operando a través de enunciados.

Por ello la práctica de investigación rastrea el proceso mediante el cual un conjunto de enunciados hace posible, de acuerdo con la relación que guardan entre sí, la formación de unidades de discurso [...] De lo que se trata es de preguntarle al discurso mismo para que sea él quien responda a cerca de su unidad. Esa unidad es el enunciado del discurso (Emiliozzi 2017, p. 4)

Tomaremos entonces en este punto del desarrollo teórico, cómo el deporte pensado como esa práctica que los profesores de Educación Física deben enseñar en diferentes ámbitos, constituyen parte de la determinación de su enseñanza.

Deporte y recreación.

El deporte al ser pensado como un medio, necesariamente debe constituir el camino hacia un fin. Ya planteado ese fin, en su sentido más globalizador –la formación integral- lo desmenuzaremos en otras categorías subyacentes, como insumo para demostrar “el diseño de propuestas de enseñanza del deporte en función de sus distintos enfoques” (INFoD, 2009, p. 51). La primera y más contundente es la de su utilización como una práctica recreacional y una manera “activa-productiva” de usar el tiempo libre⁴⁴, “mediador para la formación corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores y autonomía personal durante la utilización activa del tiempo libre” (INFoD, 2009, p. 18). En este sentido “Se recomienda incluir un espacio en el currículum para el deporte social a los efectos de profundizar en sus aspectos relevantes” (INFoD, 2009, p. 52), proponiendo como contenidos de este espacio: “El deporte comunitario y sus posibilidades recreacionales para todos los ciudadanos; El deporte como promotor de la animación sociocultural” (INFoD, 2009, p. 52). El deporte entonces funcionará como una herramienta para la recreación de los ciudadanos, básicamente pensado en esta concepción como deporte social o comunitario “el deporte comunitario y sus posibilidades recreacionales para todos los Ciudadanos” (DC. Corrientes, p. 94). Otra vez la conceptualización que se hace del deporte lo presenta como medio, incluso en este caso en relación a un concepto que necesita de una forzada

⁴⁴ Presentándose el concepto de: “tiempo libre”, como un tiempo que ve sus límites y conceptualización bastante difusas.

interpretación para poder relacionarlo con la educación y más aún con la enseñanza. El diccionario RAE dice sobre recreación: “diversión para alivio del trabajo”. Fruto de esa forzada interpretación se puede leer, por ejemplo

El concepto de recreación, en este caso, supera el de recreacionismo -o la realización de actividades entretenidas como pasatiempo- e implica la recreación educativa, esto es, un modo de darse el tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades auto condicionadas, creativas y placenteras, para compensarse primero y para autoafirmarse individual y socialmente luego (DC Mendoza, pp. 80-81)

Recientemente, sin embargo, la recreación pasó a merecer enorme apoyo de los educadores por lo mucho que demostró poder ofrecer al desenvolvimiento emocional de las personas, considerando la alegría, la satisfacción personal, las posibilidades de desahogo y de alivio de tensiones y el placer de la creación que las actividades que propone, acostumbran a brindar a los que participan activamente en ellas (DC. Salta, p.104)

Claramente el deporte como medio de recreación se transforma en un contenido muy particular, que no puede encuadrarse dentro de la conceptualización que proponemos como contenido, más bien podría decirse es una manera de ocupar un determinado tiempo, un instrumento disponible para ser utilizado por la población, en el cual “lo educativo” es un imaginario anclado básicamente en la idea de satisfacción homeostática individual o de equilibrio “emocional”. Claramente un “contenido” que no es un saber, que no es un bien cultural, lo que definitivamente no es un contenido, sino una mera actividad ociosa.

Para reforzar lo que sostenemos y con el objetivo de sortear la trampa discursiva que se teje con el enunciado “supera el recreacionismo -o la realización de actividades entretenidas como pasatiempo-“(DC Mendoza, pp. 80-81) tomaremos por ejemplo el concepto de ocio y tiempo libre, al que Norbert Elias propone alejar de la dicotomía limitadora entre ocio-trabajo, que opera en el sentido común y que ha sido reforzada por diferentes estudios en diferentes campos

La búsqueda de la emoción en el ocio» y «El ocio en el espectro del tiempo libre» ilustran el enfoque eliasiano sobre los problemas sociológicos de dos maneras principales. En primer lugar, porque a la hora de teorizar e investigar sobre el ocio deshacen las limitaciones impuestas por 1) la tradicional dicotomía «trabajo-ocio» y por 2) la tendencia prevaleciente a considerar las tensiones como únicamente negativas, como algo enteramente «malo». En segundo lugar, ilustran tal enfoque porque, al tratar de sentar las bases para una teoría más adecuada del ocio, intentan escapar de las constricciones impuestas por la actual división del trabajo académico y en particular de la tendencia hacia la compartimentación del estudio de los seres humanos que resulta de las investigaciones, durante largo tiempo aisladas y descoordinadas, de sociólogos, psicólogos y biólogos en este y otros campos conexos (Elias, 1992, p. 23).

Elias propone la tesis que el estudio, análisis e interpretación de las actividades recreativas y el tiempo libre sólo pueden ser entendidas en la medida que se estudian en la propia práctica y la complejidad que esta posee: “Es decir, sólo pueden comprenderse las características y las funciones distintivas de los diversos tipos de actividades recreativas si se las estudia en relación no sólo con el trabajo ocupacional sino también con las prácticas habituales del tiempo libre” (Elias, 1992, p. 27).

