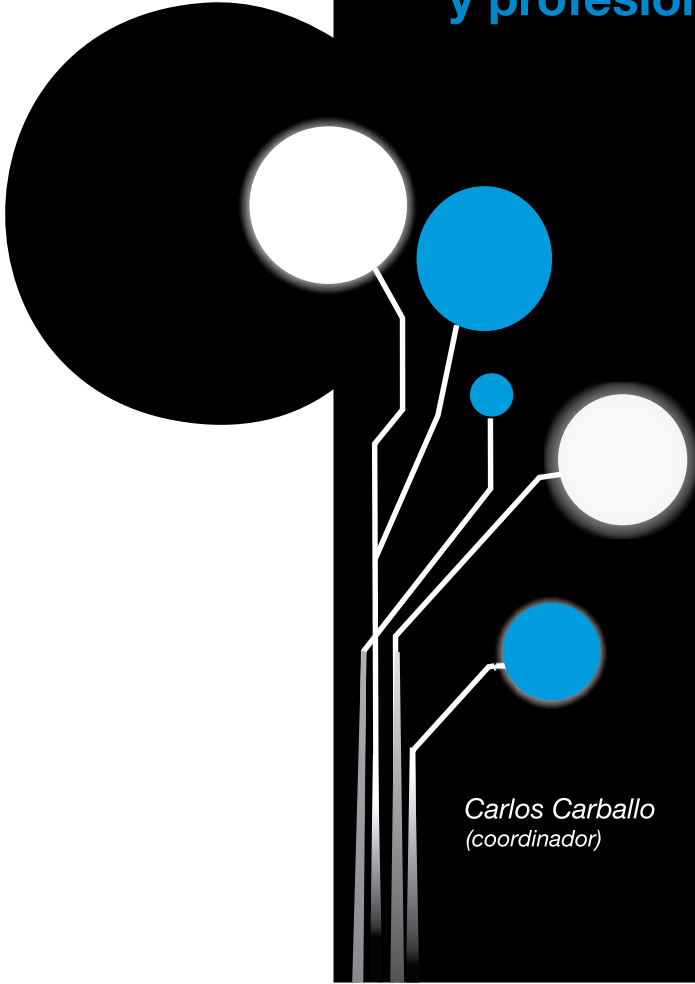


Colectiva & Monográfica

Educación Física
escolar
académica
y profesional



Carlos Carballo
(coordinador)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Educación Física
escolar
académica
y profesional

Carlos Carballo
(coordinador)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1170-4

Colección Colectiva y Monográfica 1



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Camblor, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Junta Asesora Departamental

Mg. Débora Di Domizio

Claustro de Profesores

Titulares: Sandra Katz, Norma Rodríguez y Carlos Dalto

Suplentes: José Fotia, Sergio Lugüercho y Gerardo Fittipaldi

Claustro de Graduados y Auxiliares Docentes:

Titulares: Fabián De Marziani y Valeria Emiliozzi

Suplentes: Gabriel Buffone y Andrea Rodríguez

Claustro de Estudiantes

Titulares: Thábata Gamarra, Julieta Lirussi y Dana Mongay

Suplentes: Rocío De Pedro, Remo Tilloy y Luiden Mendoza

Índice

<u>Agradecimientos</u>	08
<u>Presentación</u>	09
 <u>I. Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	15
 <u>El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física</u>	
<i>María Laura González de Álvarez</i>	23
 <u>Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física</u>	
<i>Raúl Horacio Gómez</i>	33
 <u>Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado</u>	
<i>Myriam Southwell</i>	49
 <u>II. Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	63

<u>Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular</u> <u>Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky</u>	69
<u>El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales</u> <u>Silvia Cristina Ferrari</u>	83
<u>La clase de Educación Física y el grado de vinculación con el currículum</u> <u>María Lucía Gayol</u>	95

III. Prácticas de la Educación Física académica:
¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?

<u>Introducción</u> <u>Aldo Román Césaró</u>	107
<u>La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física</u> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	113
<u>El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica</u> <u>Carlos Gabriel Carballo</u>	123

IV. Prácticas de la Educación Física académica:
Políticas de desarrollo académico en Educación Física

<u>Introducción</u>	
<u>Aldo Román César</u>	135
<u>Políticas de desarrollo académico en Educación Física</u>	
<u>Tarcísio Mauro Vago</u>	139
<u>Algunas reflexiones respecto de la opción por los estudios universitarios en Educación Física</u>	
<u>Sergio Eduardo Centurión</u>	157
<u>La Educación Física en la universidad</u>	
<u>Ricardo Luis Crisorio</u>	167
<u>V. Prácticas de la Educación Física profesional:</u>	
<u>Deporte, Estado y políticas</u>	
<u>Introducción</u>	
<u>Martín Scarnatto</u>	181
<u>Política deportiva de la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación</u>	
<u>Gabriel Andreu</u>	193
<u>Política esportiva brasileira: “na prática a teoria é outra”</u>	
<u>Lino Castellani Filho</u>	199
<u>Sobre los autores</u>	221

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Presentación

Entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013 se llevó a cabo en la ciudad de La Plata el *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El entramado conceptual estuvo signado por dos hilos que se cruzaron como líneas zigzagueantes que se intersectan una y otra vez, para dar forma a los diversos debates: por un lado, el concepto de *prácticas*, apelando a su diversidad y a sus diferentes ámbitos de despliegue; por otro, la idea de la existencia de tres horizontes diferentes de desarrollo disciplinar, la *Educación Física escolar*, la *Educación Física académica* y la *Educación Física profesional*. El primero de estos recorridos argumentales tuvo su epicentro en los paneles, que se desarrollaron el lunes 9 y el viernes 13; los aportes de los especialistas que participaron en ellos están reunidos en otro volumen de aparición simultánea con este que hoy presentamos.¹ Este libro, por su parte, concentrado en el segundo sendero, recoge las contribuciones de los participantes de las mesas redondas que tuvieron lugar entre el martes 10 y el jueves 12. Finalmente, el entrecruzamiento de ambos caminos queda en evidencia en las cuatrocientas ponencias presentadas en las cuarenta y tres mesas de trabajo.²

Hecha esta presentación general del congreso, marco obligado que da

¹ Se trata de *Prácticas de la Educación Física*, coordinado por los profesores Ezequiel Camblor (presidente del congreso), Osvaldo Ron, Ayelén Mele, Néstor Hernández, Gerardo Fitipaldí y Martín Uro.

² Esos trabajos están disponibles en la página del congreso: <http://congresoeducacionfísica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-por-ejes-tematicos/>

origen a esta publicación, me voy a permitir hacer algunas aclaraciones, consideraciones y reconocimientos.

En primer lugar, debo decir que este libro no conforma un acta del congreso, en sentido estricto, por varias razones. Por un lado, como ya lo expresé, no reúne la totalidad de las presentaciones; por otro, no incluye los intercambios —preguntas, respuestas y comentarios— que se produjeron al final de las exposiciones de los integrantes de las mesas redondas. Pero sobre todo, no se trata de transcripciones “fieles” de eso que los participantes de las mesas comunicaron en aquella ocasión. Los autores tuvieron la oportunidad —y, principalmente, la deferencia— de revisar sus ponencias, corregirlas y ampliarlas después de terminado el congreso, y son esos trabajos los que aquí se ofrecen. En tal sentido, tampoco asumo el lugar de un compilador en el sentido clásico de la expresión: el origen de este libro es una empresa colectiva (el congreso del Departamento de Educación Física) y no la convocatoria personal de un autor a participar en un volumen ideado por él. En todo caso, mi tarea solo consistió en ajustar los aportes a las normas editoriales, organizar el índice, escribir estas pocas líneas.

En segundo lugar, he de reconocer que esta breve presentación no anticipa los escritos de los autores por una sencilla razón: conté con la inestimable colaboración de los tres vicepresidentes del congreso, quienes, habiendo oficiado de coordinadores en las mesas redondas, redactaron las introducciones de los cinco capítulos o secciones en que se organiza esta publicación. Vaya, pues, mi sincero agradecimiento a Andrea Rodríguez, Román César y Martín Scarnatto: sus textos son verdaderas “hojas de ruta” para adentrarse luego en la producción de los expositores invitados.

En tercer lugar, es preciso que advierta que no todos los participantes de las mesas redondas pudieron acercar sus escritos antes de la fecha límite de la edición. Lamentamos esas ausencias, que de ninguna manera empañan nuestro agradecimiento por su participación en el evento.

Hechas todas estas consideraciones, puedo decir que el índice de este libro reproduce con gran fidelidad el esquema que tuvieron las mesas redondas, a excepción de los trabajos faltantes cuya ausencia ya mencioné. Así, el capítulo 1 se denomina *Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia*. Durante el congreso pudimos apreciar las propuestas de María Laura González de Álvarez (FACDEF-UNT),

Raúl Horacio Gómez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y Myriam Southwell (IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet). Los trabajos de estos tres autores están precedidos por una introducción a cargo de Andrea Anahí Rodríguez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Por su parte, el capítulo 2, *Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física* —también antecedido por un texto introductorio de Andrea Rodríguez— conjuga los trabajos de quienes participaron efectivamente en el congreso: Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky (ISEF-UdelaR), Silvia Cristina Ferrari (DEF-DGCyE-PBA) y María Lucía Gayol (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Durante el congreso, en la mesa redonda denominada *¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, tuvimos ocasión de exponer Gerardo Kahan (FHyA-UNR), Miguel Vicente Pedraz (U León) y quien esto escribe. Desafortunadamente, la versión definitiva de la exposición de Kahan no llegó, por lo cual el capítulo 3, *Prácticas de la Educación Física académica: ¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, quedó compuesto por la introducción de Aldo Román Césaró (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y dos textos, uno de Miguel Vicente Pedraz y el otro de Carlos Gabriel Carballo.

El capítulo 4 recoge todas las participaciones originales, de modo tal que *Prácticas de la Educación Física académica: Políticas de desarrollo académico en Educación Física* tiene unas palabras iniciales que también debemos a Román Césaró, y tres artículos cuyos autores son Tarcísio Mauro Vago (UFMG), Sergio Eduardo Centurión (DEF-FCH-UNRC) y Ricardo Luis Crisorio (CICES-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Finalmente, el capítulo 5 se titula *Prácticas de la Educación Física profesional: Deporte, Estado y políticas*. En oportunidad de celebrarse el congreso tuvimos la posibilidad de atender las exposiciones de Gabriel Andreu (SDN) y Lino Castellani Filho (UNICAMP y UNB). Los textos de estos dos autores están antecedidos por una introducción a cargo de Martín Scarnatto (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Tuvo el congreso una sexta mesa redonda —*Prácticas de la Educación Física profesional: El rol del profesor en el deporte de alta competencia*— integrada por Sebastián Pascuas, Daniel Rodríguez y Mario Barandiarán.

Tampoco pudimos contar a tiempo con los escritos de los invitados y lamentamos mucho esta ausencia en la publicación.

Para terminar, pido disculpas por poner en primera persona la enorme satisfacción que me produjo que los organizadores del congreso, encabezados por Ezequiel Cambor, me honrasen proponiéndome coordinar la publicación de este libro. Me otorgaron —quizás sin saberlo— algunos desproporcionados privilegios: tener de primera mano los valiosos escritos de mis distinguidos colegas y poder colaborar con tan formidable empresa, los congresos Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Y de esta décima edición en particular, con la que se cumplieron veinte años continuos de realizaciones —el primero fue en 1993—, en coincidencia con la celebración de los sesenta años de historia de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, creada allá por 1953. En estos años en que nuestro congreso se ha consolidado como el más importante de la especialidad a nivel nacional y como uno de los tres más significativos de Sudamérica, no puedo sino tener palabras de gratitud por la tarea que me fue confiada.

Carlos Carballo
Director del Departamento de Educación Física
FaHCE-UNLP
Diciembre de 2014

II. Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física

Introducción

Andrea Anahí Rodríguez

El currículum es un campo complejo en el que cada vez son más los problemas y las temáticas que se construyen y reconstruyen, dando lugar a debates filosóficos, epistemológicos, ideológicos, éticos y políticos.

