

Cuerpo, Educación y Sociedad



Educación del cuerpo Currículum, sujeto y saber

Ricardo Luis Crisorio y Carolina Escudero
(coordinadores)



EDUCACIÓN DEL CUERPO

Currículum, Sujeto y Saber

Ricardo Luis Crisorio y Carolina Escudero
(coordinadores)

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 Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1490-3

Cuerpo, Educación y Sociedad, 1

Cita sugerida: Crisorio, R. L. y Escudero, C. (coord.). (2017). Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional.
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

ÍNDICE

Prefacio.....	9
PRIMERA PARTE: COORDENADAS CONCEPTUALES	
I. El sujeto de la educación	
El sujeto de la educación.....	17
<i>Ricardo Crisorio</i>	
Desventuras del sujeto: perspectiva de Judith Butler en clave psicoanalítica	25
<i>Ariel Martínez</i>	
II. Teorías de la enseñanza y el aprendizaje	
Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo. Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas.....	33
<i>Liliana Rocha Bidegain</i>	
La investigación de la enseñanza y el aprendizaje en educación física: núcleos problemáticos en la perspectiva de la didáctica comparada	41
<i>Raúl Gómez</i>	
Educación del cuerpo. A propósito de la marca de Procusto.....	49
<i>Ana Torrón</i>	
III. Movimiento humano, actividades físicas, conductas motrices, prácticas corporales	
Prácticas Corporales.....	57
<i>Marcelo Giles</i>	
Prácticas corporales y conductas motrices: en busca de precisión en los conceptos.....	63
<i>Jorge Saraví</i>	
Cuerpo y cultura, lenguaje y estructura. A propósito del debate entre actividad física y prácticas corporales	71
<i>David Beer y Jorge Miramontes</i>	
SEGUNDA PARTE: TEMAS Y CONSIDERACIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM	
I. Currículum, saber y contexto	
Currículum, saber y contexto.....	95
<i>Eloísa Bordoli</i>	
Breves aproximaciones en torno a saber, currículum y contexto	105
<i>Paola Dogliotti Moro</i>	
El saber disciplinar de los profesores de Educación Física en instituciones carcelarias	117
<i>Santiago Achucarro</i>	

II. Currículum y actualidad

Actualizaciones del currículum como campo de problemas a partir de la investigación educativa	125
<i>Martín Legarralde</i>	

Los nuevos modos de subjetivación y el efecto de la desigualdad en el discurso educativo reciente	131
<i>Valeria Emiliozzi</i>	

III. Formas de organización curricular: contenidos, objetivos, competencias, otras

Contenidos de la enseñanza: currículum, sujeto y saber	141
<i>Norma Rodríguez</i>	

Elaboración del currículum	147
<i>Mónica Dorato</i>	

Formas de organización curricular	153
<i>María Lucía Gayol</i>	

La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas.....	159
<i>Agustín Lescano</i>	

TERCERA PARTE: CUERPO Y SABER, ARTICULACIONES DENTRO Y FUERA DEL CURRÍCULUM

De curas chamánicas, parturientas desorientadas y monstruos felices: apuntes sobre la actualidad del debate naturaleza-cultura en la pregunta por el cuerpo	167
<i>Ana Sabrina Mora</i>	

¿Un cuerpo incorporal?.....	179
<i>Ricardo Crisorio</i>	

La curricularización de la educación del cuerpo	191
<i>Eduardo Galak</i>	

Corporalidad y lenguaje: cómo reflexionar sobre el cuerpo	199
<i>Silvia Solas</i>	

Autores	205
---------------	-----

Prefacio

La necesidad de un debate en torno al saber del currículum y el sujeto que supone

La idea de organizar un coloquio que articulara los conceptos currículum, sujeto y saber surgió de un debate sostenido en una mesa del último Congreso de Educación Física y Ciencias, a fines de septiembre de 2015. El imperativo del punto de vista con el que pensamos y trabajamos los objetos del campo educativo es que tal articulación se dé desde la perspectiva del cuerpo.

Sujeto y saber se articulan necesariamente en el currículum, cualquiera sea el lugar desde el que se mire y tanto si es entendido como un documento concreto, elaborado *a priori* para prescribir una enseñanza, como una configuración discursiva –cualquiera sea, pero siempre presente – que orienta una enseñanza, o como un conjunto de prácticas de enseñanza. Todo acto de transmisión de un saber y toda prefiguración de ese acto implican, obviamente, un saber y un sujeto.

Toda historia de la enseñanza es una historia de esa articulación. Ahora bien ¿qué modo asume ella en nuestros días, en nuestras prácticas, en nuestros currículos?, ¿de qué sujeto se trata, de qué saber? Estas preguntas están lejos de tener respuestas unívocas; muchas veces se tiene la sensación de que ni siquiera se plantean, de que es necesario hacerlas antes que responderlas.

De allí la idea de organizar un Coloquio, una “reunión de personas que exponen y debaten”, constituido a su vez por distintos coloquios, paneles en los que los convocados expusieran y debatieran, entre sí y con los presentes, acerca de distintos aspectos vinculados a, que tienen lugar en, o que generan o devienen de, las relaciones entre currículum, sujeto y saber, en la perspectiva del cuerpo como sujeto (asunto) de la educación. Una manera de procurar abarcar y hacer accesible un problema tan general con cierto grado de profundidad.