El autor inscribe estas actividades dentro de un proceso de normalización y control de la población, a través de la modulación y restricción de las emociones, que atribuye a una construcción teórica multidisciplinar donde sus principales impulsoras son la psicología, sociología y fisiología: “En las sociedades industriales avanzadas, las actividades recreativas constituyen un reducto en el que, con la aprobación social, puede expresarse en público un moderado nivel de emoción” (Elias, 1992, p. 85)

Si bien son muchas las oportunidades en que esta idea se presenta, sin necesidad de colarse por debajo de proposiciones que la enmascaran, sino que lo hacen de manera directa y declarada, tomamos como ejemplo uno de los

contenidos a desarrollar en un espacio curricular llamado "Recreación. Ocio y tiempo libre: "Las emociones y su relación con las actividades recreativas" (DC La Rioja, p. 190)

Toda actividad recreativa tiene como característica ser accesible a todos, ocupar un determinado tiempo con una actividad elegida, con el objetivo de obtener beneficios tales como: el equilibrio emocional, la satisfacción, el placer de la autonomía, la comprensión, la creación, la libertad, la espontaneidad, la creatividad, etc. no agotándose en estos supuestos "beneficios" una amplísima lista desarrollada en los diferentes diseños curriculares en Argentina.

Esta accesibilidad se presenta como una posibilidad democratizadora del campo de la Educación Física –y del deporte en nuestro caso particular- ya que supone no sólo el acceso masivo e irrestricto a estas prácticas, sino que por sus propias características brinda la libertad de elección y configuración de las mismas. En un seguimiento lógico de lo que sería la recreación para la Educación Física plasmada en sus diseños curriculares, la caracterización y función de las mismas, y la inclusión del deporte como parte de ellas nos lleva directamente a una configuración de esta práctica corporal, según los intereses particulares ilimitados de quien que la práctica.

Siguiendo el recorrido lógico que hemos hecho, fundamentado en los lineamientos curriculares, queda demostrado que el deporte como medio para la recreación, podrá adoptar características tales como: variabilidad de las reglas (tiempos, técnicas, campos, objetivos) en función del placer, las necesidades, la creatividad, las intenciones, el contexto. El deporte ya no posee una configuración determinada a la que adherimos

Modificando levemente la definición de deporte de Pierre Parlebas, podemos decir que con él se designan todas las situaciones de enfrentamiento corporal codificado, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas y son explícitamente significadas como tal por el conjunto de las sociedades (Giles, 2019).

Ya no tiene objetivos que le dan forma a través de un reglamento, situaciones y acciones que deben resolverse con habilidades que impliquen un saber específico, sino más bien se convierte en un amorfismo indefinido. No se trata de un saber universal a ser transmitido, convirtiéndose así en una actividad a la que quien o quienes la practican modifican, entienden y configuran como quieren. Con sus implicancias políticas sobre la educación, dotándola de un sentido ideológico de orden liberal, que permitirá reproducir el orden social pretendido por las clases dominantes, ya que quienes las practiquen serán quienes las “hagan”, por lo que nada aportan a la distribución democrática de un saber, sino más bien a las aplicaciones del capital cultural que a cada uno le tocó en suerte.

Podemos decir que una vez demostrado el “no saber” que se reproduce como forma de “enseñar” el deporte, se constituye muy fuertemente en un saber de orden disciplinador al que se lo disfraza de discurso inclusivo, libertario y democrático, bajo las lógicas capitalistas de un “para todos” según lo que cada uno requiera, pida o considere de su interés.

Pensando en el objeto de estudio delimitado en nuestro primer capítulo no debemos perder de vista que la enseñanza de los deportes se enmarca en una pedagogía modulada por una “didáctica ecológica”, bajo los preceptos de la teorías del aprendizaje sistémico, dentro de esta conjunción se demuestra una vez más la mutación del deporte como contenido hacia la concepción de medio-método-tecnología en la formación, y como producto en lugar de como práctica corporal en la sociedad.

Deporte y salud.

La segunda categoría muy presente en la determinación curricular es presentar al deporte como un agente de salud, como un medio que supone una mejora sustancial de la misma y hasta el mejor de los medios para su obtención. Por ejemplo, en la materia Epistemología de la Educación Física pueden leerse los siguientes contenidos: El deporte como construcción histórica, social, cultural y política. “Perspectiva funcionalista y perspectiva crítica en el análisis del fenómeno

deportivo. Género y deporte. Deporte y Salud. Deporte y espectáculo” (DC. Córdoba, p. 88) y se encuentra finalidades formativas como:

Las competencias que orientan la enseñanza de la educación física tanto en el niño, joven o adulto están vinculadas con lo lúdico y lo deportivo, tanto para resolver problemas de movimiento como para el cuidado de la salud, en situaciones de movimiento y de juego (DC. Formosa, p.15)

En este aspecto, la salud y el deporte siguen vinculados en continuidad al nacimiento de la Educación Física como disciplina, ya tratado con Crisorio en puntos anteriores y plasmados en el análisis de las sugerencias para el diseño de los planes de estudio.

Desde otra consideración, la Educación Física escolar había encontrado un lugar con relación a la salud pública y la higiene y como espacio de aparición de rituales a la hora de construir la nacionalidad. La preocupación por el cuerpo y la salud eran confiados a la Educación Física, convirtiéndose en su fuente de legitimación social (INFoD, 2009, p. 23)

Dentro de las variadas concepciones de la Educación Física como disciplina aparece un listado que tiene como sus dos últimos ítems: “Educación Física para la salud; Educación Física recreacional o para el tiempo libre, con integración de las actividades deportivo-recreativas en ambientes naturales” (Renzi, 2001, p. 22).

Las dos últimas se están desarrollando aceleradamente por fuera del sistema escolar y cuentan con escasa consideración –observando las asignaturas y cargas horarias, simplemente–, en los planes de estudio de los institutos de formación docente en Educación Física, cuestión que se recomienda sea reconsiderada en profundidad en los nuevos diseños curriculares (INFoD, 2009, p. 22).

La categoría de deporte y salud, se encuentra en estrecha relación con la de deporte y recreación. Desde la transcripción de posicionamientos de la Ley marco de donde se desprenden los diseños curriculares:

Como establece la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, la formación docente en el área de la Educación Física debe posibilitar la adquisición de conocimientos para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de

aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y de aquellos sujetos que, en otros ámbitos, requieran de orientaciones para la realización de actividades corporales y motrices con sentido saludable, de compromiso consigo mismo y con la sociedad, con una utilización recreativa y dinámica de su tiempo libre (INFoD, 2009, p. 40).