Los fundamentos del currículum legitiman las prescripciones que en él se inscriben; de ellos se desprenden las metas educativas, las intencionalidades, los objetivos, la organización de contenidos, las orientaciones pedagógico-didácticas y la evaluación. Estas prescripciones otorgan el marco a los modos de participación escolar, al trabajo y la comunicación de los docentes y al establecimiento de vínculos de toda la comunidad educativa. A su vez, el currículum está legitimado por la normativa que le confiere sustento.

Se considera al currículum escolar, en tanto propuesta político-educativa, como articulador entre la sociedad y la escuela, siendo cada escuela el lugar donde se define cierto modo particular de relación con el conocimiento.

La sociedad cambia día a día y las necesidades educativas que emergen a partir de estos cambios son ineludibles. Los debates en torno al currículum deberían conducir a la revisión de cuestiones pensadas en contextos determinados y enmarcadas en una historicidad propia. A partir de estas discusiones, se debería propiciar la reformulación y actualización de los modos de transmisión, así como revisar la validez de los saberes culturales, vehiculizando y favoreciendo la toma de decisiones para dar respuesta a las necesidades de cambio en la escuela.

La educación es un derecho de la ciudadanía y preocupación de todos. “La educación es (...) una práctica social discursiva. Es decir que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía,

imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social” (Cullen, 2012: 20).

La escuela hace suyos los conocimientos reconocidos socialmente, los resignifica y los legitima, otorgándoles sentido mediante la puesta en marcha del acto de educar. A su vez, está abierta a la participación de la comunidad educativa, al trabajo conjunto con otras instituciones sociales, y comprometida con la elaboración de nuevos conocimientos. Es el espacio en el que se respetan y aceptan las diferencias de los ciudadanos y se garantiza el derecho a la educación.

La Educación Física ponderada socialmente y considerada como área curricular forma parte de los saberes relevantes a ser enseñados por la institución escuela.

A partir de las cuestiones anteriormente expresadas se intenta brindar un marco que contenga las temáticas consideradas en los trabajos presentados.

Ya centrándonos en el título de la mesa redonda *Las Prácticas de la Educación Física escolar*, y en el subtítulo *Los debates en torno al currículum de la Educación Física*, nos preguntamos: ¿Qué debatir cuando pensamos en la Educación Física en la escuela? ¿Cuáles son los problemas actuales de la Educación Física escolar?

Los textos expuestos en esta mesa redonda se inscriben en distintas perspectivas; en primer lugar, los avances de un trabajo de investigación referido a los saberes de la Educación Física en la escuela; en segundo lugar, la construcción de un enfoque curricular, su producción y el planteo de nuevos desafíos de la Educación Física; y en tercer lugar, el análisis de dos núcleos temáticos, el currículum y la clase.

El primer escrito corresponde a Cecilia Ruegger —uruguaya y Directora del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República— y a Ana Torrón —de la misma institución—. Presenta los avances de un trabajo de investigación basado en el análisis de las propuestas curriculares de Educación Física escolar elaboradas entre 1986 y la actualidad, en función de una serie de elementos de corte epistemológico. La intención que persigue es la de visualizar un posible saber que caracterice al campo de la Educación Física como una construcción histórica, que vinculada al sistema educativo posea especificidad disciplinar.

Las autoras sostienen que el campo de la Educación Física es permeable

a que otros campos operen sobre él: así, el sistema educativo, deportivo, militar o médico le imprimen distintas intencionalidades. Los interrogantes que plantea el trabajo tienden a focalizar la búsqueda de una autonomía e identidad disciplinar. Menciona la ausencia del contenido *cuero* en el currículum de la Educación Física escolar.

En cada documento seleccionado se tomaron como unidades de análisis la definición de Educación Física, el marco conceptual, los objetivos y los contenidos. El trabajo se basó en la concepción de currículum de Bordoli (2007: 32), “porque el mismo [el currículum], como estructura, está abierto al acontecimiento, o sea, está abierto a la interpretación singular del sujeto.”

Un segundo núcleo central en dicha investigación, es el de la enseñanza de la Educación Física no como contenido didactizado, sino como búsqueda de verdad siempre inestable.

Por último, y como un tercer tema esencial, plantea la necesidad de seleccionar los saberes propios del campo de la cultura corporal que deben ingresar a la escuela, teniendo en cuenta su legitimación político-histórica.

El segundo trabajo fue presentado por Silvia Ferrari —argentina y asesora de la Dirección de Modalidad Educación Física de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires—. Presenta un texto en el cual se exponen tres momentos significativos en la construcción del enfoque curricular de la Educación Física en la provincia de Buenos Aires, describiendo el recorrido por el que fue atravesando la elaboración y la puesta en marcha de los diseños curriculares.

En un primer momento, la autora pone énfasis en un proceso colectivo de construcción del enfoque, que abarcó la evaluación del tercer ciclo de la Educación General Básica, la reflexión del diseño curricular vigente en esa época, la versión preliminar del diseño curricular para el Polimodal (que nunca se implementó) y los aportes críticos de los profesores de Educación Física en la elaboración de los diseños curriculares de Educación Secundaria vigentes desde un genuino proceso participativo de elaboración curricular.

Describe un segundo momento, en el que se abordaron las perspectivas teóricas que dieron lugar a este enfoque curricular, pensando en el sentido formativo de la Educación Física, la centralidad de los sujetos y sus prácticas corporales en el proceso educativo, la dimensión cultural del hacer corporal y motor junto con otros aspectos claves de los enfoques disciplinar y didáctico;

las prácticas corporales como bienes culturales, la enseñanza y la articulación con las acciones de formación continua.

En el tercer momento realiza un análisis de la situación actual de la Educación Física en la escuela respecto de los diseños curriculares y su implementación, el fortalecimiento del enfoque, los debates en el marco de los acuerdos federales y los desafíos actuales en la construcción curricular.

La autora destaca como aspecto central que la Educación Física se inscribe en un enfoque de derechos; en tal sentido, las prácticas corporales son bienes culturales que los alumnos tienen derecho a conocer, practicar y recrear en sus propias elaboraciones.

Desde esta mirada, la Educación Física avanza hoy, en las instituciones educativas y en los Centros de Educación Física de la provincia de Buenos Aires, en la formación corporal y motriz de sujetos críticos, reflexivos, creativos, solidarios, transformadores y responsables del bien común.

Y por último, el tercer trabajo corresponde a María Lucía Gayol —argentina, profesora Titular de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata—. La intención de su escrito es la de compartir reflexiones en torno al currículum y la clase, centrándose en el currículum como núcleo de debate y en la clase como práctica docente que deviene de la interpretación que se realiza del mismo. Instala un diálogo entre cuestiones procedentes del discurso curricular, en el que se prescriben los aprendizajes de los alumnos, y las decisiones que toman los docentes al momento de sus intervenciones.

Considera al currículum como proyecto de política educativa y orientador de las prácticas de la enseñanza. Es clave de análisis en el presente trabajo el grado de comunicabilidad de este documento, tendiente al diálogo reflexivo con lo que allí está dicho. Se basa en dos autores, quienes le posibilitan precisar y comprender los límites de esa vinculación: Kemmis (1988: 45), en cuanto a su concepción acerca de las teorías sociales sobre currículum, y Hargreaves (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998: 270), quien expresa que la interpretación que se realiza de las políticas escritas es diferente en cada docente, y depende de los propósitos y percepciones de cada uno.

La autora se pregunta acerca de cuáles son los cambios que se operaron en las propuestas de enseñanza de la Educación Física en las escuelas secun-

darias, a partir de las perspectivas explicitadas en el currículum. Luego fundamenta el porqué de poner el centro de sus reflexiones en la clase. La razón es que ésta es el momento en el cual el alumno se apropia de saberes, función primordial de la escuela, y en el que interviene el docente como responsable de llevar adelante la situación de clase.

Entiende a la clase como “unidad didáctica deliberada, y que desde el punto de vista temporal es escasa, insuficiente; y desde el punto de vista pedagógico, además de ser compleja, trasunta los enfoques, pareceres y principios que se sustentan acerca de qué se entiende por Educación Física y por qué y para qué enseñarla en la escuela” (Gayol, en este libro).

La autora pone en debate la tensión que se produce entre las orientaciones para la toma de decisiones prescriptas en el currículum y las decisiones inmediatas que toman los docentes en el contexto de la clase.

Así, sintetizando las ideas centrales de los tres trabajos presentados, se puede decir que las temáticas abordadas invitan a debatir y a reflexionar acerca de la actualización en la construcción del currículum de la Educación Física en la escuela, de sus verdaderas y necesarias implicancias en la formación de los alumnos, de las orientaciones prescriptas y su correlación con las decisiones inmediatas al momento de intervenir en la situación de clase, de la selección y organización de contenidos relevantes según el contexto escolar; en fin, pensar en los aspectos constitutivos del currículum de la Educación Física escolar, estudiarlos y analizarlos, remite a amalgamar cada uno de estos aspectos para poder llevarlos al campo de la práctica y a su vez retomar el campo de la práctica para analizar qué está sucediendo con la enseñanza de la Educación Física y de qué modo se plasman o no, las prescripciones curriculares en la escuela.

Pensar el currículum de Educación Física en la escuela es pensarlo desde una perspectiva pública y común, sostenido en una política de Estado, garantizando el conocimiento a partir de la teoría y la práctica de la Educación Física de todos los alumnos que transiten la escolaridad.

Es pensarlo desde una construcción colectiva en la que forman parte los lineamientos de la política educativa; la escuela en términos de realidad social compleja; la comunidad educativa en general y los profesores de Educación Física como conocedores de prácticas de la enseñanza contextualizadas que se constituyen en el día a día, sumergidos en la realidad escolar.

Y también es pensarlo en forma reflexiva y crítica desde la posibilidad de romper estructuras naturalizadas, realizando aportes sustanciales, revalorizando las prácticas de la enseñanza, registrando situaciones de clase para la construcción y reconstrucción teórica curricular, contribuyendo a la mejora de los saberes escolares.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: E. Bordoli & C. Blezio (comp.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: FHCE.
- Cullen, C. (2012). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: Octaedro.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular

Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky

Este trabajo constituye un avance de investigación sobre los saberes de la Educación Física (en adelante, EF) en la escuela. El mismo propone el análisis de los diseños curriculares de EF escolar elaborados entre 1986 y la actualidad en función de una serie de elementos de corte epistemológico. Interesa fundamentalmente analizar los documentos intentando visualizar un posible saber que caracterice al campo de la EF como una construcción histórica que, vinculada al sistema educativo, posea especificidad disciplinar.

Dadas las características de nuestro campo, altamente permeable a que otros sistemas operen sobre él definiéndole intencionalidades (sistema educativo, deportivo, militar o médico) el problema central puede ser expresado por la encrucijada EF: *¿práctica pedagógica o enseñanza de...?* No esperamos una respuesta única a un planteo dicotómico drástico como este. No obstante, los interrogantes que guían nuestros trabajos de investigación en curso focalizan en la búsqueda de una autonomía e identidad disciplinar de la EF. Entendemos que la legitimidad de la disciplina y de su práctica dentro y fuera del sistema educativo, se relaciona con la posibilidad de identificar un campo de conocimiento y producción propio. Algunas de las preguntas abordadas son: *¿existe una dinámica saber/conocimiento en la EF? ¿Cuáles son las particularidades de la relación cuerpo/educación/enseñanza? ¿Qué noción de cuerpo trae consigo la EF a la escuela?* En este caso particular, apuntamos a indagar aquello que pueden decirnos los documentos curriculares —o podemos interpretar de ellos— en tanto orientaciones, expresiones de deseo o expectativas educativas específicas del campo.