De esto también derivó la solicitud –que agradecemos mucho que los invitados cumplieran tan bien – de realizar presentaciones cortas, que propiciaran el diálogo, la discusión, el cruce y articulación de posiciones entre los mismos expositores y con los participantes, que privilegiaran el tiempo del intercambio sobre el del discurso propio, la circulación de sentidos al establecimiento de la certeza.

El interés del Coloquio fue, principalmente, el de poner en tensión, en cada uno de los coloquios o paneles, las diversas posiciones epistemológicas, las tomas de posición específicas sobre los temas de convocatoria, los argumentos de unas y otras para, a partir de ellas, derivar un debate horizontal y abierto a las razones, los fundamentos, las demostraciones y refutaciones.

Por todo esto, los textos reunidos en este libro son cortos, reducidos, sumarios, resumidos; producidos o devenidos de las presentaciones realizadas por los especialistas invitados en los distintos coloquios o paneles que conformaron el Coloquio, y que tocan distintas dimensiones o aspectos de la articulación entre sujeto, saber y currículum.

Son textos cortos porque constituyen, propiamente, resultados de ponencias para un evento que procuró privilegiar la discusión de todos a la exposición de unos pocos. Mucho lamentamos no poder poner a disposición de los lectores, además, los textos producidos para o desde las exposiciones, pero circunstancias de tiempos editoriales nos lo impiden. Será una experiencia que quedará para los participantes; experiencia interesante, sin duda, que nos hubiera gustado compartir.

No obstante, los escritos producidos para el coloquio y a partir de él tienen, como era de esperar, un alto valor en sí mismos: cada uno refleja la perspectiva epistemológica en que se ubica y la disciplina desde la que se presenta, de modo que, aunque es cierto que la escritura –como pensaba Foucault – “pedagogiza” la palabra, es decir, la vuelve de algún modo lineal y la estabiliza para su aprehensión, el debate late, acompasado pero firmemente, en este libro; late en la diversidad, en la disparidad de miradas, enfoques, puntos de vista; en las distintas aristas, ángulos, lados, que cada ponencia descubre o produce en el objeto al acceder a él desde lugares diferentes, al punto de crear –como pensaba de Saussure – objetos diferentes.

Pensar desde la educación del cuerpo arroja sobre el currículum y sus articulaciones una mirada que no es la que proyecta sobre él la gestión educati-

va, por ejemplo. Lo mismo ocurre con la enseñanza y sus problemas. Incluso con el sujeto, el saber, el aprendizaje, cuando se los observa desde una filosofía del sujeto o del concepto, desde la antropología pasando por las ciencias de la educación y la sociología, por ejemplo. Por otra parte, poner distintas posiciones disciplinares y epistemológicas unas junto a otras, diferentes argumentos respecto de los mismos problemas, permite pensar los efectos de unas y otros ante situaciones y problemas específicos.

La organización de los temas se corresponde con diversas cuestiones. Por un lado, las ideas generales sobre el acto educativo, el saber y el sujeto, como grandes significantes a la hora de preguntarse por la enseñanza y el aprendizaje, poniendo en juego el contexto como punto de tensión; por otro, pero articuladamente, la particularidad de nuestro interés, que se define a partir de la pregunta por el cuerpo y las prácticas corporales. Esto permite poner en cuestión conceptos propios del campo disciplinar, en cuanto organizadores de las prácticas objeto de enseñanza, y a la vez introducir el problema del currículum como forma política que asume la organización de los temas planteados.

El libro se ordena en tres grandes partes, cada una de las cuales incluye ciertos debates, o coloquios dentro del Coloquio. La primera de ellas plantea una suerte de *coordenadas conceptuales*. Presenta el debate acerca del *sujeto de la educación*, en el que se plantean las concepciones del sujeto como asunto, como lo que se supone y subyace a todos los predicados educativos y curriculares, y su identificación con la persona social o jurídica, o con el individuo biológico; las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, las posiciones diversas sobre el acto de enseñar y su relación con el hecho de aprender, el lugar del lenguaje en el acto educativo, las concepciones del aprendizaje, la orientación de la enseñanza en las etapas por las que atraviesa quien aprende o en el saber que pone en juego quien enseña; y también se ponen en discusión algunos conceptos específicos del campo disciplinar de la educación del cuerpo, como *movimiento humano*, *actividades físicas*, *conductas motrices*, *prácticas corporales*, en los que la tensión más importante se observa entre la orientación hacia una filosofía del concepto o una filosofía del sujeto, lo que redundará en la presentación de concepciones más biologistas o más culturalistas respecto de la constitución de lo humano.

Una segunda parte problematiza algunos *temas y consideraciones en torno al currículum*, por ejemplo, las relaciones entre *currículum y contexto* en el marco de la instrumentación o puesta en práctica del mismo, o en la proposición misma de

currículos diferenciados, el carácter universal o contextual del saber a enseñar en las escuelas ricas y pobres, debate muy actual en el campo del *currículum*, las *formas de organización curricular: contenidos, objetivos, competencias, perspectivas*; es decir, las que centran el accionar educativo en el saber a enseñar y las que lo hacen en el logro de conductas o comportamientos por parte de los aprendices; también se consideraron elementos vinculados a las discusiones en torno a la gestión y su impacto en la elaboración del currículum.

Por último, una tercera parte planteó el debate sobre el problema del cuerpo, su educación y curricularización, y puso así en tensión las ideas de *cuerpo, corporeidad, corporalidad, organismo y representaciones del cuerpo*. El lector encontrará una vez más la polarización entre una filosofía del concepto y otra del sujeto, pues ellas signan el modo de pensar el cuerpo en su relación con el saber y con el sujeto, mientras que el punto de mayor polémica es el lugar del lenguaje y la concepción del lenguaje como elemento que explica la relación entre cuerpo, sujeto y saber, tanto dentro como fuera del currículum.