Pasando por las sugerencias de organización de sus unidades curriculares:

Por la envergadura de cada una de las unidades curriculares anteriores, es aconsejable que adquieran la dimensión de materias o asignaturas, complementadas con seminarios sobre: Tiempo libre; Recreación.

Éstos son campos amplios y abiertos que enmarcan la posibilidad de realización y el sentido de la mayoría de las actividades corporales y deportivas de los ciudadanos.

La búsqueda de una mejor calidad de vida en cada sector social e individualmente, deriva en la utilización del tiempo libre –con sus diversas acepciones– en forma activa si los sujetos pueden comprender, con la colaboración de la Educación Física que reciben en la escuela, el sentido recreacional de las actividades señaladas (INFoD, 2009, p. 47)

También cuando se recurre a afianzar la idea en la concepción de las “prácticas docentes”:

Como futuros docentes deben aprender a mirar pedagógicamente esos espacios, a “escolarizarlos” en el más pleno sentido del término, porque su función política como docente será que sus alumnos aprendan a ejercer sus derechos a la educación, a la salud, al entretenimiento, al trabajo, al ejercicio pleno de la ciudadanía (INFoD, 2009, p. 71)

Sin perjuicio que la referencia a la salud se hace presente en varios momentos centrales de las prescripciones curriculares en elementos de gravitación importantes para la determinación de la enseñanza y la consolidación de una formación inicial que haga foco en este aspecto como central. Por ejemplo proponiendo como consideración a tener en cuenta la formulación de varios

interrogantes al momento de pensar las finalidades y propósitos de la formación en Educación Física. Uno de ellos versa: ¿Cómo aparecen hoy en la sociedad las prácticas gimnásticas, deportivas, relacionadas con la salud, la calidad de vida y el ambiente? (INFoD, 2009, p. 41).

De donde se desglosan las diferentes propuestas jurisdiccionales, que articulan en relación directa el concepto de salud con el de deporte.

Como deporte entiende la actividad desarrollada con fines formativos, competitivos y/o recreativos, cuyo objeto es el desarrollo psíquico, físico y social de la población, como factor de formación integral del hombre y constituyendo una manifestación cultural del mismo.

Sostiene que el deporte constituye un factor educativo y cultural, coadyuvante a la formación integral del hombre y como recurso para la preservación de la salud que debe ser fomentado (DC, Mendoza, p.24).

Es así que no sólo define al deporte como la herramienta para el desarrollo y preservación de la salud en el desarrollo teórico de fundamentación, sino que lo afirma continuamente, y más puntualmente en el campo de la formación específica proponiendo la finalidad de este campo en clara relación los dos términos analizados

En este trayecto se abordan, de manera integrada e integral, saberes que constituyen el fundamento, desde los aspectos fisiológico, biomecánico, praxiológico, psicológico, sociológico, de un objeto que no se circunscribe al patio de una escuela, sino que construye y reconstruye las prácticas motrices social y culturalmente reconocidas: el deporte, los juegos, la danza, las actividades físicas en medios naturales o simplemente el mantenimiento de la condición física, como parte de las manifestaciones de la salud poblacional (DC, Mendoza, p. 40)

En otro orden de cosas tomando otro dato que puede ser anecdótico, pero que para nosotros tiene gran relevancia dado la importancia que le otorgamos al lenguaje, de donde derivan los términos, sus significados y su presencia, dejamos

explicito que el término “salud” aparece mencionado en los diseños curriculares de los PEF con la siguiente frecuencia, ordenados en forma decreciente:

Provincia	Cantidad de menciones	En N° de páginas
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (plan 4 años)	68	142
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (plan 5 años)	67	150
Formosa	46	286
Salta	45	225
Chaco	43	194
Mendoza	38	92
La Pampa	36	89
Córdoba	30	98
Entre Ríos	30	182
Corrientes	25	150
La Rioja	20	44
Chubut	8	108
Santa Fe	5	64

Si bien esta frecuencia se releva de la lectura y análisis de todos los aspectos constitutivos de los documentos (incluida la bibliografía) y por ende no sólo en referencia al deporte, nos parece interesante plasmarla como un anexo, aunque el corte de esta tesis se condice mucho más con lo discursivo que con la cuantificación.

Deporte como práctica inclusiva y de socialización.

Se hace necesario en este apartado retomar cómo el deporte viene siendo presentado según los documentos analizados durante todo el desarrollo teórico de la tesis, para poder así poner a la vista donde se hace foco teóricamente y

lógicamente cuando se habla del deporte como práctica inclusiva y de socialización. Observando un viraje hacia la gestión del deporte que descuida nuevamente el saber del deporte.

Pensar en un deporte que cubra los requerimientos de sus destinatarios y adecuado al contexto, es decir pensando como prácticas particulares, a las que hay que “contextualizarlas, atendiendo al tipo de institución en la que se inscriben, a los objetivos institucionales que se persiguen y a las características de sus destinatarios” (DC, Chubut, p. 23) pero con el mismo objetivo: “a modo de ejemplo el deporte dentro o fuera de una escuela común o especial requiere la consideración de distintos criterios que hacen a la enseñanza o el entrenamiento, o bien a la mejora de la calidad de vida y la salud” (DC, Chubut, p. 23)

Lo que se plantea en esta “particularización” de las prácticas –deporte- es un alejamiento del concepto de contenido como bien cultural, tanto como una redefinición de la práctica convertida en técnica.