Marco de referencia

Se parte de dos conceptos claves: el de enseñanza y el de currículum. En relación con este último entendemos que la definición presentada por Bordoli es claramente alusiva a las intenciones del trabajo de investigación en curso. En la misma se lo presenta como “una configuración discursiva específica de saber. Esto supone conceptualizar el *currículum* como una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber.” Es una estructura al estar “impreso”, a la vez que es acontecimiento, como dice Bordoli (2007: 32), “porque el mismo [el currículum], como estructura, está abierto al acontecimiento, o sea, está abierto a la interpretación singular del sujeto.” Desde este punto de vista, los documentos son tomados como textos estabilizados que pueden permitirnos interpretar elementos que se espera que la EF sea capaz de introducir en el proceso educativo escolar. De alguna manera posibilitan relevar las expectativas que sobre este campo se depositan desde la política educativa, en función de una serie de impresiones que sobre la misma se tienen. Obviamente, cada documento elaborado da cuenta de un momento histórico y de una lucha de orientaciones siempre presente. Pero por diferentes razones se constituye en el momento de su aprobación como el documento rector de ese período, por ende, en directriz de procesos de reproducción y de transformación para la EF escolar.

En cuanto a la enseñanza, entendemos que la misma está determinada por la naturaleza del saber que pondrá en signos (cf. Behares, 2013). Por lo tanto es imposible pensar en la enseñanza de la EF sin un campo de conocimiento particular que la especifique, no como contenido didactizado, sino como búsqueda de saber, siempre inestable.

Otro de los nudos de discusión, directamente vinculado al sentido de la EF, lo constituye la definición de cuáles de los saberes propios del campo de la cultura corporal deben ingresar a la escuela. Desde esta lectura, es imprescindible valorar si su presencia en el currículum se debe a que es un contenido que culturalmente es válido presentar a las nuevas generaciones, o como actividad fundamentalmente pedagógica.

Acordamos con Bracht (2005) en que inicialmente el sentido de la EF escolar estaba respaldado en las ciencias médicas, cuya orientación higienista daba sentido al desarrollo de un cuerpo-organismo. Este proceso, combinado con la influencia militar y el deseo civilizatorio, dio sentido a una serie de

prácticas corporales, especialmente gimnásticas, propias de una pedagogía que tomaba al cuerpo como objeto por excelencia del gobierno de los niños y las poblaciones.

Posteriormente, y sin que las verdades naturalizadas de esta época perdieran vigencia, se consolida un nuevo discurso legitimador de la mano del sistema deportivo en auge. Desde esta mirada, la EF en las escuelas funciona como semillero deportivo, a la vez que introduce en términos axiomáticos que la práctica deportiva es generadora de hábitos saludables, más allá de ser por sí misma un agente de salud. Ambos discursos sostienen la presencia de la EF y tensionan el sentido de su propuesta de enseñanza. Quizás sobre estos dos discursos se hayan sostenido la mayoría de los argumentos que buscaban defender —sin lograrlo— una valorización del campo de la EF en los sistemas educativos.

Más cercanos en el tiempo surgen otros discursos que fundamentan la pertinencia de la EF, tales como la necesidad de una educación integral, la socialización de los niños y —más recientemente— la educación para el tiempo libre, que suelen sostenerse o vincularse con los dos discursos anteriores en forma más o menos explícita.

Existe una última línea argumentativa en la que se encuadra este trabajo que parte de la idea de que la falta de legitimidad de la EF reside en que propone una enseñanza vacía de saberes, sin un campo de conocimiento que la identifique. Pareciera que las prácticas corporales no significan otra cosa que “actividades”. Entendemos que si la legalización de la EF en la educación se basa únicamente en cuestiones pedagógicas, su lugar en términos de enseñanza siempre estará al servicio de otros saberes verdaderamente significativos.

En este sentido Rodríguez Giménez (2012:14) plantea con extrema claridad:

La supuesta falta de prestigio de la educación física no reside tanto en la desvalorización del cuerpo, como muchas veces se sostiene, como en la falta de un lugar estructural para el saber en su conformación disciplinar.

Por la misma razón es esquivo el debate teórico sobre la enseñanza en el campo de la EF. Si consideramos la enseñanza como “atributo de un determinado campo de saber” (Behares, 2011: 21), esta dificultad se hace patente. La temprana estructuración de la EF como un campo de prácticas de interven-

ción sobre el cuerpo —primero de los niños, luego de toda la población— y no como un campo de saber, es una de las causas fundamentales de su crisis de legitimidad en las últimas décadas.

En esta búsqueda de una cierta identidad disciplinar, entendemos que un rasgo característico de la EF es su compromiso con lo corporal en la educación. En este sentido, nos interesa rastrear en los documentos qué de esta adjudicación se hace explícito, pero sobre todo qué entiende la EF por *cuerpo* en cada uno de los diseños curriculares estudiados.

Nos proponemos entonces analizar los tres últimos programas de EF escolar uruguayos en función de *la discursividad de la enseñanza y su relación con la producción de saber expuesta; la presencia de un universo simbólico que confiere identidad a la EF y la referencia a cuerpo identificable*.

En una breve presentación de los documentos analizados interesa resaltar que el primer diseño curricular elaborado en el marco del proceso político de universalización de la EF obligatoria e integrado al programa escolar es el de 2008.¹ Fue elaborado por una comisión conformada por cinco profesores de EF y un maestro. Es por tanto un documento aprobado por las autoridades competentes, e integrado a los fines y marcos educativos acordados para la escuela pública en su conjunto. El diseño de 1986 fue organizado por el Departamento de Enseñanza de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF)² y funcionó como documento orientador en aquellas escuelas en las que se impartía EF, sin una aprobación por parte del Consejo de Educación Primaria (CEP). Es importante hacer referencia a que si bien era un programa escolar, fundamentaba la EF como educación no formal (EF infantil que puede estar o no inmersa en la escuela). El diseño curricular aprobado en el 2005 está a medio camino entre estos dos momentos políticos, ya que fue realizado por una comisión creada con ese fin desde el Ministerio de Turismo y Deporte

¹ La inclusión de la Educación Física en el PEIP fue en gran parte consecuencia de la aprobación de la ley de obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas públicas. Sobre este tema es importante destacar como antecedentes el trabajo de Torrón, A., C. Ruegger & C. Rodríguez (2009).

² La Comisión Nacional de Educación Física fue el órgano rector de la Educación Física, el Deporte y la Recreación desde su creación en 1911 hasta el año 2000 en que se reorganiza como Ministerio de Deporte y Juventud.

(MTyD),³ con docentes de su Departamento de Enseñanza, del ISEF y del CEP. Este diseño es reconocido por el CEP y mientras estuvo vigente se mantuvo como programa paralelo al escolar, sin diálogo ni integración de fundamentaciones, orientaciones ni saberes, más allá de las experiencias de trabajo conjunto que entre los maestros y profesores de EF pudieran sucederse.

La discursividad de la enseñanza

Con relación a la enseñanza, nos parece fundamental explicitar que entendemos que la misma debe necesariamente referir a un saber que la define. En este sentido, la enseñanza es aquello que ocurre o puede ocurrir cuando el saber se hace presente en una intersubjetividad. Por tanto, desde esta mirada los elementos mínimos necesarios para que haya enseñanza son: saber, lenguaje y sujeto (Behares: 2013).

En los documentos curriculares consultados nos detuvimos en el análisis de los objetivos (fundamentalmente los específicos) para identificar si existe o no intención de enseñanza.

En el programa de 1986 no aparece ninguna referencia directa a la enseñanza. Tanto los objetivos generales como los específicos se refieren fundamentalmente al desarrollo del niño: “La EF debe contribuir al desarrollo psicósomático del niño en su dinámica propia favoreciendo el desenvolvimiento de la estructura personal total en sus áreas social, emocional, intelectual y psicomotriz” (CNEF, 1986: 15). Como objetivos específicos encontramos: formación física básica (formación corporal, formación orgánica, alineación postural), educación del movimiento (desarrollo del sentido kinestésico, ubicación témporo-espacial, seguridad y vivencia de movimiento, entre otros), rendimiento (encauzar el placer por el rendimiento y el afán de superación, lograr equilibrio fisiológico y psicomotor, perfeccionamiento de la técnica para aumentar el rendimiento), creatividad (desarrollar la capacidad creativa, resolver problemas de movimiento, desarrollar la capacidad de expresión y comunicación del cuerpo en movimiento, estimular la fantasía y la capacidad de buscar nuevas formas) (CNEF, 1986: 15 - 16). Otro punto interesante a destacar es el gran número de objetivos que se presentan. Es un currículum

³ El Ministerio de Deporte y Juventud pasa a llamarse Ministerio de Turismo y Deporte en el año 2001.

organizado en ejercitaciones y actividades. El profesor de EF actúa como un técnico, aplicando metodologías y planificando actividades, no enseñando. No se identifica en ningún apartado la presentación de saberes propios del campo. La práctica corporal más claramente expuesta son los juegos, que aparecen en todos los niveles con distintas características, aunque no llegan a conceptualizarse y mucho menos a identificarse saberes específicos. Observamos en este programa la influencia de teorías desarrollistas, donde se evidencia la influencia de la psicología en la educación. La centralidad está puesta en el aprendizaje y en el desarrollo individual. No se funda la propuesta en una preocupación por el saber o la enseñanza.

En el programa 2005 se percibe un cambio. Si bien vuelve a aparecer el desarrollo como un claro objetivo de la EF escolar y se reafirma la necesidad de incorporar hábitos, encontramos también referencia a la enseñanza: “la enseñanza en esta área implica, tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, como propiciar su reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma” (ANEP, 2005: 17). En este caso la enseñanza no se vincula claramente a objetos de conocimiento sino a determinadas actividades. La EF se fundamenta en el hacer, sin una clara relación con la cultura. Su especificidad está en el cómo y en su posibilidad de servir a la enseñanza de otras disciplinas. Este programa dedica un capítulo a orientaciones didácticas, donde se incluyen los siguientes puntos: pautas organizativas, sugerencias metodológicas y orientaciones para seleccionar las tareas. Es difícil pensar un currículum de un área de conocimiento que sea ante todo educación y que la clave sea el “a través”. ¿Qué enseñanza es posible en términos de saber?

El programa de 2008 presenta un apartado específico que refiere a la didáctica, donde coquetea con el saber, pero a la vez hace eje en lo metodológico. Dentro de los objetivos, el primero plantea: “Enseñar diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que el niño participe activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial” (ANEP, 2008: 261). Es el primero de los documentos estudiados que explícitamente focaliza la tarea en el enseñar, pero el problema radica en que propone enseñar *experiencias*, lo que reafirma la debilidad epistémica del campo.

Las prácticas corporales son presentadas como saberes del campo y se inaugura una concepción de los contenidos como producto de la particular re-

lación entre el campo del conocimiento científico y el de la cultura corporal-movimiento, lo que define espacios de productividad diferentes.

Nociones de EF

En este análisis nos referiremos a “nociones” de EF presentes en los programas analizados, más que a definiciones, por entender que este término indica el carácter complejo, opinable y relativo del fenómeno en sí. Una mayor precisión requiere aún un análisis más profundo de las dimensiones políticas, epistemológicas, históricas y económicas por parte del campo de la EF de reciente proceso de construcción teórica.

La conjunción de la preocupación civilizatoria e higienista de comienzos del siglo XX se naturaliza y combina con el discurso de la psicomotricidad, generando como concepto clave de los programas 1986 y 2005 el de conducta motriz. El adjetivo motriz, por un lado, resalta una característica del campo: la necesidad de remitir a la acción, a lo observable, a lo tangible, pero sobre todo al modelo de cuerpo al que ha sido solidario desde sus orígenes: el cuerpo anátomo-fisiológico, en este caso, sofisticado por la conjunción de las investigaciones de la neurofisiología y la psicología. La noción de conducta tiene clara relación; es más, es una opción directa por sostener el discurso de la EF en la psicología conductista, cuya relación con la biología y con la interpretación positivista del mundo no requiere mayor explicación en este acotado artículo.