No queremos cerrar esta breve presentación sin expresar nuestro agradecimiento a los autores que han abierto el camino en estas discusiones, exponiendo sus posiciones en temas que entendemos cruciales para pensar la educación del cuerpo. Vale nombrarlos a todos aquí, en riguroso orden alfabético: Santiago Achucarro, David Beer, Eloísa Bordoli, Paola Dogliotti, Mónica Dorato, Valeria Emiliozzi, Eduardo Galak, María Lucía Gayol, Marcelo Giles, Raúl Gómez, Martín Legarralde, Agustín Lescano, Ariel Martínez, Jorge Miramontes, Ana Sabrina Mora, Ricardo Crisorio, Liliana Rocha Bidegain, Norma Rodríguez, Jorge Saraví, Silvia Solas, Myriam Southwell y Ana Torrón, cuyos aportes, que componen este libro (con la muy lamentable excepción de Myriam, por razones de tiempo editorial) hicieron posible la discusión que tanto nos interesaba hoy dan contenido a esta publicación. También a quienes coordinaron el debate: Valeria Emiliozzi, Carolina Escudero, Emiliano Gambarotta, Agustín Lescano, Andrea Mirc, Liliana Rocha Bidegain, Norma Rodríguez y Silvana Simoy. Agradecemos también al equipo de la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por su trabajo esmerado, sus sugerencias siempre oportunas y su celeridad en la edición del material.

Carolina Escudero

Breves aproximaciones en torno a saber, currículum y contexto

Paola Dogliotti Moro

Presentación¹

El presente texto aborda en forma sucinta cuatro tópicos que fueron objeto del título del presente apartado del libro: 1) saber; 2) currículum; 3) formas de organización curricular (objetivos, contenidos, competencias); y 4) contexto.

En el punto 1 dejamos brevemente planteada la discusión conceptual entre entender al saber en forma estructural a partir de los postulados de la teoría lacaniana y desde la perspectiva arqueológica desarrollada por Foucault (1991), como saberes que conforman una *episteme*.

En el punto 2 presentamos la concepción de currículum desarrollada en nuestras líneas de investigación y los modos en que se configuraron en la modernidad diversas discursividades en torno a este, fundamentalmente en lo que denominamos una psicológica y otra técnica.

En el punto 3 analizamos, desde las configuraciones discursivas desarrolladas anteriormente, las clasificaciones más en boga sobre las formas de organización curricular: objetivos conductuales, contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, y competencias.

Finalmente, en el punto 4 presentamos el modo de entender al currículum en las políticas educativas uruguayas de los 90 hasta el presente. Este adquiere

¹ El trabajo se inscribe en las líneas de investigación: 1- “Políticas educativas, currículum y enseñanza” (PECE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) y 2- “Políticas educativas, cuerpo y currículum” (PECUC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales que pertenece al Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar.

una configuración centrada en el contexto, asociada fundamentalmente a la pobreza y que articula en su seno una dimensión técnica y psicológica que se potencian entre sí.

Saber – saberes

Según Foucault (1991) la *episteme* moderna hace referencia a los espacios de saber, a las configuraciones que han dado lugar a los diversos modos de conocimiento empírico fuera de su valor racional, y la economía, la biología y la filología son el triedro que constituye el suelo epistémico de la modernidad. Estudios desde esta perspectiva en el campo de la educación física como disciplina moderna sostienen que esta se ha estructurado en torno a saberes provenientes de las ciencias biológicas en su mayoría, y de las ciencias de la administración en algunos casos. Foucault permite analizar cómo los saberes de la ciencia moderna toman cuerpo en la vida cotidiana de los sujetos, a lo largo de la historia, determinando sus subjetividades y el modo de ser moderno.

Desde las afectaciones de la teoría lacaniana a la teoría de la enseñanza, la *episteme* está ligada a las cuestiones relativas a las dinámicas del saber en su triple dimensión: falta saber del simbólico, imposible saber del real y conocimiento o saber estabilizado del imaginario (Behares, 2004). Al analizar el campo de la educación física desde esta perspectiva, vemos como ésta se aleja de la posibilidad de poseer una *episteme* propia, más centrada en aspectos prescriptivos y teleológicos que en el saber. Esta característica no es exclusiva de la educación física: ella no se distancia, en cierta medida, de otras disciplinas como la psicología y la pedagogía.

Saberes en plural para Foucault, saber en singular para Lacan.² Esta distinción no es menor; para el primero, el centro de su programa de investigación es el modo en que los saberes se constituyen y generan determinados efectos en los sujetos. Para el segundo podríamos considerar un saber estructural sin adjetivos. Así Milner expresa que “al margen de las circunstancias históricas, hay que interesarse más bien en las determinaciones estructurales de la figura del saber” (Milner, 2008, p. 15). Foucault abogaría por un saber con adjetivos, en tanto las configuraciones epistemológicas no se ubican solamente en la ciencia. Por el contrario, “constituyen en su figura propia, al lado

² Para realizar esta distinción me basé en el texto de Rodríguez Giménez (2015).

de las ciencias y sobre el mismo suelo arqueológico, *otras* configuraciones del saber” (Foucault, 1991, p. 355).