Ya no existe un saber universal como podría ser el basquetbol, el voleibol, el futbol, etc. que mantienen las características de una práctica: sistematicidad, recurrencia, homogeneidad, con lógicas propias como reglas, objetivos, situaciones y acciones que lo configuran, estructuran y constituyen. El deporte es pensado así, como técnicas ensambladas que pueden adecuarse según quien la práctica y en que ámbito se realizan, ergo el deporte es desprovisto de una lógica interna que lo constituye y le da forma como tal. Resulta así la idea que hay un modelo, el deporte profesionalizado o de alta competencia que se deberá adecuar a los sujetos que lo practican, dando origen a la idea que el deporte será un deporte “diferente” según el ámbito donde se practique, surgiendo de esta posición una clasificación cualitativa como, por ejemplo: “El deporte y sus ámbitos y posibilidades de aplicación: deporte escolar, social y federado” (INFoD 2009, p. 51).

Se propone un deporte redefinido o particularizado para cada contexto, según quien lo practica, según el fin que se persiga y en la institucionalidad donde se lo enseña.

El desarrollo de las unidades curriculares en los deportes y su enseñanza deberá considerar: Su contextualización en las propuestas curriculares que orientan la tarea en el ámbito escolar; su valor como contenido de la Educación Física: socialización, solidaridad y cooperación, aprendizaje grupal y constitución de equipos; desarrollo del pensamiento estratégico y táctico para la comprensión; aprendizaje motor y resolución de situaciones motrices problemáticas. Su abordaje a partir del juego y su progresiva elaboración táctica, técnica y reglamentaria, con la participación de los alumnos en la construcción del proceso; su adecuación a los distintos contextos y grupos. El diseño de propuestas de enseñanza del deporte en función de sus distintos enfoques (INFoD, 2009, p. 51)

Todas proposiciones tendientes a dar al deporte una característica de universalidad en su acceso, a través de la particularización de su saber, su enseñanza y su práctica.

Encontramos en estas categorías desarrolladas dos denominadores en común que complementan y hasta derivan de la ya presentada en capítulos anteriores. Por un lado, la concepción de “sujeto” superpuesta a la de “individuo”. Y por otro, la fuerte influencia del dispositivo biopolítico que dio origen a la misma Educación Física, y que aún sigue vigente como ya ha sido tratado por Crisorio, Rocha Bidegain, Emiliozzi, y otros enmarcados en el Programa de Investigación Científica denominado “Educación Corporal”.

El acceso al deporte pensado bajo estas perspectivas, está dado por hacer del deporte una práctica adecuada a cada sujeto/individuo. El proceso de particularización se hace sobre el saber y la práctica. Bajo las lógicas capitalistas que ha transformado al deporte en un “producto ideal”, al que se lo presenta tan versátil en sus características, que puede ser ofrecido a un espectro poblacional tan amplio -la intención es a *todos*- que genera la envidia de cualquier otro producto del mercado.

Gestándose a partir del “para todos” la posibilidad inclusiva y de socialización que podría contener el deporte, o la práctica de deportes como una característica

muy valorada, principalmente develada en la Ley de educación y los diseños curriculares de los PEF, reforzada a través de los programas de políticas públicas respecto al deporte, cuando se lo adosa la adjetivación “social”. El deporte social como política pública se encuentra íntimamente entramado con la educación en Argentina, y el “Programa Nacional de Deporte social 2013-2016” lo expresa en su fundamentación

Partiendo de lo expuesto, para el diseño de los Programas, se han considerado no solamente la “Ley del Deporte (N° 20.655)” y la “Ley de Educación Nacional (N° 26.206)”, sino también la “Convención sobre los Derechos del Niño”, los “Objetivos del Milenio” y la “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061) (Plan Nacional de Deporte Social 2013-2016, p. 3)

Este programa que fue contemporáneo con los cambios curriculares, no fue reemplazado por uno nuevo al día de hoy, y a diferencia de los diseños curriculares propone una definición de deporte social

Entendemos el Deporte Social como la práctica de actividades físicas y deportivas orientada a la población en su conjunto, sin discriminación de edad, género, condición física, social, cultural o étnica, diversa en sus manifestaciones, generadora de situaciones de inclusión, entendiendo al Deporte como un ámbito propicio para el desarrollo humano integral (Plan Nacional de Deporte Social 2013-2016, p. 4)

El programa presenta un análisis y prescribe una serie de programas y proyectos destinados a llegar a los sectores más desprotegidos con acciones que incluyen al deporte, donde podemos observar las configuraciones particulares entre: deporte como práctica social-formación del PEF-Enseñanza-Educación Física, configuraciones y discursos que hacen prácticas

El “Plan Nacional de Deporte Social” establece los lineamientos de la política deportiva nacional en el área de incumbencia. Incluye Programas y Proyectos, basándose para su diseño e implementación en un modelo de país que desde el año 2003 ejecuta políticas sociales basadas en la inclusión de los sectores de la población históricamente relegados de la mayoría de

los derechos sociales, sustentados por un Estado presente, que asume un rol protagónico activamente orientado hacia el desarrollo humano (Plan Nacional de Deporte Social 2013-2016, p. 2)

En este programa se puede leer las intenciones de pensar al deporte como un bien cultural, que inmediatamente queda solapado en la misma lógica que la formación impone para pensar al deporte, dentro de la condición del deporte como medio

Es desde esta perspectiva y bajo la premisa de que el deporte forma parte de este conjunto de bienes culturales, que esta Secretaría asume al Deporte como la herramienta destinada a generar mejores posibilidades para el desarrollo humano integral, promoviendo el mejoramiento de la calidad de vida, de las condiciones de salud, la educación y la organización comunitaria (Plan Nacional de Deporte Social 2013-2016, p. 2)

Las ideas que se tejen acá se centran en como pensar, organizar y gestionar actividades para lograr objetivos de inclusión y participación social, que no tienen que ver con las características que distinguen al deporte de otras prácticas sociales-culturales. Sino más bien con una teoría que subyace debajo de los diseños de las políticas sociales pensadas para, y destinadas a niños niñas y adolescentes

A fines de la década de 1990, el Informe de Desarrollo Humano 2000 del **(Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo)** PNUD desplegaba las características generales que debían seguir las políticas públicas con enfoque de derechos humanos. De esta manera, desde distintos ámbitos se promovió la vinculación entre un instrumento de derechos humanos específico, la **(Convención Internacional de Derechos del Niño)** CDN, y el proceso de formación de políticas que afectarían directa e indirectamente a ese grupo (Llobet, 2013, p. 3).