La conducta motriz se presenta como objeto de la EF tanto para fundamentar la disciplina como para ser la meta final de sus prácticas de intervención:

El término EF se manifiesta a través de la voluntad de otorgar a la persona del niño la ayuda para la dinámica de su desarrollo. La EF se preocupa de la totalidad de las conductas motrices posibles en una edad dada y de su afinamiento, incluido el medio acuático. Ello incluye y supera las sesiones de psicomotricidad e integra naturalmente las nociones de seguridad e higiene. La EF contribuye al desenvolvimiento de la personalidad infantil y la estructuración progresiva de su autonomía (CNEF, 1986: 6).

Por su parte, es clara al respecto la frase del programa 2005 al referirse a los objetivos generales de la EF:

El área de la EF se orienta a desarrollar las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimientos de los alumnos. A su vez, se dirige a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz (ANEP, 2005:17).

Es importante dar cuenta de una cierta diferencia entre la noción de EF presente en el documento de 1986 y la que plantea el programa 2005, ya que en este último, en la fuente epistemológica⁴ la conducta motriz como objeto parece devenir en la motricidad como medio:

Hoy se entiende que el objeto de la EF es el ser humano en su unidad y globalidad en el contexto social que se desarrolla. Por lo tanto la EF es sobre todo educación, cuya característica es operar a través del movimiento por lo que no es una educación de lo físico sino por medio de la motricidad (ANEP, 2005: 10).

La noción de “educación a través del movimiento” se desplaza a “educación por medio de la motricidad” y se hace una distinción expresa entre movimiento y motricidad: “el movimiento no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino la expresión de percepciones y sentimientos. De tal forma que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana” (ANEP, 2005: 10).

En el programa 2008 observamos una mayor preocupación por encontrar en la motricidad el eje de la noción de EF y una preocupación por definirla ya no como una serie de movimientos coordinados y adaptados a un fin, sino como parte de un proyecto personal y social, con simbología e intencionalidad.

La motricidad entendida como un proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico implica la personalización y humanización del movimiento. Se entiende la motricidad como vivencia de la corporeidad

⁴ El programa de 2005 presenta seis fuentes que constituyen el marco teórico del currículum. Estas son: epistemológica, histórica, sociocultural, psicológica, pedagógica y fisiológica.

para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político (ANEP, 2008: 254).

Entendemos que hay, en los dos últimos programas aprobados, una búsqueda de tomar distancia de las explicaciones del movimiento sostenidas científicamente desde la física, en cuanto movimiento humano propio de un cuerpo ya no solo explicable desde las ciencias naturales.

Un aspecto que consideramos central en este análisis de los objetos teóricos y fenoménicos de la EF es la incorporación en su discurso de la noción de cultura corporal⁵ sostenida desde las ciencias sociales. Esta noción, que no puede leerse en el documento de 1986, se esboza en el de 2005 en el apartado de la fuente pedagógica, y toma fuerza en el 2008.

Si bien el programa 2008 comienza definiendo a la EF como un campo de conocimiento que tiene como compromiso (desarrollista) la corporeidad y la motricidad de los niños, y estos conceptos son el centro del mapa conceptual que sintetiza las intenciones del documento, hay un apartado específico y primero dedicado a “la cultura corporal del movimiento”. En el mismo se trata de diferenciar el campo científico y el campo específico de la cultura corporal, de la práctica pedagógica y de enseñanza de la EF:

El campo del conocimiento científico es el conjunto de conocimientos teóricos, cuyo desarrollo más importante se encuentra en el siglo XX. Sus principales aportes provienen desde todas aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología.

El campo de la cultura corporal-movimiento está constituido por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia. El campo de la Educación Física como asignatura escolar es resultante de una particular relación entre los dos campos anteriores y de los cuales toma sus contenidos (ANEP, 2008: 252-253).

Si bien este concepto se presenta confuso y no parece modificar signifi-

⁵ CF. Colectivo de autores.

cativamente los contenidos prescriptos, constituye una modificación clara de los discursos científicos sobre los que se ha sostenido históricamente la EF. En primer lugar, es destacable la distancia puesta entre la EF como práctica pedagógica y de enseñanza de la EF como campo de producción de conocimiento. En segundo lugar, se introducen nociones de sujeto, de cuerpo y de prácticas corporales más cercanas a las ciencias sociales que a las naturales. No obstante, este quiebre con el discurso tradicional no podía darse sin contradicciones. Por ejemplo, al referirse al campo científico se nombra a la anatomía y a la fisiología y la cultura es física. La fundamentación continúa con referencias a sujeto social, proceso de humanización y subjetividad, que necesitan marcos de referencia (teóricos) lejanos al campo científico referido.

Hay también una búsqueda expresa de tomar distancia de la idea de movimientos naturales, de filogenia, haciendo eje en que todo movimiento (incluso aquellos más primitivos, las habilidades motrices básicas) se culturaliza tomando un sentido singular.

Pero quizás la mayor contradicción con la noción de cultura corporal radique en que no parece haber transformado la estructura prescriptiva de contenidos. Cada uno de los bloques presentados en la fundamentación, al plantearse en términos de saberes a ser enseñados, no modifican su estructura tradicional de actividades (actividades expresivas, actividades acuáticas y actividades en la naturaleza), ni se presentan como prácticas corporales históricas, culturales, políticas y económicas. Son fundamentalmente movimientos y capacidades vinculados a las prácticas corporales específicas, tamizadas por el proceso de pedagogización.

Cuerpo

Este trabajo se adscribe a la preocupación de muchos otros investigadores por dilucidar (o producir en términos teóricos) el saber de la EF. En este sentido, cierta identidad del saber de este campo disciplinar se vincula necesariamente con la noción de cuerpo, la relación educación y cuerpo y, en un sentido más estricto, el cuerpo puesto a circular (o a producir) en la enseñanza. Por tanto, en trabajos como este interesa identificar los enunciados claves que implican un saber del cuerpo al interior del sistema de enseñanza, en el área vinculada explícitamente a lo corporal: la EF.

El cuerpo no puede ser entendido ni analizado fuera de una trama discursiva; los discursos educativos modernos dominantes han definido fundamentalmente al cuerpo desde lo anátomo-fisiológico: remitiéndose a un conjunto de aparatos y órganos. Esta formulación se basa en saberes que provienen fundamentalmente de la biología y de la medicina. ¿Qué cuerpo han dejado afuera estos discursos? (Dogliotti, 2007: 131).

En el primero de los documentos estudiados hay poca referencia expresa a la noción de cuerpo. En el marco de la fundamentación centra el discurso en “Actividad motriz y desarrollo”, donde plantea textualmente: “La expresión corporal vivida está en el origen de toda relación y de todo comportamiento. El cuerpo es a la vez condición, causa y medio de desarrollo. La actividad motriz del niño sustenta la educación de su ser completo. Como todos los seres vivientes, el niño vive en interacción con el medio (en sentido amplio)” (CNEF, 1986: 7). A partir de esta idea, la noción de cuerpo biológico estará sujeta a la combinación entre crecimiento, maduración, desarrollo y adaptación. La EF apuntará a subsanar déficits de experiencia motriz, satisfacer las necesidades de movimiento y estimular el desarrollo y el rendimiento.

En el programa 2005, la definición de EF queda muy ligada al concepto de cuerpo, al punto de que las nociones de la EF dependen de las concepciones de cuerpo en los distintos momentos históricos. En el programa se hace referencia al cuerpo humano como unidad funcional. El cerebro es la sede donde confluye y finaliza esa unidad. Se entiende que “el objeto de estudio de la EF es el ser humano en su unidad y globalidad en el contexto social que se desarrolla”. En una lectura general del programa se observa que hay un intento de desprenderse de una visión tradicional de la EF, que intenta sostenerse desde una concepción de cuerpo que supere lo biológico, lo físico, para ser concebido como una “unidad funcional” pero que da la impresión que vuelve una y otra vez al cuerpo natural, orgánico, psicobiológico, medible.

Por último, el programa 2008 constituye un avance en la explicitación de la relación entre la EF y la comprensión teórica del cuerpo. En primer lugar es importante hacer referencia a que el área de pertenencia elegida para nombrar en el PEIP al campo de la EF fue el “Área de conocimiento corporal”. Podemos decir que en la fundamentación del área de conocimiento corporal se explicita que no se hablará de cuerpo y se introduce el concepto

de corporeidad, intentando superar la idea dualista de cuerpo-mente. Si bien el marco de referencia conceptual para definir lo corporal se desplazó de las ciencias naturales a las sociales (antropología filosofía, fenomenología) entendemos que omitir la palabra cuerpo y cambiarla por otra no resuelve el problema, a la vez que el área en el conjunto del documento no postula una representación de cuerpo distinta a la hegemónica. La motricidad está ligada indefectiblemente a lo tangible, más allá de las definiciones que se presentan. Pese a una clara voluntad por trascender el modelo hegemónico, surge una y otra vez el modo de entender al cuerpo como cosa.

A modo de cierre

Podríamos sostener a modo de hipótesis que dos dimensiones tensionan el discurso de la EF escolar. Una primera dimensión cultural, que se hace explícita y que intenta sostener la propuesta curricular, lo que constituye una innovación. Por otra parte, la dimensión psicológica desarrollista todavía pujante que sostiene la EF (y la educación en general) desde procesos de desarrollo y aprendizaje no permite dar real valor a los saberes como compromiso de la EF con la transmisión de la cultura.

Lo pedagógico domina en la disciplina, y esto aparentemente afecta su especificidad como campo de conocimiento. La búsqueda de valorización de la EF en la escuela ha estado tan unida a la educación que los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina. Esto se refuerza a la vez por la falta de interés teórico del campo.

Finalmente observamos un cierto corrimiento en la comprensión/producción de los objetos y fenómenos de la EF desde las ciencias naturales a las ciencias sociales que no termina por constituir acontecimiento. Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, esta transformación es aún esquiva para el campo disciplinar, donde el discurso del cuerpo continúa remitiendo a lo biológico, los sujetos son pragmáticos, transparentes, y las prácticas corporales se presentan en la mayoría de los contenidos como un saber-hacer apolítico, sin historia y sin cultura.

Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria* [en línea]. Consejo de Educación Inicial y

- Primaria: Montevideo. Consultado el 11 de noviembre de 2013 en http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2005). *Programa de Educación Física Escolar*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria.
- Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En M. Southwell & A. Romano (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Editorial Unipe.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: E. Bordoli & C. Blezio (Comp.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: FHCE.
- Bracht, V. (2005). Cultura corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? En M. Souza Júnior (Org.). *Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE.
- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1986). *Programa de Educación Física. Nivel Escolar*. Montevideo: Nueva imprenta piscis.
- Dogliotti, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. Bordoli & C. Blezio. *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes. Conferencia en el *VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Universidade Federal do Rio Grande.
- Torrón, A., C. Ruegger & C. Rodríguez (2009). Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la Educación Física “obligatoria” en la escuela uruguaya. Ponencia presentada en el *8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata. Disponible en <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/descargables/politica-escuela-y-cuerpo-los-sentidos-de-la-educacion-fisica-obligatoria-en-la-escuela-uruguaya>

El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales

Silvia Cristina Ferrari

En este trabajo voy a presentar el enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense para los niveles inicial, primario y secundario y el CEF (Centro de Educación Física). Excede los límites de este texto el abordaje de la construcción curricular de Educación Superior dado que la misma no dependió de la Dirección de Educación Física.

A partir de recuperar de la historia reciente los momentos significativos en la construcción del enfoque curricular, abordaré las perspectivas que se fueron entramando en su actual explicitación, la relación con los debates desarrollados en el marco de acuerdos federales, para avanzar hacia el cierre en el planteo de algunos desafíos actuales.