Currículum

Desde las afectaciones del análisis del discurso (Pechêux, 1990) a la teoría curricular concebimos al currículum como una “configuración discursiva específica de saber” (Bordoli, 2007, p. 30). Esta perspectiva, a diferencia de la tradición moderna,³ centra la discusión en una dimensión epistémica, ya que “el currículum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce en forma circular lo históricamente configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento; es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto” (Bordoli, 2007, p. 45).

Las diferentes representaciones que se tienen de lo curricular, puesto que no son la cosa, no son plenas sino en falta. Las representaciones dadas por un conjunto de conocimientos reificados se alojan en una estructura relativamente estable de sentido pero que se encuentra abierta a la resignificación, a la producción del saber, por la potencialidad negativa del significante. La preocupación de Chevallard (1998) en torno a las dinámicas del saber, permite concebir al currículum desde una perspectiva epistémica como texto del saber. A partir de los aportes del psicoanálisis postula un tiempo distinto entre las posiciones de enseñante y enseñado en relación con el saber. Esto lleva al autor a realizar una crítica a las didácticas psicologizadas oriundas del siglo XX y a marcar una ruptura del guion entre la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de la invasión de las psicologías tanto en el campo de la enseñanza como en el curricular, ambos serán pensados en función de los destinatarios, los educandos. Se configuraron a lo largo del siglo XX *discursividades curriculares psicológicas* sobre la base de la importación en forma de “género próximo” de los conceptos principales de la psicologías (conductistas, constructivistas —psicogenéticas o histórico-culturalistas—, cognitivistas); en estas los conceptos de aprendizaje se presentan en muy variados formatos. El centro de estas configuraciones se ubica en los sujetos aprendientes y su

³ En la tradición moderna de la didáctica (como campo específico de reflexión y prescripción sobre la enseñanza) y en lo curricular, la dimensión epistémica aparece en forma soslayada, ya que el eje de las discusiones en torno a ella implica un sujeto psicológico, traducéndose en una relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos cognitivos.

lógica estructuradora se desplaza de la enseñanza al aprendizaje. En ellas se establece un guion de transparencia entre la enseñanza-aprendizaje (Behares, 2005) en tanto la relación entre ambos vocablos es psicológica, siendo el guión altamente enfático. Predomina el aprendizaje, que sustituye al método, y se reduce la enseñanza a un mero instrumento de intervención. En ellas la figura del docente pierde relevancia y se convierte en un guía, coordinador, estimulador, motivador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. El constructivismo, como marco teórico hegemónico en el último cuarto del siglo XX, va a liderar el proceso de reciclaje docente: de transmisor a mediador, de enseñante a aprendiz, de expositor a coordinador de los supuestos intereses del niño (Pierella, 2006, p. 101). Varios son los autores que a lo largo del siglo XX realizaron duras críticas sobre los estragos de la “traducción” de las psicologías al campo de la didáctica.⁴ Un precursor en esto fue Antonio Gramsci (1963): dentro sus críticas a la Escuela Nueva, el autor señala la importancia que se debe dar en los primeros años escolares a la enseñanza dogmática, sin socavar la fantasía del niño. Nos parece importante destacar dentro de la *discursividad psicológica* los trabajos de Coll (1995) y Pozo (1996), ya que como intelectuales referentes en las reformas educativas españolas tuvieron gran incidencia en nuestra región, principalmente en Argentina y Uruguay. Estos autores clasifican los contenidos en función de las características del sujeto que aprende en procedimentales, conceptuales y actitudinales.⁵

Las *discursividades curriculares tecnicistas* se originan a mediados del siglo XX a partir de la influencia de la teoría curricular y la planificación educativa. Aquí la problemática curricular ⁶ se escinde del campo de la enseñanza; no obstante, ha estado siempre presente. Podemos establecer como

⁴ Entre otros, queremos destacar desde diferentes vertientes teóricas a Antonio Gramsci (1963), Dermeval Saviani (1988), Díaz Barriga (1988), Edith Litwin (1996), Violeta Núñez (1999).

⁵ Una crítica de esta clasificación la presentamos en Dogliotti (2007).

⁶ El término “currículum” surge por primera vez asociado a cuestiones pedagógicas en 1633, en la Universidad de Glasgow, para referirse a los cursos regulares de estudio. En los siglos siguientes, se utiliza con la misma vaguedad que la señalada. A inicios del siglo XX el término tomó gran impulso en Estados Unidos por el surgimiento de la enseñanza secundaria obligatoria (*High School*). Es a partir de la obra de Tyler de 1949 que lo curricular se configura como objeto específico de indagación y, fundamentalmente, de aplicación técnica. Las obras de Bobbit *The curriculum* (1918) y *How to make a curriculum* (1924) constituyen un antecedente significativo. En la tradición educativa francesa-latina, el término no es de uso frecuente; comienza a utilizarse alrededor de 1980 en España, México y posteriormente en Argentina.

punto de inflexión de esta discursividad a la obra de 1949 de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículum*. Este texto tiene como referencia fundamental la perspectiva de la “administración científica” de Frederick Taylor; toma sus principios fundamentales basados en una administración económica del sistema de producción capitalista y los traslada al ámbito de la planificación educativa. En la obra de Tyler se establece al currículum como un método racional, como un programa de estudios, un instrumento funcional de la educación orientado por el principio de la eficacia (Tyler, 1973, p. 7). El autor presenta un método lineal de diseño del currículum prescripto a través de los siguientes pasos: determinación del diagnóstico de los alumnos y la sociedad a partir de las fuentes de los especialistas; establecimiento de objetivos pasando por el filtro de la filosofía y la psicología; selección, organización y finalmente evaluación de las actividades de aprendizaje (Tyler, 1973). Otorga a la delimitación y formulación de los objetivos de aprendizaje⁷ un lugar fundamental y a partir de su desarrollo se ha desplegado una gran tecnología sobre los mejores modos de redactar y prescribir en los verbos y formas adecuadas los diferentes objetivos. Así, explicita: “Al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo. [...] Todo enunciado de objetivos estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno [...] en suscitarse los cambios deseados en los estudiantes” (Tyler, 1973, p. 47).