En las ideas de inclusión y “democratización del acceso a las prácticas corporales” en los diseños curriculares, y en el programa de Deporte social

Subyace la idea de una gestión y organización donde lo central está pensado para que lo importante sea el alcance y la participación que se plasma en la

contextualización y adecuación al sujeto que aprende en los diseños curriculares y en los diferentes programas que el plan de Deporte social pone en marcha:

Programa Nacional Juegos Nacionales Evita 1- Proyecto “Deportistas Convencionales” 2- Proyecto “Deportistas con Discapacidad” 3- Proyecto “Adultos Mayores” **Programa Nacional Deporte e Inclusión Social**
Territorios de Inclusión Deportiva 1- Proyecto “Centros de Inclusión Deportiva” 2- Proyecto “Formación de Recursos Humanos del Deporte” 3- Proyecto “Eventos Deportivos” 4- Proyecto “Concurso Nacional de Proyectos de Deporte Social” 5- Proyecto “Líderes Deportivos Comunitarios” **Programa Nacional Fomento del Deporte** * Adultos Mayores 1- Proyecto “Deporte y Adultos Mayores” 2- Proyecto “Encuentros de Actividad Física, Deporte y Recreación” * Niñas, Niños y Adolescentes 3- Proyecto “Centros de Fomento Deportivo” 4- Proyecto “Jornadas de Deporte y Recreación” * Comunidad 5- Proyecto “Deporte e Identidad Territorial” 6- Proyecto “Congreso Nacional de Deporte Social” **Programa Nacional Deporte y Educación** 1- Proyecto “Juegos Sudamericanos Escolares” 2- Proyecto “Juegos Nacionales Universitarios” 3- Proyecto “Jornadas Académicas de Deporte y Educación” 4- Proyecto “Campamentos Educativos” 5- Proyecto “Escuelas abiertas al Deporte” **Programa Nacional Argentina Nuestra Cancha** 1- Proyecto “Intervención comunitaria en Deporte Social” 2- Proyecto “Formación en Deporte Social” **Programa Nacional Actividad Física y Deporte Adaptado**
Área Salud 1- Proyecto “Actividad Física, Deporte y Asma” 2- Proyecto “Actividad Física, Deporte y Diabetes” 3- Proyecto “Actividad Física, Deporte y Sedentarismo” 4- Proyecto “Actividad Física, Deporte para Trasplantados” 5- Proyecto “Actividad Física, Deporte y Obesidad” 6- Proyecto “Actividad Física, Deporte y Enfermedades Cardíacas” **Área Discapacidad** 1- Proyecto “Deporte para Personas con Discapacidad Intelectual” 2- Proyecto “Deporte para Personas con Discapacidad Motriz” 3- Proyecto “Deporte para Personas con Discapacidad Visual” 4- Proyecto “Deporte para Personas con Parálisis Cerebral” 5- Proyecto “Formación de Clasificadores Funcionales” **Programa Nacional de Clubes “NUESTRO CLUB”** 1- Proyecto “Registro Nacional de

Clubes” 2- Proyecto “Acciones Interinstitucionales” 3- Proyecto “Formación de Dirigentes Deportivos” 4- Proyecto “Mejoramiento de Instalaciones Deportivas y/o Material Deportivo” **Programa Nacional de Instituciones Sociales del Deporte** 1- Proyecto “Asesoramiento para la regulación legal, técnica y administrativa” 2- Proyecto “Apoyo a Proyectos Deportivos Sociales” **Programa Nacional de Ligas Deportivas** 1- Proyecto “Fortalecimiento Institucional ” 2- Proyecto “Encuentros de Ligas Deportivas” 3- Proyecto “Organización Nacional de Ligas” 4- Proyecto “Registro Nacional de Ligas Deportivas (Plan Nacional de Deporte Social 2013-2016, p. 5-8)

Si bien se trata de un plan de gestión, en sus enunciados se puede observar la continuidad teórica con el deporte pensado en la formación de los PEF a través de la sociologización de los diseños curriculares.

Conclusiones

Dadas las decisiones epistemo-metodológicas que han guiado el recorrido de esta tesis, pueden encontrarse en el desarrollo mismo de cada capítulo más de un aspecto que adelantan conclusiones, en la medida que se trata de un desarrollo teórico con una fundamentación lógica como sustento.

De todas maneras, es necesario evidenciar con la mayor claridad y precisión posible cada uno de los aspectos, que como prácticas discursivas se consolidan como conceptos que construyen: enseñanza de los deportes, formación de profesores y deporte.

Las conclusiones se plantean en dos pasos, en primer lugar, un racconto de los posicionamientos teóricos desde donde indagamos, que nos permitieron elaborar una relación lógica y conjetural bajo un programa de investigación.

Y en un segundo momento, y bajo este marco, la toma de riesgo de “decir” con lo develado, aquello que “se arma” teóricamente tras haber recorrido el proceso de investigación.

Riesgo que como toda construcción conjetural tiene por un lado un asiento teórico-epistemológico para precisar, pero por otro constituye afirmaciones que problematizan y buscan poner a los debates necesarios las conclusiones que propicien el avance teórico. Se “dice” más allá de la incomodidad que puede generar, sin una pretensión de arrogancia, ni pretensión de verdad absoluta, pero se “dice” con todos los riesgos que esto implica, y pensando que el objetivo más relevante –al menos para quien escribe esta tesis- es arriesgarse a pensar con otros.

Desde donde.