Acerca de la elaboración del enfoque curricular: recuperando la historia reciente

En los últimos treinta años es posible distinguir hitos significativos en la elaboración de los diseños curriculares de Educación Física en el sistema educativo bonaerense en los niveles inicial, primario y secundario y en la propuesta curricular del CEF. Estos hitos ocurrieron en los años 1984, 1999, 2004 y en los que siguieron al 2005 hasta la fecha, siendo este último un período de intensa producción curricular.

En 1984 se elaboró un diseño para el área, de impronta conductista, a partir del cual era posible observar en las planificaciones didácticas de ese

momento una considerable fragmentación, tanto en los objetivos como en los contenidos. Con la Ley Federal promulgada en el año 1994, se escribieron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y, en ese momento, la recomendación de especialistas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (en adelante MCE) para los equipos de curricularistas jurisdiccionales fue que los contenidos de enseñanza se organizaran en ejes en sus diseños, situando en el centro del proceso educativo al sujeto que aprende.

Siguiendo esta orientación, una comisión de curricularistas integrada por Gladys Renzi, Mónica Corrales, Silvia Saullo y Graciela Maderna, elaboró en el año 1999 el Diseño Curricular para la Educación Inicial y la Educación General Básica.

En esos años, Nidia Corrales elabora una versión preliminar para la Educación Física en el nivel Polimodal.

Desde el año 2000 comenzó un nuevo capítulo en la Dirección de Educación Física, que asumió —desde la gestión de Jorge Ameal y Silvia García— el compromiso de trabajar por el fortalecimiento y jerarquización de la Educación Física como área curricular. A partir de esta intencionalidad, se iniciaron acciones de capacitación de los docentes en articulación con la Dirección de Capacitación. Estas acciones ponían en el centro del análisis los problemas de las prácticas docentes; eran descentralizadas, gratuitas y con puntaje y procuraban asegurar el derecho a la formación continua a todos los docentes de la provincia. Entre los años 2000 y 2004 se impulsaron diversas propuestas de capacitación, presenciales y semipresenciales, seminarios, cursos, ateneos, destinadas a capacitadores, tutores, supervisores, directivos y profesores. También se desarrollaron proyectos de escritura colaborativa.

En la Dirección de Educación Física se conformó durante los años 2000 y 2001 un Equipo Técnico que se ocupaba tanto de las propuestas de formación continua como de la escritura de documentos curriculares. Este equipo estaba coordinado por Gladys Renzi y lo integraban Nidia Corrales, Jorge Gómez y quien escribe estas líneas.

Cuando se inició este recorrido podían observarse en algunas clases dificultades en las estrategias de enseñanza, propuestas de actividades centradas exclusivamente en la competencia, planteos elitistas en la organización de la clase, entre otros problemas, junto a otras prácticas docentes que dejaban entrever claramente la preocupación de los profesores por el aprendizaje mo-

tor de todos los niños y niñas, la apropiación de las prácticas corporales y la contribución a su formación integral.

En el año 2004 se elaboró un diseño curricular para el Polimodal que no llegó a implementarse pero constituyó un insumo clave para el cambio curricular que se iniciaría en el 2005.

Entre los años 2005 y 2013 hubo una intensa producción curricular. En Educación Secundaria se escribieron los diseños de Educación Física para todos los años y el Diseño de la Escuela Secundaria orientada en Educación Física. Se elaboraron nuevos diseños curriculares para Educación Física en la Educación Inicial y Primaria y las propuestas curriculares para los CESAJ (Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes), los CEF (Centros de Educación Física) y los CEC (Centros Educativos Complementarios).

Posteriormente se redactaron versiones preliminares para la Educación Primaria y Secundaria de Adultos.

En el 2005 se creó la Escuela Secundaria Básica (ESB) compuesta por 1°, 2° y 3° año (los antiguos años 7°, 8° y 9° de la EGB 3).

En el transcurso del año 2005, a partir de la evaluación de la EGB 3 — realizada en la consulta a los profesores de la provincia de Buenos Aires— y de los avances del diseño escrito para la Educación Polimodal del 2004, se elaboró en forma colectiva un prediseño curricular para el primer año de la ESB (ex 7° año), con la participación del Equipo Técnico de la Dirección de Educación Física (DEF) junto a referentes regionales que representaban a los profesores de las escuelas.

Junto con este proceso de cambio curricular se creó el programa de Equipos Técnicos Regionales (ETRs), que estaban integrados por capacitadores de las diferentes materias, distribuidos en equipos en cada región. Una profesora referente del Equipo Técnico de la DEF, Nidia Corrales, fue convocada para la coordinación del Equipo de Capacitadores (ETRs) de Educación Física, tarea que desempeñó hasta iniciado el año 2008. En su tarea de coordinación colaboraba el conjunto de los integrantes del Equipo Técnico de la DEF y a su vez Nidia participaba de la producción curricular desde su rol de integrante del Equipo Técnico. Por esos años Adriana Bisceglia y Silvia Saullo también sumaron sus aportes al Equipo Técnico.

Para la escritura del Prediseño de 1° año, el Equipo Técnico había elaborado un breve documento de tres hojas que fue enviado a las escuelas y

puesto a consideración de los profesores de primer año en jornadas de trabajo institucional. Los aportes de los profesores de cada escuela se reunían en encuentros distritales. Luego un profesor representante del distrito socializaba las contribuciones de los profesores en un encuentro regional de referentes distritales. En este encuentro regional se compilaban los aportes de los docentes de todos los distritos y se elegía un referente regional, que pasaba a integrar un grupo de dieciséis profesores referentes regionales —dado que en ese momento eran dieciséis las regiones educativas—. Este grupo se reunía periódicamente con el Equipo Técnico y de este modo se avanzó en la elaboración del Prediseño.

Este proceso, que tuvo varias idas y vueltas entre el Equipo Técnico del Nivel Central y los profesores de las escuelas, llevó todo el año 2005. Al finalizar ese año, el Prediseño para 1° año (ex 7°) estaba terminado y listo para ponerse a prueba en las escuelas seleccionadas.

En el año 2006, el Prediseño fue implementado por profesores de 75 escuelas focalizadas —tres escuelas por región— con la asistencia técnica de capacitadores integrantes de los equipos técnicos regionales, quienes monitoreaban el proceso de implementación e informaban al Equipo Técnico de la DEF respecto de los aportes que hacían los profesores de las escuelas para la mejora del documento.

Así, en el marco de esta construcción colectiva se concluyó en el año 2006 el Diseño Curricular para primer año y para segundo año. Mediante construcciones participativas posteriores se elaboraron más tarde los diseños de tercero, cuarto, quinto y sexto año.

La DEF relevaba datos a través de informaciones que, por solicitud o de manera espontánea, hacían llegar al Nivel Central profesores, inspectores, capacitadores, directivos, entre otros actores. Con la información recibida se realizaban informes y se iban incorporando los cambios en los documentos.

Este proceso de implementación del Prediseño no fue sencillo, dado que suponía avanzar hacia un nuevo paradigma en la Educación Física escolar en el que se ponían en cuestión supuestos teóricos, ideológicos, metodológicos.

Es digno de destacar que el dispositivo para la escritura del Prediseño impulsó el protagonismo de los docentes, asignando a su experiencia pedagógica y recorridos formativos un lugar relevante en este proceso de cambio curricular.

Entre los años 2007 y 2008 se elaboró el Diseño Curricular para Edu-

cación Física en la Educación Primaria y se realizaron aportes al diseño de Educación Inicial.

En el año 2008 se sumaron al Equipo Técnico que conformaban Jorge Gómez, Nidia Corrales y Silvia Ferrari los profesores Liliana Mosquera y Gabriel Dozo, brindando aportes de relevancia a la escritura de la Propuesta Curricular de los CEF y la Escuela Orientada en Educación Física, además de participar en otros desafíos que asumió el Equipo. En el año 2009 comenzó el proceso participativo para la elaboración de los diseños de la Escuela Secundaria Orientada en Educación Física, que se inició con 4° año en 2010.

Entre 2009 y 2010 se elaboró la Propuesta Curricular de los Centros de Educación Física.

El enfoque curricular

Era necesario en el campo de la Educación Física un proceso de actualización disciplinar y didáctica que suponía avanzar hacia un cambio de paradigma. Del viejo paradigma mecanicista —del cuerpo considerado como cuerpo orgánico, instrumento para la técnica eficaz y el alto rendimiento—, a un paradigma pedagógico, fuertemente humanista y social, desde el que no se desatiende el rendimiento motor pero se asigna centralidad a los sujetos y sus prácticas corporales en el proceso educativo, posibilitando el despliegue de su corporeidad y motricidad, en forma contextualizada en el medio sociocultural de referencia. Es en el proceso de apropiación de las prácticas corporales —ludomotrices, gimnásticas, expresivas, deportivas y de vinculación con el ambiente— que los sujetos constituyen su corporeidad y motricidad, se vinculan con los otros y el ambiente del que son parte. Las prácticas corporales constituyen bienes culturales a los que los alumnos tienen derecho a acceder.

En este paradigma, la Educación Física se encuentra dentro del conjunto de disciplinas que se ocupan de la enseñanza, con una tarea específica que consiste en incidir en la formación corporal y motriz de los alumnos que ocurre en el proceso de apropiación de bienes culturales específicos de este campo como son las prácticas corporales de distinta índole. Se concibe a lo corporal y lo motriz como dimensiones significativas en la constitución de la identidad de las personas, a quienes desde esta perspectiva se las considera en la complejidad de su existencia.

Esta nueva mirada de la Educación Física conformada por conceptos estructurantes tales como corporeidad y motricidad, prácticas corporales, inclusión, sujetos de derecho, democratización, formación integral; se basa en el paradigma de la complejidad, recupera la dimensión cultural del hacer corporal y motor e incorpora un enfoque multirreferenciado para pensar este campo de conocimiento.

Tal como sostiene Jacques Ardoino (1991: 173), el análisis multirreferencial hace posible “una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros”.

El paradigma de la complejidad, los aportes de la antropología, la filosofía, las teorías del campo de lo grupal, la perspectiva socio-crítica y el cognitivismos en un sentido amplio, entre otras herramientas teóricas, se entramaron con otras ciencias como la biología —que durante mucho tiempo tuvo un papel hegemónico en el campo— y también con aspectos centrales de la didáctica específica de la disciplina, posibilitando un significativo avance en la construcción curricular de la Educación Física.

Se pensaba este cambio curricular como un cambio cultural, según sostenía la Ministra de Educación, Adriana Puiggrós, en aquella época.

En este proceso, la Dirección de Educación Física (DEF) fue avanzando en forma colectiva en la construcción de una concepción de Educación Física humanista, pedagógica y social, democrática, contextualizada, comprometida con el desarrollo integral de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, a partir del aporte de sus saberes específicos.

Esta concepción se fue “amasando” en el Equipo Técnico de la DEF en variadas instancias de intercambio con los colegas, desde las experiencias de “patio” con alumnos, en las prácticas de formación en el profesorado, en la supervisión, en la capacitación, en el debate e intercambio en diferentes encuentros con docentes de la provincia de Buenos Aires. Este “amasado” se fue enriqueciendo en los intercambios con colegas de otras jurisdicciones y también de otros campos de conocimiento.

En este paradigma, la Educación Física se inscribe en un enfoque de derechos; en tal sentido las prácticas corporales, gimnasias y deportes son bienes culturales que los alumnos tienen derecho a conocer, practicar y recrear en sus propias elaboraciones.

Reconocer el derecho de cada niño y niña al juego y a la actividad motriz, valorar las posibilidades de cada integrante del grupo supone partir del “yo puedo” de cada niño y niña y propiciar el placer por el hacer motor, la ayuda mutua en el aprendizaje compartido con los otros, haciendo posible recorridos variados en la búsqueda de una motricidad entendida como manifestación de la corporeidad de cada sujeto.

Esto hace posible instituir la clase como un espacio valioso para todos, donde cada niño y niña sienta que hay un lugar para aprender con los otros, comunicarse, disfrutar y cooperar, asumiendo hábitos de vida saludable.