Esta discursividad se caracteriza por la exterioridad, el centramiento en lo instrumental y la minimización de los objetos de conocimiento. El currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica. Se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen, al tiempo que el currículum se impone a los sujetos. Los principios básicos de esta tradición son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El currículum es concebido como producto mientras que el acento está puesto en la prescripción, en la norma que se establece en el “plan de estudios” o

⁷ Tyler concluye que “la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta” (Tyler, 1973, p. 50).

“programa”. Variados planteos de la didáctica contemporánea o crítica (por ejemplo, Díaz Barriga (1988); Camilloni *et al.* (1996)) se centran en una dura crítica a esta discursividad, en tanto focalizan sus cuestionamientos en el pragmatismo, positivismo y las derivaciones conductistas de la tecnología educativa.

Clasificaciones modernas: entre currículum psicológico y técnico

En la enseñanza y en el currículum moderno,⁸ la relación entre enseñanza y aprendizaje es lineal, expresada mediante un guion. La ficción de transparencia de esta interacción supone que en todo acto de enseñanza el aprendizaje puede ser controlado plenamente y por lo tanto que el cuerpo del otro puede ser capturado en su totalidad.

El diseño curricular en nuestro medio está siendo llevado adelante por afectaciones de las teorías del aprendizaje fundamentalmente de corte constructivista. Desde estos planteos se presenta, por ejemplo, el tratamiento de los contenidos a enseñar en tres dimensiones que hacen alusión a lo que el alumno es capaz de aprender: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. O también se presentan clasificaciones de los objetivos de tipo conductuales o procesuales, los primeros conductistas y los segundos constructivistas. O incluso la vertiente más en boga en la actualidad, el desarrollo de diseños curriculares centrados en competencias.

Consideramos desde nuestra perspectiva de análisis, con afectación de los planteos de Ives Chevallard (1998), que en estas clasificaciones se realiza un corrimiento de un diseño y su instanciación didáctica centrada en el saber a uno centrado en el alumno, lo que deviene pura psicología. Estas clasificaciones implican una *fantasía didáctica* (Behares, 2004) ya que, en palabras de uno de los referentes de una de estas clasificaciones, César Coll,⁹ “supone aceptar hasta sus últimas consecuencias el principio de que todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores” (Coll, 1995, p. 16).

⁸ Para un análisis detallado de la teoría de la enseñanza moderna y su corte con la antigua, ver los trabajos de Behares (2004 y 2005), y Bordoli (2005).

⁹ Es importante aclarar que este autor fue uno de los teóricos que contribuyó con sus bases conceptuales a la reforma educativa española a fines de la década de los 80 y principios de los 90. Esta tuvo un fuerte impacto en las reformas curriculares de nuestra región, principalmente en Argentina y Uruguay.

A nuestro entender, dichas clasificaciones encierran una triple falacia:

- Lo que el alumno pueda llegar a aprender es una consecuencia plena de lo que el maestro enseña; así se olvida que el aprendizaje excede todo intento de control desde la enseñanza.
- Se escinde la enseñanza y el diseño curricular de su dimensión epistémica, anclada en el saber; y por lo tanto ya no son pensados los contenidos, los objetivos, y menos aún las competencias, en relación con un campo de saber, una disciplina, sino en relación con el sujeto que aprende.
- Al separar los contenidos conceptuales de los procedimentales y actitudinales, o al centrarse en las competencias del alumno o en los objetivos operacionales o procesuales, se instrumentaliza la enseñanza y el currículum, y, por lo tanto, deviene en pura tecnología.

Estas clasificaciones han sido muy difundidas en las propuestas curriculares de nuestra región. Por ejemplo, la clasificación en contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de los planteos de la Reforma Educativa, especialmente en la reforma curricular del Ciclo Básico de Educación Media en nuestro país llevada adelante en el período 1995-2000. Estos planteos han llevado a prácticas de planificación en el campo de la educación física donde se dividen los contenidos a trabajar en procedimentales, conceptuales y actitudinales. En la dimensión procedimental se presentan los contenidos específicos de la educación física, a diferencia de otras asignaturas como matemáticas, historia, etc., en las cuales es en el área conceptual donde se presentan sus contenidos específicos. Se concibe de este modo a la educación física como una tecnología, ya que sus contenidos son catalogados como procedimientos.

La concepción de cuerpo que subyace a estas clasificaciones (objetivos conductistas, competencias, contenidos en su triple dimensión de lo que “aprende todo sujeto”) es de una fuerte racionalidad instrumental; la enseñanza del cuerpo se presenta como una serie de pasos que el alumno debe ejecutar para lograr el movimiento deseado por el maestro. Trascender este modo de relación entre el cuerpo y su enseñanza es todo un desafío para la educación física e implica recentrar el debate sobre su enseñanza en lo epistémico.