Una práctica corporal, se define, con Crisorio, dentro del programa de investigación científica llamado Educación Corporal como:

(...) definimos las prácticas corporales como prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo, y escribimos provisoriamente esta proposición mediante

la siguiente notación: $P_c=PC$ [toman por objeto] ϕ ó $\langle\phi\rangle$, la cual debe leerse, prácticas corporales igual prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo dividido y lo dividen”. Cabe aclarar que el adjetivo “corporal” es definido siempre como “Perteneiente o relativo al cuerpo, especialmente al humano (Crisorio, 2020, p. 48)

Proponemos que el deporte es una práctica corporal que “hace cuerpo”, que toma por objeto al cuerpo y que tiene lógicas propias que lo estructuran como una práctica corporal específica y con características particulares. Cuya característica constitutiva más amplia, y más precisa, es la institucionalización de las reglas

Modificando levemente la definición de deporte de Pierre Parlebas, podemos decir que con él se designan todas las situaciones de enfrentamiento corporal codificado, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas y son explícitamente significadas como tal por el conjunto de las sociedades (...). El deporte constituye, antes que ninguna otra cosa, una institución de la civilización de nuestro tiempo.

Si bien se dice “por deporte”, siguiendo la acepción más antigua del término, para indicar “por placer, por diversión”, los deportes son en sentido estricto una práctica corporal regulada externamente por instituciones (Giles, 2019, p. 250)

Esa regulación genera lógicas propias “La lógica interna de los deportes relaciona cuatro elementos, a saber: las reglas los objetivos, las situaciones y las acciones (R-O-S-A), o, lo que es lo mismo, las reglas, los objetivos, las tácticas y las técnicas (R-O-Ta-Te)” (Crisorio, 2001) que actúan como una estructura co-variante, conformando una práctica diferente a otras prácticas corporales y que por lógica implica un saber particular, que determina por tanto la forma de pensar la enseñanza enmarcada en la problematización que la Educación Corporal, como campo de saber, propone como teoría que debate fuertemente con las teorías que operan históricamente en la Educación Física

Entonces, ya podemos pensar la enseñanza del deporte desde otra perspectiva. Para ello proponemos la enseñanza del deporte en su sentido estructural, esto es: como un conjunto de elementos co-variantes. El significado de *estructura* se relaciona con los significados de: forma, configuración, trama, complejo, conexión, enrejado. En el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora se explica que la estructura “designa un conjunto de elementos solidarios entre sí, o cuyas partes son funciones unas de otras (Lescano, 2020, p. 31)

Adhiriendo al desarrollo teórico que propone la enseñanza “como el campo de la conservación del conocimiento históricamente constituido, en su encuentro con las dinámicas de la inestabilidad y la contingencia que llamamos saber” (Behares, 2016) en particular la enseñanza del deporte como un saber cultural, como una práctica corporal que nos media constituyéndonos como sujetos de esa práctica. Saber que nos atraviesa y constituye como sujetos: como deportistas, profesores de Educación Física, espectadores, árbitros, académicos, investigadores, entre otras posibilidades. Como sujetos mediados por ese saber-práctica

El concepto de prácticas que asumimos no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto “practicado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo modo, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento (Crisorio, 2020, p. 47).

Que podemos decir

La formación en los PEF formateada por la didáctica como corpus teórico que construye “lo didáctico”, crea un objeto-saber que dista mucho del saber del deporte, por tanto, propone ser enseñado bajo las lógicas que no tienen que ver con las que lo estructuran como práctica corporal. Y su enseñanza se concibe como un método de enseñar que es común con cualquier otro contenido, sin importar la práctica a enseñar. Esta transformación y sustitución del objeto a enseñar toma mayor peso

con el recorrido que las posiciones teóricas y políticas de la normativa (Ley Nacional de Educación y resoluciones del Consejo Federal de Educación) se traducen en prescripciones de enseñanza (orientaciones del INFoD y Diseños curriculares) con una fuerte fusión –o confusión- entre los conceptos de educación y enseñanza.

Todas las relaciones discursivas que encontramos, configuran las lógicas de determinación de los contenidos a enseñar en los PEF, que no son otros que “estrategias de enseñanza” sin relación con el deporte como objeto-saber por lo tanto con sus lógicas particulares.

La enseñanza del deporte se transforma en un método reproductivo de técnicas de enseñanza centradas en el aprendizaje, que hace desaparecer al deporte como práctica corporal. Tanto en como pensarlo y enseñarlo en la formación, como en la escuela y los demás ámbitos.

Evidenciándose una epistemología que sustenta “una naturaleza humana”, a la que se pretende desarticular en los enunciados de las orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares, pero que bajo el nihilismo teórico de la complejidad se refuerza aún más. Transformando al deporte y su enseñanza en otro objeto, acorde a las necesidades de los sujetos entendidos como individuos que comparten un determinado contexto y que poseen *per se* –naturalmente- una lógica de aprender.

Se evidencian prácticas discursivas en lo que la formación en los PEF propone como deporte, y en sus relaciones se constituyen prácticas que centran su atención en: el ámbito donde van a enseñar deporte quienes obtengan el título de profesor y la idea de un individuo/sujeto con un interior en cuya naturaleza se encuentra aquello que quienes “enseñan” deberían contribuir a que aflore.

Considerando la enseñanza como un sistema complejo y naturalmente autorregulado, pero guiado por quien tiene la “competencia” de coordinar, gestionar, acompañar y hacer que el sistema funcione de manera autorregulada ecológicamente.

En función de la universalidad del acceso a una educación integral a la que el deporte aporta, se propone particularizar el saber del deporte, despojándolo de las lógicas que lo constituyen como tal. Obturando poder pensar que la única opción de oportunidad de acceso a la cultura que el deporte puede habilitar es: poner en juego su saber entre quien enseña y quien aprende, para que en lo posible el que aprenda sepa algo del deporte que antes no sabía, o más bien los constituya como sujeto mediado por el saber del deporte.