Esta motricidad como intencionalidad en acción les permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación para socializarse, abrirse a los otros e insertarse en el plano de la convivencia (DGCyE, 2008).

Con el transcurso de los años se superó el pensamiento positivista y simplificador que “generó en la Educación Física limitaciones para comprender la singularidad de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propia de sus prácticas pedagógicas y las formas de intervenir adecuadamente en contextos sociales siempre cambiantes y con distintos niveles de conflictividad” (MCE – INFD. 2008: 7).

Así, las prácticas corporales y motrices fueron integrando diversas propuestas curriculares correspondientes a la Educación Física y se convirtieron en objeto de investigación para variados campos de conocimiento, como la filosofía, la fisiología, la psicología, la sociología, la biología, la didáctica, las ciencias de la educación, la historia, entre otros.

Sin pretender agotar aquí los estudios realizados en el campo, cabe mencionar los referidos a la filosofía, las ciencias biomédicas, la pedagogía crítica, la experiencia pedagógica propia de esta área, “la construcción curricular y la didáctica específica, la investigación histórica de la Educación Física, el tratamiento de lo corporal en la escuela, la sociología crítica, los aportes de la sociología del cuerpo y del deporte, la perspectiva de género, el estudio de objetos culturales propios del campo —deportes, gimnasia, natación, juegos, vida en la naturaleza— y su enseñanza, el estudio de las prácticas corporales emergentes, entre otros” (Ferrari, 2013).

Es posible reconocer en el campo de la Educación Física en nuestro país

la influencia de la ciencia de la motricidad humana¹ y sus desarrollos acerca de la corporeidad y la motricidad. Este enfoque propicia una Educación Física que incide en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos, ofreciendo prácticas fundamentadas, críticas de los modelos estereotipados o hegemónicos, solamente reproductores de un orden o sistema establecido de jugar o moverse. Vinculados con este enfoque se destacan autores como Silvino Santín (1992, 1995), Manuel Sergio (1994), Eugenia Trigo Aza (Trigo y colaboradores, 1999) y Ana Rei Cao.

Acerca de los debates y el planteo de nuevos desafíos

Resulta clave destacar el papel de la producción curricular bonaerense en los procesos referidos a la elaboración de acuerdos federales: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) correspondientes a la escolaridad obligatoria, los marcos de referencia del ciclo superior orientado y las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares de los profesorados de Educación Física”, en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFD).

En los diversos debates de los NAP, por ejemplo, fue necesario encontrar una explicitación que representara a todos los actores intervinientes. Fue posible arribar a una organización de los NAP articulando dos lógicas, evitando sesgos. Es así que en el nombre de los ejes que organizan los NAP se incluye una referencia a los sujetos y otra a las prácticas corporales, conjugándose la dimensión subjetiva con la perspectiva sociocultural, propiciando que se asigne centralidad al sujeto y sus prácticas corporales en el proceso educativo.

Esto, lejos de constituir una debilidad epistemológica, posibilita dar cuenta de la complejidad del campo de la Educación Física y del necesario enfoque multirreferenciado para pensar dicho campo. Al seleccionar los NAP

¹ “Al definir la Ciencia de la Motricidad Humana como ciencia de comprensión y de la explicación de las conductas motoras, visando el estudio y constantes tendencias de la motricidad humana, en orden al desenvolvimiento global del individuo y de la sociedad y teniendo como fundamento simultáneo lo físico, lo biológico y lo antropro-sociológico; Manuel Sergio postula un objeto conceptual que abarca varias manifestaciones de la capacidad típicamente humana de moverse. Tales manifestaciones incluyen aquellas de las cuales la Educación Física se ha ocupado (gimnasia, deportes, juegos, etc.) y muchas otras como las actividades del trabajo, las manifestaciones circenses, las actividades cotidianas, los rituales, etc. A lo largo de treinta años, el doctor Manuel Sergio continúa fundamentando y desarrollando la CMH” (Trigo & Montoya, 2004).

para el diseño de una propuesta de enseñanza, el docente debe atender a los sujetos porque es con ellos y desde ellos que se desarrolla su intervención didáctica, pero también debe hacer foco en las prácticas corporales, dado que si estos bienes culturales no son apropiados por los alumnos, se vulnera el derecho a la educación —en este caso, a la Educación Física—.

Otro espacio de construcción de acuerdos federales estuvo representado por las “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Física”. En ellas se afirma que

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 (MCE - INFD, 2008: 8).

Otro aspecto a destacar es el plan de Escuela Secundaria Orientada en Educación Física que en la provincia de Buenos Aires introduce un desarrollo sobre el concepto de prácticas corporales.

asumir el concepto de prácticas para la denominación de estas materias implica atender a tres preocupaciones:

Una preocupación humanista que sitúa a los estudiantes en el centro del proceso educativo, quienes con sus prácticas ponen en juego diferentes procesos de apropiación, resignificación y construcción de contenidos.

Una preocupación social, que abarca contenidos socialmente significativos, desde aquellos que fueron tradicionalmente hegemónicos en este campo, como otros que si bien son de carácter alternativo, revisten un valioso potencial formativo.

Una preocupación democrática, al ofrecer un espacio de formación que da lugar a los deseos, intereses y necesidades de los estudiantes; mediante prácticas que permiten comprender la tradición y la innovación, lo homogéneo y lo diverso, lo hegemónico y lo alternativo. De esta manera se favorecen los modos de expresión motriz e inserción social de los es-

tudiantes, al integrarse como prácticas cotidianas que benefician su salud y mejoran su calidad de vida (DGCYE. 2010; 15).

Hoy la provincia cuenta con 81 escuelas orientadas en el territorio bonaerense. Se terminó de elaborar en el 2013 una serie de nueve documentos de desarrollo curricular para cada una de las materias específicas de la orientación.

En el ciclo básico del nivel secundario se está iniciando un proceso de revisión curricular.

Con respecto a los 155 CEF, se encuentran en este momento frente al desafío de escritura de las narrativas de prácticas docentes e institucionales, transcurridos tres años del acuerdo provincial que se materializó en su propuesta curricular.

Otro avance digno de mención es que se ha elaborado un documento de desarrollo curricular para pensar la intervención docente en la clase de Educación Física propiciando la integración de personas con discapacidad.

Y nuevos desafíos se presentan al avanzar en la explicitación curricular de la Educación Física en la Educación de Adultos para la educación primaria y secundaria.

Estas son algunos de los asuntos en los que se ha avanzado y aún hay que seguir.

Para finalizar, quiero destacar que si hoy la Educación Física se inscribe en un enfoque de derechos, resulta imprescindible garantizar propuestas de enseñanza de calidad que posibiliten la genuina apropiación de las prácticas corporales, en tanto que estas constituyen bienes culturales que los alumnos tienen derecho a conocer, practicar y recrear.

En este sentido avanza hoy la Educación Física bonaerense en las instituciones educativas y en el CEF, en la formación corporal y motriz de sujetos críticos, reflexivos, creativos, solidarios, transformadores y responsables del bien común.

Este es nuestro compromiso, este es nuestro desafío.

Bibliografía

Ardoino, J., et al. (1991). *Sciences de l'Education, Sciences majeures. Actes de Jour-nees d'etude tenues a l'occasion des 21 ans des Sciences de l'Education. Issy-les-Moulineaux*. EAP, Colección Recherches et

- Sciences de l'education. En castellano disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_SIAIES.pdf
- DGCYE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- DGCYE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación en Educación Física. 4º año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Ferrari, S. (2013). *Las concepciones de formación en el Programa de Equipos Técnicos Regionales: una aproximación al análisis de los dispositivos utilizados en la formación de capacitadores de Educación Física entre 2005 y 2007*. Tesis de maestría, trabajo inédito.
- Ministerio de Cultura y Educación, Instituto Nacional de Formación Docente (MCE-INFED) (2008). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares - profesorado de educación física*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Renzi, G.; Gómez, J.; Corrales, N. & Ferrari, S. (2010). *La formación docente en Educación Física, perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Santín, S. (1992). *Educación Física: corporeidad y motricidad humana*. Viña del Mar: Conferencia.
- Santín, S. (1995). *Educación Física. Ética, Estética y salud*. Porto Alegre: Editorial Del estado de Porto Alegre.
- Sergio, M. (1994). *Motricidad Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trigo, E. & Montoya, H. (2004). Aportes de la ciencia de la motricidad humana a la educación física, recreación y deporte. Universidad del Cauca-Colombia. En línea, disponible en http://www.kon-traste.com/pdf/articulos_desde_2004/aportes.pdf.
- Trigo, E. y colaboradores (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.

La clase de Educación Física y el grado de vinculación con el currículum

María Lucía Gayol

Esta comunicación tiene la intención de compartir reflexiones en torno al *currículum* y la *clase*. A tal fin se considerarán los cambios promovidos desde la política educativa en nuestro país a partir de la década del 90, al visualizarlos como punto de inflexión en todo aquello que, directa o indirectamente, tuvo y tiene sus efectos en los *haceres* y *decires* con respecto a la Educación Física en el campo de lo escolar. Cambios que afectan, parafraseando a Bourdieu, *habitus* y *capital cultural*, dando lugar a diversidad de interpretaciones y configurando la presencia de un *pluralismo profesional*, al decir de Schön (1928: 28) o a un *barullo de voces* al decir de Havens.

Al entender al currículum como proyecto de política educativa en el que se expresa lo que los alumnos tienen que aprender, y que orienta a los enseñantes para la toma de decisiones al momento de concretar sus prácticas durante una clase, una clave de análisis me lleva a pensar el grado de vinculación de este documento con lo que se hace, a partir de comprender e interpretar lo que allí está dicho.

Algunos autores y los campos de desempeño profesional direccionan y le otorgan sentido a mis reflexiones. En el reconocimiento de estos referentes de análisis, y pasados 20 años de las transformaciones promovidas, me pregunto fundamentalmente *¿qué cambios se han operado en las propuestas de enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria como para vislumbrar que las mismas están iluminadas por novedosos enfoques y perspectivas explicitadas en el currículum?*

Si bien el currículum orienta y facilita la construcción significativa de un conocimiento acerca del enseñar, en las clases —en su transcurrir— ese conocimiento es un saber particular, con significado y sentido, que se construye haciendo y pone en tensión el conocimiento portante. Entonces, es desde aquí donde podríamos pensar en los grados de vinculación entre ambos campos y posiblemente núcleos de debate en torno al currículum.

Esta mesa redonda¹ que ahora nos convoca tuvo, a mi entender, una instancia previa de la que también tuve oportunidad de participar: una clase abierta² cuya temática se centró en *La Educación Física en la escuela secundaria*.

Tal como estuvieron planteadas ambas instancias, me posibilitaron llegar hasta aquí para compartir algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la Educación Física en el campo de lo escolar, las que problematizan cuestiones inherentes al currículum y la clase.

De lo acontecido en la clase que tuvimos en común durante esta tarde, relevo el rico intercambio a que dio lugar. Considero que la mirada del otro da luz y aire al pensamiento, pone obstáculos y lleva a romper estructuras e invita a tomar otros caminos para seguir andando. El diálogo, la escucha y la discusión entre colegas me inspiraron para seguir pensando en una Educación Física que se despliega en la escuela y que entiendo debería estar acorde con los tiempos que vivimos.

Y digo esto por estar convencida de que no hay una única manera de resolver cuestiones inherentes a la enseñanza, así como tampoco la lectura de la letra escrita conduce necesariamente al establecimiento de consensos. Parafraseando a Ricoeur (2010: 271), la letra escrita explícita sentidos y quienes la leen también son “portadores de sentido”.

Del análisis de lo acontecido durante la clase abierta, posiblemente jus-

¹ Agradezco a las autoridades del 10° Congreso por invitarme a participar de este encuentro.