Contexto: un discurso curricular *sociologizado*

En la década de los 90 emerge en los países del Cono Sur un discurso

curricular *sociologizado* como una nueva configuración dentro del discurso educativo moderno. Podemos establecer las bases teóricas de este nuevo discurso, para el caso uruguayo, en los documentos elaborados por CEPAL al inicio de la década.¹⁰ En estos documentos se establece una correlación directa entre el bajo desempeño escolar (rendimiento en pruebas de lengua y matemática), el bajo nivel educativo de las madres y las bajas condiciones socioeconómicas de los hogares de procedencia de los adolescentes.

Esta afirmación original [...] se constituyó en una ‘verdad’ escasamente cuestionada en su momento, por lo que su fuerza argumentativa se consolidaría durante toda la década y hasta nuestros días. [...] El fuerte determinismo de esta matriz [...] servirá además como un argumento central de legitimación de las acciones que la política educativa fue instrumentando. (Santos, 2007, p, 41).

Consideramos de gran relevancia la potencia que tuvo este discurso, en el sentido de que por más que en los gobiernos progresistas (2005 al presente) se reemplazó el diseño curricular de los 90 (Plan 96) por nuevos diseños curriculares (Plan 2006), el núcleo duro de esta configuración discursiva, el *currículum sociológico*, no fue desmantelado.¹¹

Esta matriz está fuertemente presente en Uruguay, en los textos iniciales de la Reforma Educativa (1995-2000) condensados en el *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones 1995-1999*. Estos textos constituyen el mojón inicial que operó en el sistema educativo en general y en la educación secundaria en particular, ya que sentaron las bases de lo que para las autoridades sería una verdadera “reforma educativa”. En el Tomo I de este documento, enmarcado en una política educativa focalizada, centrada en la consolidación de estrategias compensatorias, se establece:

La consolidación de este esfuerzo [refiriéndose al aumento de los niveles de cobertura del ciclo básico] reclama una modalidad de enseñanza acorde con los desarrollos mentales y emocionales de la edad de los educandos

¹⁰ Ver CEPAL (1990) y CEPAL (1991).

¹¹ Esta afirmación requeriría otro desarrollo que excede los alcances de este trabajo.

en su primera adolescencia o pubertad, que contemple debidamente las necesidades de las capas sociales carentes de cultura familiar y egresados de primaria con bajas condiciones de aprendizaje. Se debería pensar en una futura organización del Ciclo Básico conformada por una red de establecimientos a pequeña escala, como son las escuelas, para acoger a los estudiantes con una protección y socialización adecuada (ANEP, 1995, p. 8)

A partir de estos planteos se realizó una reforma curricular del ciclo básico que contemplara las “funciones socializadoras” y se adecuara a las necesidades de las capas sociales “carentes de cultura familiar”. Se constituyó desde los inicios de la década una construcción del adolescente como *sujeto carente* (Martinis, 2006). En este sentido son innumerables las ocasiones en las que se fundamentaron los cambios curriculares en los programas del ciclo básico de secundaria sobre la base de argumentos que hacen referencia a las capacidades de los adolescentes que ingresan al liceo y la importancia en todo momento de adecuar las propuestas de enseñanza a la realidad de los jóvenes, sus intereses y necesidades, dejando de lado elementos de orden epistémico vinculados al saber. El currículum es enfocado no como había sido pensado en la fundación de nuestro sistema educativo moderno, en forma universal, sino como *currículum contextualizado*¹². Las afirmaciones que fundamentan estos cambios curriculares se legitiman técnicamente porque emanan de una serie de mediciones efectuadas periódicamente en el campo de la enseñanza pública. El fundamento teórico de la emergencia del *currículum contextualizado*, presente en los estudios de CEPAL y en los documentos de la Reforma Educativa de los 90, está basado en planteos del campo de la sociología, con un fuerte énfasis en lo cuantitativo. Así, en un primer movimiento se hegemoniza el campo de la educación por un discurso sociológico y en un segundo movimiento se permea el discurso curricular, que deviene de esta forma en *currículum sociologizado*. Los movimientos discursivos operados han ubicado a lo curricular en el plano de la técnica, lo medible, despojándolo de su espesura epistémica y singular y, a la vez, de su dimensión política e histórica.

Sobre la base de los planteos de Martinis (2007) es posible hipotetizar que la lógica de la seguridad ciudadana permea el discurso de la Reforma

¹² Es necesario dejar claro que con la Reforma Curricular del Ciclo Básico se pasó de un currículo único (Plan 86) que abarcaba a todo el país, tanto al sector público como al privado, a la diversidad curricular.

Educativa: “Una profundización de esta argumentación haría posible afirmar que se apunta a la generación de una política de control y disciplinamiento de las poblaciones que viven en situación de pobreza” (Martinis, 2007: 2). En este sentido, es interesante constatar cómo en los programas de ciclo básico emerge un discurso que apunta fundamentalmente a la generación de actitudes, valores, normas en relación con cuidado de sí y el control del cuerpo que dan cuenta de tecnologías vinculadas a la *pastoral cristiana* (Hunter, 1988).

Las bases fundamentales de la enseñanza por áreas ocurrida con las reformas educativas de los 90 no se inscriben en una fundamentación curricular con acento en lo epistémico sino que se centran en una mixtura de las discursividades con eje en lo psicológico y en lo técnico. Ambas se potencian en la búsqueda de un currículum más accesible a las poblaciones de los sectores más carenciados de los liceos públicos de nuestro país. El discurso *curricular sociologizado* de la década de los 90 se articula con ambas.¹³ En una misma operación discursiva se conjugan los tres aspectos y se potencian entre sí.