El deporte deja de ser una práctica que toma por objeto al cuerpo, y como tal hace cuerpo, más bien se transforma en una práctica que los individuos practican, y que podrán hacerlo en la medida que tengan algún saber enseñado por diferentes estrategias didácticas que podrán variar según el fin que tengan esas prácticas y los sujetos.

Se desarticula así el saber del deporte como práctica y se erige en su lugar el concepto de medio. Se establecen relaciones que configuran teóricamente al deporte en la formación, y en el sentido común como efecto de verdad teórica, formateándolo a través de la centralidad del sujeto y el deporte como medio. Esto guía la formación, haciendo hincapié en la idea de contexto y de adecuación del contenido, como recorrido lógico para pensar su enseñanza.

Tejiendo así una red de significados y enunciados que generan configuraciones entre: deporte como práctica cultural-saber-formación de profesores, que determinan lógicamente que el deporte no sea deporte y que su enseñanza no se corresponda con sus lógicas.

Por último, en contraposición con los enunciados precedentes, podemos decir que la enseñanza de los deportes, pensados como práctica corporal, estaría dada sólo en la medida que ese saber habilite a quien aprende, a participar de la mejor manera posible en las diferentes instancias y desde diferentes posiciones donde el deporte está presente en nuestra cultura: como deportista, como profesor de Educación Física, como espectador, como académico, como investigador, como periodista, entre otros.

Reiterando la idea de sujeto constituido (en una o varias de sus divisiones) por el saber del deporte, un sujeto-cuerpo resultado (siempre parcial y con faltas) del deporte y su saber.

Para esto es necesario desarticular los posicionamientos teóricos y epistemológicos expuestos en esta tesis como presentes en la formación de profesores, en la Educación Física y en los programas de políticas públicas.

Estas conclusiones que no pretenden constituirse en verdades absolutas e irrefutables, sino que tienen la intención de ser expuestas a la falsación, pero que demuestran posibles relaciones lógicas en todo lo indagado.

Deseando que habiliten a seguir investigando en búsqueda de cuestiones centrales para poder seguir pensando el deporte. Cómo por ejemplo ¿Cómo definir al deporte cómo práctica corporal por fuera del sentido común y de lo didáctico de la formación de los PEF? ¿Cómo pensar y armar lógicas de enseñanza del deporte más por fuera de la pedagogización y didactización, y más por dentro de sus lógicas como práctica? ¿Cómo desarticular las formaciones discursivas que unifican el objeto de enseñanza con su fin? ¿Cómo fundamentar en la formación una concepción de práctica que construye al sujeto, por fuera de la idea de un sujeto/individuo que practica deporte? ¿Qué saber es necesario en la formación para formar sujetos que sepan de deporte?

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005) “¿Qué es un dispositivo?”, conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata, 12 de octubre de 2005. Inédito.
- Agüero, A.; Iglesias, S.; Del Valle Milanino, A. (2010). Enrique Romero Brest, el creador de la educación física escolar: comentarios a su obra. *Res Gesta*, 48. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/enrique-romero-brestcreador-educacion.pdf> [Fecha de consulta: 24-08-20]
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. Recuperado de http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf
- Behares, L. (Director) (2004). *Didáctica Mínima, los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. (2008). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après-coup. En: LEITE, N. y TROCOLI, F. (Orgs.) *Um retorno a Freud*. Campinas: Mercado das Letras. pp. 307-324.
- Behares, L. (2014) Ego patrociniante y políticas de enseñanza. En: VI Encuentro internacional de investigadores de políticas educativas. Doris Pires Vargas Bolzan (organizadora) Santa Maria, Brasil.
- Behares, L. (2016) La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 41, (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117149982008>

- Bertalanffy, L. V. (1986) Teoría general de los sistemas. México, D. F. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1995) La reproducción. Mexico, Fontamara distribuciones.
- Bracht, V. Crisorio, R. (2003) *Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Ediciones Al Margen.
- Bunge, M. (2002) *Epistemología*. México, Siglo XXI.
- Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. 1º ed.- Buenos Aires, Siglo XXI.
- Chalmers, A. (2000) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires, Siglo XXI (tercera edición)
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica – 3º ed. 4º reimpr.* Buenos Aires, Aique.
- Corominas, J. (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Crisorio, R. (2001). La enseñanza del básquetbol. *Educación Física y Ciencia*, 5, 7-36.
- Crisorio, R. (2003). “Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad”. En: CRISORIO, R. y BRACHT, V. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R., & Giles, M. (2009). *Estudios críticos de Educación Física. Colección Textos Básicos*. La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. (2010) Tesis doctoral: Homero y platón: dos paradigmas de la educación corporal. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3222>
- Crisorio, R. y Escudero, C. (coord.). (2017). Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libr>

Crisorio, R. (2019) La educación corporal como programa de investigación: elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales / Ricardo Crisorio ... [et al.] ; coordinación general de Ricardo Crisorio; Agustín Lescano; Liliana Rocha Bidegain. - 1a edición para el alumno - La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP.

Crisorio, R. (2020) Prácticas corporales. En: Enseñanza y educación del cuerpo / Ana Belén Bowles Vaca Diez ... [et al.] (coord.) Ricardo Luis Crisorio; Liliana Rocha Bidegain ; Agustín Lescano. - 1a ed . - La Plata : Universidad Nacional de La Plata.

Díaz Barriga, A. (2012) *Pensar la didáctica*. 1° impr. 1° reimpr. Buenos Aires, Amorrortu.

Diseño curricular (2001) Profesorado de nivel inicial, primero, segundo y tercer ciclo de la E.G.B. y la educación polimodal en Educación Física - Prov. de Santa Fé.

Diseño curricular (2009) Profesorado de Educación Superior en Educación Física - Entre Ríos.