² Públicamente quiero agradecer también a todos los que, de una u otra manera, colaboraron para que tanto la *clase* como lo que ahora comparto se hayan podido construir. En primer lugar a Fabiana Vidal y Nacho Panichelli, quienes desde el primer momento me ayudaron a resolver la tarea encomendada. También agradezco a los alumnos de 6° año de la Escuela 11, que tuvieron la oportunidad de *vivir* la clase y permitirme realizar los ajustes necesarios, previo a su desarrollo, y a los alumnos de 4° y 5° año del PUEF, cursantes de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física, representados por Pablo López, que, sin saberlo y desde otro lugar, también *vivieron* la clase y aportaron desde sus intervenciones planteando dudas o bien exponiendo otras alternativas posibles de solución.

tificando nuestras decisiones, muchas cosas quedaron por decir. Probablemente, tal análisis dio lugar al surgimiento de distintos puntos de vista acerca de su estructura, organización, los modos de encarar la enseñanza de los contenidos seleccionados para esa oportunidad, la secuencia de los temas, el tipo de actividades propuestas, el uso del espacio y alguna otra cuestión más que ameritaría la realización de un congreso solo para intercambiar y debatir al respecto.

En el campo de la enseñanza, esta relación entre lo que se resuelve y los argumentos que lo justifican es el resultado de visiones acerca de la disciplina y su rol en la escuela. Posicionamientos y visiones que la mayoría de las veces no son coincidentes, puesto que ponen en juego teorías y enfoques. También, en esta vinculación se entrecruzan percepciones, imaginarios, rutinas y, sustancialmente, los modos y estilos al encarar el proceso de enseñanza. Estas formas, estos decires y haceres, estas prácticas, son las que marcan la diferencia y dan lugar al debate que estamos intentando plantear.

Hecha esta introducción, voy a focalizar mi exposición en torno al título y subtítulo de esta mesa, ya que ponen en cuestión las *Prácticas de la Educación Física escolar - Los debates en torno al currículum de la Educación Física* y así dan lugar al debate.

Un debate —por definición— transparente puntos de vista y concepciones que, al explicitarse, por lo general suscitan una discusión, a veces acalorada, de posturas antagónicas sobre las que se argumenta al justificar lo que se piensa y decide. Bienvenidos, entonces, la multiplicidad y el barullo de voces conducentes, y, si hay intención, el establecimiento de acuerdos.

En principio podríamos preguntarnos, relacionando la clase compartida y los ejes de discusión de la mesa, acerca de la relación entre el currículum y una clase o, dicho de otra manera y con mayor precisión, qué tipo de vínculo se establece entre una clase de Educación Física escolar y el currículum de la cual procede.

Otra pregunta que nos podríamos hacer es hasta qué punto el currículum determina el accionar del docente, o bien cuál es el grado de autonomía profesional que se tiene al implementar una clase de Educación Física.

Y aquí otro punto para debatir: ¿tiene el currículum la intención de que sea aplicado?, es decir, ¿debería prescribir el hacer del docente? (Res. N° 3655/07, en DGCyE, 2007: 15) o bien ¿debe quedar abierto al pluralismo

profesional? (Res. N° 13298/99, en DGCyE, 1999: 7). Acentuando estos interrogantes ¿qué procesos de significación, especificación, interpretación y contextualización sufre el currículum?, y estos procesos, ¿lo acercan o distancian de la escuela y en particular de lo que sucede en una clase?

También podríamos preguntarnos si el currículum, al ser una práctica discursiva, recupera las voces de los docentes. Y aquí el debate: ¿contempla el currículum, en sus enunciados, la palabra procedente de la práctica? Dicho de otro modo, ¿cuál es el grado de vinculación que se establece entre las decisiones, principios, enfoques y teorías que se expresan en el currículum, con los principios, enfoques, teorías, tradiciones, climas institucionales y decisiones que caracterizan el hacer de los docentes, hacer que se construye en los patios y gimnasios dando lugar al currículum real?

Otra pregunta que podríamos formularnos es acerca de lo que debe contener un currículum. El debate que aquí se podría plantear es si al ser un texto de política educativa, solo debería orientar y guiar a la enseñanza, o si debería contemplar todo lo que pasa en la escuela. Si lo último fuera afirmativo ¿podría un currículum percibir, distinguir y expresar, es decir, poner en cuestión la complejidad y diversidad de situaciones que acontecen en la cotidianeidad de escuelas y patios?

Ante tantas preguntas y con la intención de compartir lo que pienso al respecto, me voy a situar desde una perspectiva de análisis pedagógico- didáctica. Desde allí intentaré encontrar los grados de vinculación que me preocupan. Para comenzar, creo que debemos acordar sobre dos cuestiones que hemos puesto en juego para establecer un debate: qué entendemos por currículum y qué entendemos por clase.

De inicio diremos que tanto el *currículum* como la *clase* son formatos de presentación de una propuesta de enseñanza. Ambos son hipótesis de trabajo que intentan promover y generar aprendizajes que, como resultado, derivan en la construcción de nuevos saberes. Sin embargo, tanto desde el punto de vista etimológico como desde el campo de la didáctica, entre ambos existe un punto de inflexión que marca la diferencia.

La bibliografía con respecto a currículum lo presenta como un vocablo polisémico, es decir, un término al que se le atribuyen varios significados. Y aquí recupero palabras de la pedagoga española Francisca Martín Mole-ro quien, al analizar el desarrollo de una reunión de expertos especialistas

en currículum, destaca la presencia de discusiones que se alejaban del tema puesto en cuestión y que se justificaban al hacer mención a “las múltiples posibilidades de interpretación”. La autora concluye que, entre los asistentes, “lo único evidente era la ausencia de intercambio comunicativo” (1993: 42).

Para no caer en la situación planteada por Martín Molero al considerar la polisemia del término, lo primero que voy a compartir es un relevamiento de lo que dicen los teóricos especialistas en currículum.

Según esta procedencia, *currículum* es un vocablo latino que proviene de *currere*, que significa “carrera”; para ser precisos “carrera de carros” (Kemmis, 1988/1998: 31). Por lo tanto, a partir de esto llevaría a considerar movimiento, trayecto, camino a recorrer, previsión de un punto de llegada. Esta lectura nos brinda la posibilidad de observar una situación inicial y pensar en un cambio, fundamentando el por qué y para qué de este. Dicho de otra manera, pensar en un desplazamiento hacia otro lugar lleva a establecer hacia dónde se quiere ir, por qué y para qué. En este devenir y transcurrir convergen cuestiones que caracterizan al hoy como situación presente y anticipan un futuro, es decir, perfilan un mañana.

Inscribiendo al currículum en el campo de lo educativo y haciendo un salto en la evolución del término, tres autores aportaron una conceptualización que nos permitirá arribar al congreso, situarnos en esta mesa e intentar instalar algunas líneas de debate en torno al currículum.

Stenhouse (1991: 29-30) menciona que desde la política educativa un currículum “(...) es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un *propósito* educativo (...)”. Resalto de lo expresado por este autor la comunicabilidad de un *propósito*. Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992: 158) lo identifica como “(...) *vehículo* de supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad (...)”. Aquí destaco el término *vehículo*. Otra autora que aporta a nuestra reflexión es Alicia de Alba y nos permite considerarlo como “(...) síntesis de *elementos culturales* tales como costumbres, creencias, hábitos, cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal” (1998: 59-60). De ella subrayo la consideración de *elementos culturales*.

Entonces, en líneas generales, podemos identificar al *currículum* como un *proyecto de política educativa* que expresa la intención de transparentar los elementos culturales a ser apropiados por aquellos sobre los que recae su designio.

Un currículum, en consecuencia, es el proyecto histórico cultural de un país que, en un tiempo determinado, enuncia qué se entiende por educación a partir de traslucir qué se entiende por hombre y sociedad. Concomitantemente, este proyecto explicita intenciones educativas en clave de teorías, enfoques y perspectivas asumidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que, en un aquí y un ahora, contempla deberes y derechos de los ciudadanos. Ciudadanos, alumnos y docentes; *agentes sociales*, al decir de Bourdieu (1980/2007), que en esta combinación e interjuego, desempeñan distintos roles y funciones.

En esta línea, Kemmis expresa que “(...) las teorías sobre currículum son teorías sociales, no solo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad” (1988/1998: 45).

En nuestro país, en los 90 se promovieron cambios estructurales y estructurantes respecto de lo que hasta ese entonces estaba sucediendo en el sistema educativo, en las instituciones y en las aulas/patios. Desde ese momento y hasta la fecha se promulgaron leyes educativas que concluyeron en los Contenidos Básicos Comunes, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MECyT, 1995), y los Diseños Curriculares de las distintas jurisdicciones educativas (DGCyE, 1999 y 2007; Diseños curriculares de los colegios preuniversitarios de la UNLP).

Pasados más de 20 años, una lectura de la documentación elaborada al efecto y una mirada a los patios en los que la Educación Física se despliega, reafirman mi inquietud por encontrar los grados de vinculación entre ambos campos: el currículum y la clase, la clase y el currículum.

Ante una propuesta de cambio como la señalada, con la consideración de lo socialmente legitimado para ser enseñado, las formas de abordaje y aspectos vinculados a la evaluación —por nombrar algunas de las concurrencias que hacen a lo escolar y son problematizadas desde el currículum— mirando el patio y lo que allí sucede, me atrevo a preguntar ¿qué ha cambiado?, ¿cuáles son los signos actuales que identifican y dan cuerpo a la Educación Física escolar, fundamentalmente en la escuela secundaria?

También podría preguntarme ¿qué cuestiones plantea el currículum que posibilitarían darle distinto significado y sentido a los procesos de

enseñanza y de aprendizaje de la Educación Física?

Con otras palabras, ¿qué cambios se han operado en las propuestas de enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria, como para vislumbrar que las mismas están iluminadas por novedosos enfoques y perspectivas explicitadas en el currículum?

La interpelación a esta vinculación gira en torno a visibilizar las razones que me mueven a poner como centro y foco de mis reflexiones a la *clase* (Gayol, 2011a). Primordialmente, entiendo que es durante la clase —mejor expresado, *las clases*— cuando se da lugar a que el alumno transite hacia un nuevo saber. Esta es la función primera y última de la escuela, y por ende de aquellos, los docentes, que intervienen para que esto acontezca. Considero a la clase como ese momento, suceso y situación, único e irreplicable, en el que en simultaneidad están presentes los elementos constitutivos de todo proceso de enseñanza y concomitantemente de aprendizaje. Momento que, si bien tácitamente responde a una intencionalidad, al transcurrir en un contexto las más de las veces incierto e impredecible; es decir, al ponerse en acto y cobrar dinamismo, capitaliza lo emergente y no previsto como válido, incidente y trascendental y que muchas veces hace que esa intencionalidad sea alterada.

La entiendo como unidad didáctica deliberada. Desde el punto de vista temporal, es exigua, escasa, insuficiente; desde el punto de vista pedagógico, además de ser compleja, trasunta enfoques, pareceres y principios que se sustentan acerca de qué se entiende por Educación Física y por qué y para qué enseñarla en la escuela.

Desde el inicio de la producción y circulación del currículum hasta su entrada en el establecimiento escolar, se van construyendo diversidad de escenarios que reflejan situaciones y acontecimientos conducentes a una resignificación de lo que el currículum expresa.

Al arribar el currículum a la escuela, encuentra a los *agentes sociales* que habitan en ella. Profesionales docentes que viven y construyen climas y que también están signados por sus propias historias —individuales y colectivas— que transitan por instancias de decodificación de este proyecto político cultural del que tienen que hacerse cargo. Así, lo escrito se dinamiza y cobra cuerpo a partir de lo que va sucediendo. En este movimiento, en este transitar hacia determinados puntos de llegada, se pueden identificar procesos de interpretación y adecuación, de significación y sentido como respuesta al acontecer.

Por tanto pensar en la clase y en la sucesión de estas es pensar en una práctica que, además de estar inscripta en lo curricular, se inscribe en lo situacional, situado, histórico, político y social. Las clases a cargo de un docente y destinadas a un grupo de alumnos particulares que concurren a una escuela también particular, *muestran* concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende. Además, pensar en las clases también conduce a analizar qué se entiende por educación y qué por educar.