Bibliografía

- ANEP-CODICEN. (1995). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. 1995-1999*. Tomo I.
- Behares, L. E. (2004). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”. En L. Behares (dir.), *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?. En L. Behares y S. Colombo (comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares y S. Colombo (comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En L. Behares y C. Blezio (comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.

¹³ Para un análisis de los programas del ciclo básico de la reforma educativa de los 90 ver Dogliotti (2008).

- Camilloni, A. *et al.* (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. *et al.* (1995). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CEPAL. (1990). *Enseñanza primaria y Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay*. Montevideo: CEPAL.
- CEPAL. (1991). ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Montevideo: CEPAL.
- Díaz Barriga, Á. (1988). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Dogliotti, P. (2007). La educación física y la noción de cuerpo en la región. *Revista ISEF digital 11*. Recuperado de: http://issuu.com/isef/docs/undecima_edicion_-_diciembre_de_2007 Acceso: 22-11-15
- Dogliotti, P. (2008). Cuerpo y currículum: una mirada a los Programas del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996). En *Papeles de Trabajo. Coloquio permanente de políticas educativas*. Montevideo: FAHCE.
- Foucault, M. (1991). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis, P. y P. Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P. (dir.) (2007). *Informe de Avance del Proyecto de Investigación: “Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002- 2004). Crisis y búsquedas de rearticulaciones de un proyecto educativo nacional”*. Montevideo: FHCE. Mimeo.
- Milner, J. C. (2008). *El judío de saber*. Buenos Aires: Manantial.

- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pêcheux M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, Campinas.
- Pierella, M. P. (2006). Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 83-107). Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Giménez, R. (2015). La universidad, el saber y los saberes. *Políticas Educativas*, 8(2).
- Santos, L. (2007). La matriz legitimante de las políticas educativas en la última década: Usos y abusos del discurso determinista. En P. Martinis (dir.), *Informe de Avance del Proyecto de Investigación: "Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002- 2004). Crisis y búsquedas de rearticulaciones de un proyecto educativo nacional"* (pp. 40-52). Montevideo: FHCE. Mimeo
- Saviani, D. (1988). *Escuela y Democracia*. Montevideo: Monte Sexto.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Autores

CRISORIO, Ricardo

Profesor de Educación Física y Doctor en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular Ordinario de la cátedra de Educación Física 5 del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad e integrante del Consejo Asesor del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales UNLP/ CONICET, investigador categoría II por el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Director de la Maestría en Educación Corporal, en la cual dicta seminarios de posgrado. Director de la Red “Formación Superior - Planes de Estudio y Democratización de la Educación Superior” en la que participan la UFSC (Brasil) y la UdelaR (Uruguay). Desarrolla sus investigaciones en el área de la educación corporal, la educación del cuerpo y las prácticas corporales. Entre sus publicaciones se destacan *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, “Lo sensible y lo inteligible” y la entrada “Educación Corporal” en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastros y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina*. Ha sido distinguido con el premio a la trayectoria como Investigador Formado de la Universidad Nacional de la Plata.

MARTÍNEZ, Ariel

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Becario CONICET. Jefe de Trabajos Prácticos en la asignatura Psicología Evolutiva II en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Director del proyecto de investigación “Identidad de género y cuerpo. Entrecruzamientos

conceptuales en el feminismo psicoanalítico norteamericano de finales de siglo XX” (PPID/H017) con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInING/IdIHCS - UNLP/CONICET). Junto a la Dra. María Luisa Femenías ha organizado la compilación *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco* y ha participado como autor de la entrada “Teoría Queer” en el *Dicionário Crítico de Relações de Género* editado por la Universidade Federal da Grande Dourados. Es autor de artículos en revistas nacionales y extranjeras; entre ellos se destaca “La identidad sexual en clave lesbiana. Tensiones político-conceptuales: desde el feminismo radical hasta Judith Butler” publicado en *Sexualidade, Saúde e Sociedade, Revista Latino-Americana*, editada por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Su labor científica ha sido distinguida en la categoría “joven investigador” por el Comité Académico Internacional de Género de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.

ROCHA BIDEGAIN, Ángela Liliana

Profesora de Educación Física y Magister en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Educación Física 5 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrado en el seminario permanente “El aprendizaje motor: un problema biopolítico”. Miembro del Comité Asesor del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, IdIHCS – UNLP/CONICET. Docente-investigador por el Programa de Incentivos a la Investigación y miembro de equipos nacionales e internacionales de investigación, con lugar de trabajo en el CICES. Miembro de la comisión para la reforma de los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la FaHCE-UNLP en representación del claustro de profesores. Miembro del equipo de árbitros para la evaluación de artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras. Egresada distinguida de posgrado de la UNLP en el año 2012. Ha publicado diversos libros y capítulos de libros entre los que se destacan *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (junto con Ricardo Crisorio y Agustín Lescano); “Formación Profesional en el campo de la Educación Física en Argentina” (junto con Ricardo Crisorio, Juan Cruz Media y Gloria Campomar), y “La museificación del cuerpo en la gimnasia” (con Agustín Lescano).

GÓMEZ, Raúl Horacio

Magíster Scientiale en Investigación Científica y Técnica por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Director e investigador de diversos proyectos vinculados a la temática de la pedagogía y la didáctica de la educación física y estudios antropológicos y socioculturales sobre la motricidad con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física – UNLP/CONICET. Profesor Titular Ordinario de la cátedra Didáctica Especial I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Dicta seminarios de posgrado en diversos ciclos de formación de posgrado en Argentina y en el exterior. Consultor de procesos de reforma curricular en Argentina y en el exterior. Ha sido distinguido con la Orden Panamericana “Enrique Romero Brest” y con la Orden Águila de Oro FIEP / América del Norte. Es miembro de la Worlds Sports Allance / UN y nombrado entre los quince maestros destacados del ISEF de Buenos Aires.