Diseño curricular (2009) Profesorado de Educación Superior en Educación Física - Prov. de Corrientes

Diseño curricular (2011) Profesorado de Educación Física - Prov. de La Rioja

Diseño curricular (2011). Profesorado de Educación Física - Prov. de La Pampa.

Diseño curricular (2012) Profesorado de Educación Física - Prov. de Córdoba

Diseño curricular (2012) Profesorado de Educación Física – Prov. de Salta

Diseño curricular (2012). Profesorado de Educación Física - Prov. de Chubut.

Diseño curricular (2014) Profesorado de Educación Física - CABA

- Diseño curricular (2014) Profesorado de Educación Superior en Educación Física - CABA
- Diseño curricular (2015) Profesorado de Educación Superior en Educación Física - Prov. de Chaco
- Diseño curricular (s/f) Profesorado de Educación Física - Prov. de Mendoza
- Diseño curricular (sf) Profesorado de Educación Física-Prov. De Formosa.
- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Edelsztein, A. (2012) El origen del sujeto en psicoanálisis. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir* (5). 1° ed. – Letra Viva – Apertura. Sociedad Psicoanalítica, Buenos Aires.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de cultura económica. España.
- Emiliozzi, M. V. (2016). *El sujeto como asunto: Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Miño y Dávila. Argentina
- Emiliozzi, V (2017). El Método del Discurso y sus relaciones epistemológicas, apuntes desde la obra de Michel Foucault. *Revista de Ciencias Sociales* (CI) Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70852271001>> ISSN 0717-2257
- Ferrater Mora, J. (1964) *Diccionario de filosofía*. 5° ed. Buenos Aires, Edit. Sudamericana.
- Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. DF. México, Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2002) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores..
- Foucault, M. (2005) *Vigilar y castigar*. Trigésimocuarta edición en español. Siglo XI Editores.
- Galak, E. (2013) Herbert Spenser y la pedagogía integralista Influencia en los inicios de la Educación Física argentina en: Varea y Galak (editores) *Cuerpo y educación física*

perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos. Buenos Aires, Biblos.

Galak, E. (2014) La constitución de las bases epistémicas de la educación física (argentina) frente a la construcción actual de la disciplina. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis*, 36 (2): S253-S267.

Giles, M- Rocha-Bidegain, L. (2015). Aprendizaje motor “en” Carballo, C. (Coord.). *Diccionario Crítico de la Educación Física académica*. (pp. 79-86)

Lescano, A. (2020) Problematizando la enseñanza de los deportes. En: Enseñanza y educación del cuerpo / Ana Belén Bowles Vaca Diez ... [et al.] coordinación de Ricardo Luis Crisorio ; Liliana Rocha Bidegain ; Agustín Lescano. - 1a ed. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Ley N° 26.206 (2006) Ley Nacional de Educación. Argentina.

Llobet, V. (2013) Las políticas sociales para la infancia y la adolescencia en Argentina y el paradigma internacional de derecho humano. En: Políticas sociales en Iberoamérica Jorge Arzate Salgado Thais Maingon Neritza Alvarado Chacín (Coord) Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales. Mé93ico.

Ministerio de Desarrollo Social Secretaría de Deporte (2013) Plan Nacional del Deporte Social 2013-2016.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-INFOD (2007) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-INFOD (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Física. 1° edición, Buenos Aires.

Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (p. 118). Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

- Morin, E. (2006). *El Método 1: La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2015) *Enseñar a vivir*. Buenos Aires, Nueva visión.
- Mosterín, J. (1997). Persona: una familia de nociones interrelacionadas. En: Duby, G. (Dir) *Los ideales del Mediterráneo. Historia, filosofía y literatura en la cultura europea*. Barcelona, Icaria.
- Müller, N. (2008) *Lecturas selectas: la obra de Pierre de Coubertin*. Comité Olímpico Internacional.
- Renzi, G. y Ferrari, S. (2008). Aportes de las Ciencias de la Educación a la Educación Física. Ponencia presentada en las Jornadas Académicas “Ciencias de la Educación, 50 años haciendo historia”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Reynoso, C. (2006) *Complejidad y caos: una exploración antropológica*. SB Editorial.
- Rocha- Bidegain, L. (2012). “*El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*”. (Tesis de Maestría, Maestría en Educación Corporal) FaHCE-UNLP La Plata. [Fecha de consulta 7 de diciembre de 2021] Disponible en: www.fahce.unlp.edu.ar/memoriaacademica
- Rocha-Bidegain, L. (2019) La educación corporal como programa de investigación: elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales / Ricardo Crisorio ... [et al.]; coordinación general de Ricardo Crisorio ; Agustín Lescano ; Liliana Rocha Bidegain. - 1a edición para el alumno - La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez, R. (2012) *Saber del cuerpo: una experiencia entre el normalismo y universidad en ocasión de la educación física* (Uruguay, 1876-1939), Uruguay, UDELAR.
- Rodríguez, R.- Seré, C. (2014) Entrevista con Luis E. Behares. *Revista Poiésis Tubarão*. 8, (14). Recuperado de <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/inde>

- Rodríguez, R. (2015) La universidad, el saber y los saberes. *Revista Políticas Educativas*, 8, (2): 59-71.
- Romero Brest, E. (1909) Revista de la Educación Física. Año 1. N° 3, septiembre de 1909.
- Sardón Martín, J.L. (1990) Concepto de “Physis” en Edgar Morin, (esbozo de una metafísica de la complejidad) Tesis doctoral Univ. Pontificia de Salamanca- facultad de filosofía y ciencias de la educación.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2011) *La invención del “homo gymnasticus*. Buenos Aires, Prometeo libros.
- Schutz, A. (1974) El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En: Natanson, M. (comp), *El problema de la realidad social' II*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Soto Gonzalez, M. (1999) Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano. [Tesis doctoral] Universidad de Valladolid.
- Souto, M. (1996) *La clase escolar*. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Tuñón, I., Laiño, F. & Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social. *Educación Física y Ciencia*, 16 (1). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a04>.