Por todo lo dicho, ambas propuestas tienen en común que establecen y relacionan el qué, cuándo y cómo enseñar y, por ende, qué y cómo se entiende que aprenden los que tienen derecho a aprender.

Entonces, ya tenemos una cuestión que nos irá conduciendo a contemplar a ambas propuestas desde el campo de la didáctica de la disciplina, y posiblemente nos permita encontrar los grados de vinculación que estamos buscando.

Ahora bien, ¿qué es lo que las distingue y marca la diferencia?

Haciendo un paralelismo podríamos destacar: la distancia témporo-espacial para el logro de lo que se aspira, es decir, el enunciado de una hipótesis de finalidad a largo plazo, frente a una intervención docente acotada a tiempo y lugar; una visión de la propuesta para todos los alumnos de un determinado territorio y el despliegue de una propuesta destinada a alumnos reales; un cierto versus entre lo general y genérico del currículum, frente a lo particular y específico de la tarea del docente; una propuesta educativa externa que atraviesa las fronteras institucionales con la intención de guiar un hecho educativo y social, frente a lo propio y a veces endogámico, con tradiciones, climas, rutinas —y por qué no considerar rituales— que le dan identidad.

Además (y téngase en cuenta este además), ese alumno real al que hago mención, es partícipe activo en esta propuesta de enseñanza puesto que es el hacedor de sus aprendizajes, tiene gustos e intereses construidos en la época en que vive y también tiene una voz que requiere ser sentida y escuchada por parte del enseñante.

Y aquí presento otro de los tantos y posibles núcleos de debate en torno al currículum.

La letra del currículum orienta —u orientaría— las decisiones a tomar durante las clases. Sin embargo, como venimos diciendo, durante las clases estas decisiones son inmediatas y contextualizadas en el momento en que suce-

den. Entonces también es desde aquí donde podríamos pensar en los grados de vinculación (y a veces desvinculación) entre ambos campos.

Un autor me permite seguir andando, trazando ruta en mis reflexiones, dándole dirección y sentido y posibilitándome arribar a una provisoria conclusión para el debate.

Hargreaves señala que

las políticas escritas (...) son interpretadas de modo diferente dependiendo (...) de los propósitos y percepciones de los profesores, (...) y se dispersan (...) en una gama de matices y colores de interpretación. Ninguna política escrita puede ser lo bastante clara o literal como para asegurar un verdadero consenso (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998: 270).

De allí que pensar en una propuesta de tamaño envergadura como es el currículum y que su lectura va a generar grandes e inmediatos cambios en el hacer profesional, es no contemplar, reitero, que los docentes poseen un conocimiento que se construye desde la práctica misma, haciendo, interviniendo, tomando decisiones. Conocimiento que la mayoría de las veces pone en tensión lo que se enuncia, generando un hiato entre lo que se pretende desde la política educativa y lo que realmente pasa en las aulas y patios. Este lugar, el de la clase, está atravesado por un sinnúmero de cuestiones que exceden la consideración curricular, por más minuciosa que esta sea al definir orientaciones.

Como última reflexión para compartir: *visiones de la realidad*, como expresara Gimeno, y *realidades* que viven los docentes.

Nuestra clase, la presentada durante la clase abierta, fue una propuesta clásica por los contenidos seleccionados. Posiblemente sin fisuras desde el punto de vista del conocimiento acerca de la especialidad y de su didáctica, y con un intento de dar lugar a las decisiones de los alumnos en la búsqueda de generar autonomía e independencia al momento de la construcción de sus propios saberes. Sin embargo, y habiendo tenido oportunidad de presenciar la muestra corporal exhibida en el día de ayer con motivo de la inauguración del congreso, me preguntaba si solo deberíamos analizar *cómo enseñar* o también deberíamos replantearnos desde la disciplina, concretamente desde el patio, *qué enseñar*, renovando la propuesta curricular de contenidos y dando

entrada a prácticas corporales distintas a las que venimos llevando a cabo en la escuela desde muchos años atrás.

Siguiendo la misma línea reflexiva, también deberíamos contemplar el tipo de convocatoria que, sobre prácticas corporales, tienen tanto los medios de comunicación masiva como las instituciones que a sus prácticas se dedican.

Los tiempos han cambiado, también el gusto y los intereses de los alumnos del siglo XXI, para la realización de prácticas corporales. Parafraseando a Chevallard (1991/1997:31) los contenidos escolares han envejecido; en palabras del autor “El saber enseñado se ha vuelto viejo en relación con la sociedad (...)” (Gayol: 2013, 2011b).

A nuestro favor, decisiones de esta naturaleza estarían legitimadas desde el texto del currículum, puesto que una lectura del mismo nos permite señalar que los contenidos están expresados en forma muy general, sin prescribir y establecer cuáles; situación que facilitaría asumir estas novedosas decisiones. Por tanto y en este sentido, la vinculación currículum–clase, clase–currículum, no se vería afectada.

En otras palabras, más que supeditados a la letra del currículum, considero que ha llegado la hora de reflexionar acerca de nuestro lugar con respecto a la disciplina y —por qué no— ser transgresores respecto de lo instituido, capaces de desplegar contenidos inclusivos y convocantes que pongan en valor una disciplina que tiene, como fin primero y último, la adhesión a la realización de prácticas corporales como constituyentes de los estilos de vida.

Para finalizar lo expuesto, y respetando el eje temático de la mesa, como síntesis aporto algunas claves de análisis para poder debatir acerca del currículum. Entre otras tantas, estas podrían ser: grados de prescripción del currículum; autonomía profesional en la instancia de la decodificación de la letra escrita; coexistencia de visiones y enfoques acerca de la enseñanza y el aprendizaje; elementos culturales socialmente legitimados a ser enseñados; y caracterización de la realidad que plantea el currículum y realidades vividas y vivenciadas al momento de su implementación.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1980/2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.
- Chevallard; I. (1991/1997). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- De Alba, A. (1998). *Currículum, mito y perspectivas*. Madrid: Miño y Dávila.
- DGCyE (1999). *Diseños curriculares. Marco General*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- DGCyE (2007). *Diseños curriculares. Marco General*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Gayol, M. L. (2011a). La clase. *Texto de Cátedra N° 4*. Cátedra “Observación y práctica de la enseñanza en educación física 2”. FaHCE, UNLP.
- Gayol, M. L. (2011b). Curriculum, Educación Física y Prácticas Corporales. En VV. AA (Eds.). *Actas del 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: DEF- FaHCE- UNLP.
- Gayol, M. L. (2013). Educación Física y prácticas corporales curriculares. En G. Cachorro & E. Camblor (Coord.). *Educación Física y Ciencias. Abordaje desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (1998) *Una Educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Kemmis, S. (1988/1998). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (3a edición). Madrid: Morata.
- Martín Molero, F. (1993). *El método su teoría y su práctica* (2a edición). Madrid: Dykinson.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. (2a edición). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3a edición). Madrid: Morata.

Documentos de trabajo

- UNLP. *Diseños Curriculares* de los Colegios Preuniversitarios (Liceo Víctor Mercante, Colegio Nacional Rafael Hernández y Bachillerato de Bellas Artes).

Sobre los autores

Lic. Gabriel Andreu

Licenciado en Actividad Física y Deporte. Especialista en Planificación Estratégica del Deporte. Director de Fomento Deportivo de la Secretaría de Deporte de la Nación. Docente Coordinador de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte (UFLO). Representante Argentino en el Comité Técnico del Consejo Sudamericano del Deporte (CONSUDE).

Mg. Carlos Carballo

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Magister en Investigación Educativa (PIIE-UAHC, Chile). Doctorando en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Teoría de la Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Docente en posgrado (FaHCE-UNLP). Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dr. Lino Castellani Filho

Brasileño. Profesor de Educación Física (ESEF-USP, Brasil). Magister en Educación, Filosofía e Historia (PUCSP, Brasil). Doctor en Educación Administración y supervisión Educacional (UNICAMP, Brasil). Profesor visitante (U de Brasilia, Brasil).

Mg. Sergio Centurión

Argentino. Profesor Nacional de Educación Física (FCH-UNRC). Especialista y Magister en Educación Física (UFMS, Brasil). Doctorando en Ciencias Humanas (UNCat). Profesor Adjunto e Investigador (FCH-UNRC).

Mg. Román Césaró

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) Magister en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Auxiliar Docente Ordinario Educación Física 2 y Teoría de la Educación Física 4 (FaHCE-UNLP). Profesor Adjunto Ordinario Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP).

Dr. Ricardo Crisorio

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Coordinador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS-FaHCE-CONICET).

Mg. Silvia Ferrari

Argentina. Profesora en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Formación de Formadores (UBA). Docente (ISFD N° 84 Buenos Aires). Asesora de la Dirección de Modalidad Educación Física (DGCyE-PBA).

Prof. María Lucía Gayol

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (UCALP). Profesora Titular Ordinaria Observación y Prácticas 2 (FaHCE-UNLP).

Mg. Raúl Horacio Gómez

Argentino. Profesor de Educación Física (INEF Buenos Aires). Licenciado en Actividad Física y salud UFLO. Especialista en Educación Física Escolar. Magister en Metodología de la investigación científica y técnica (UNER). Profesor Titular Ordinario de Didáctica Especial 1 (FaHCE-UNLP).

Mg. María Laura González

Argentina. Maestra y Profesora de Educación Física (ISEF Olavarría). Licenciada en Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialista en Formación

Pedagógica (UNT). Master en Educación Física (U. de Salamanca, España). Doctoranda en Humanidades (FFyL-UNT). Docente e investigadora (FAC-DEF-UNT).

Prof. Andrea Rodriguez

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2 (FaHCE-UNLP).

Lic. María Cecilia Ruegger

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF-CNEF-MEC, Uruguay). Licenciada en Psicomotricidad (EUTM-FM-UdelaR). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Directora del Instituto Superior de Educación Física-UdelaR.

Prof. Martín Scarnatto

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Didáctica Especial 1 y Teoría de la Educación Física 1 (FaHCE-UNLP) y Jefe de Trabajos Prácticos Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP). profesor de FPyCS-UNLP. Secretario del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dra. Myriam Southwell

Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales en FLACSO. Doctorado en Universidad de Essex, Inglaterra. Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales. Ph.D. (Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra).

Ana Torrón

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF- UdelaR). Especialización: entrenadores de natación, Universidad de Leipzig, República Federal de Alemania (2003 - 2004). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Encargada del Área de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República), Montevideo.

Dr. Tarcisio Mauro Vago

Brasileño. Licenciado en Educación Física (FE-UFGM, Brasil). Magíster en Educación (UFGM, Brasil). Doctor en Historia de la Educación (USP, Brasil). Becario postdoctoral en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC, Brasil). Profesor de Conocimiento e Inclusión Social (UFGM, Brasil). Investigador (GEPHE-FE-UFGM, Brasil).

Dr. Miguel Vicente Pedraz

Español. Licenciado en Educación Física (INEF Madrid, España). Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Titular de Teoría e Historia de la cultura física y Pedagogía de la actividad física y del deporte (U. de León, España).

Esta publicación reúne trabajos realizados por los invitados a las Mesas Redondas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias que se llevó a cabo en la ciudad de La Plata entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013. Los trabajos se agrupan en torno a los títulos de cada una de las Mesas Redondas. Los temas abordados reconocen tres ejes. El primero de ellos es la Educación Física Escolar, en el cual se reconocen dos núcleos: La profesionalización de la docencia y los debates en torno del curriculum de la Educación Física. El segundo eje es la Educación Física Académica; en este caso, los debates giran en torno a la Educación Física como disciplina y a las Políticas de desarrollo académico en Educación Física. Finalmente, el tercer eje es la Educación Física Profesional, en el cual se introducen dos cuestiones: los debates en torno al del profesor en el deporte de alta competencia y los que hacen al vínculo entre el deporte, el Estado y la política.

ISBN 978-950-34-1170-4