TORRÓN PREOBRAYENSKY, Ana

Licenciada en Educación Física y Magíster en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Uruguay. Desarrolla tareas de investigación en el área de la educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo. Docente efectiva G3 del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF –UdelaR. Se desempeña como codirectora de la línea de investigación en educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo del ISEF. Es integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación del ISEF; de la línea de investigación “Indagaciones en el campo teórico de la enseñanza” de la FHCE; de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), junto a varias universidades de Brasil y Argentina, y de redes académicas con la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Federal de Santa Catarina. Se destaca su publicación conjunta con Cecilia Ruegger, Pablo Zinola y Rodríguez “Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales”, y de su propia autoría “Relaciones entre Educación Física y escuela en el proyecto moderno uruguayo” y “La marca de Procusto en la escuela”. Ha sido distinguida con una beca de la Universidad de Leipzig para realizar una especialización en entrenamiento de natación.

GILES, Marcelo Gustavo

Profesor de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Egresado de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile (Proyecto de tesis aprobado 1998). Titular Ordinario con dedicación exclusiva en la cátedra Educación Física 1. Director de la Maestría en Deporte, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Coordinador del ciclo de Licenciatura Extraordinario en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde julio del 2007. Coordinador (junto con Ricardo Crisorio) del libro *Educación Física. Estudios Críticos*. Investigador categoría II del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

SARAVÍ, Jorge Ricardo

Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 22, Olavarría; Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Ciencias y Técnicas de las Actividades de Físicas y Deportivas, Universidad de París V, Francia. Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra Educación Física 3 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP y docente del seminario de grado Praxiología motriz y Educación Física en la misma casa de estudios. Desarrolla sus investigaciones en el área de la praxiología motriz y las prácticas corporales urbanas. Es investigador categoría III por el Programa de Incentivos a la Investigación con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física – IdiHCS/CONICET, UNLP. Miembro del comité asesor del AEIEF/IdiHCS – UNLP/CONICET. Se destacan sus siguientes publicaciones: “Práctica del *skate*, ciudadanía y participación política en jóvenes platense”; “Potencialidades y perspectivas de los estudios e intervenciones de la Praxiología Motriz en las prácticas corporales de Ocio y Tiempo Libre” y “Contribuciones innovadoras de la Praxiología Motriz al campo de la Educación Física”.

BEER, David

Doctoren en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por FLACSO. Profesor Nacional de Educación Física y Maestro Nacional de Educación Física por el INEF. Docente de nivel superior en distintas universidades nacionales: UBA, UNDAV, UNQ. Miembro de la carrera de investigador científico y director de proyectos de investigación y tesis de grado. Recientemente ha publicado, en coautoría, *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2016.

MIRAMONTES, Jorge

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Profesor Nacional de Educación Física, INEF “Dr. E.R. Brest”. Docente de nivel superior en la Universidad Nacional de Avellaneda y en la Universidad Nacional de José Clemente Paz en Epistemología de la motricidad humana-Historia de la Actividad Física y Metodología de la Investigación. Participante en el proyecto de investigación UNDAV. Docente en el nivel primario de CABA; docente y directivo en escuelas de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Capacitador en el proyecto “Nuestra Escuela” Ministerio Nacional de Educación. Asistente Técnico Pedagógico en Escuelas Intensificadas en Educación Física de CABA. Coautor de *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2016 y coautor de *Docentes Fantásticos* editado por el Ministerio de Educación GCBA, Buenos Aires, 2012.

BORDOLI, Eloísa

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Doctoranda en Ciencias Sociales de la FLACSO (Sede Académica Buenos Aires, Argentina). Profesora Adjunta del Instituto de Educación de la FHCE de la UdelaR. Directora de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza” del Instituto de Educación, dentro del Programa de Políticas Educativas del Núcleo de Educación para la Integración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Investigadora de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. Codirectora de la Revista *Didáskomai* del Instituto de

Educación de la FHCE; autora de diversos libros y artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Entre los libros que ha publicado se encuentran *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza* (en colaboración con Cecilia Blezio), *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* y *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*; este último obtuvo el primer premio en el Concurso Anual de Literatura del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay en el año 2014 en la categoría “Ensayos de Filosofía, Lingüística y Ciencias de la Educación (inéditos)”.

DOGLIOTTI, Paola

Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Magíster en Enseñanza Universitaria por la UdelaR. Doctoranda en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde dirige la línea de investigación “Políticas educativas, cuerpo y currículum” (PECUC). Actualmente es Directora del ISEF de la UdelaR. Profesora Asistente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE de la UdelaR, donde es directora adjunta de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza” (PECE). Autora de diversos artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales, relacionados con las temáticas de la enseñanza, el currículum, la historia de la educación del cuerpo y de la educación física.

ACHUCARRO, Santiago V.

Profesor de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Magíster en Educación Corporal por la misma unidad académica. Desarrolla sus tareas de investigación en el área de la educación física y las relaciones entre deporte

y género en instituciones carcelarias. Profesor Adjunto Ordinario de Teoría de la Educación Física 1; profesor de Educación Física del Servicio Penitenciario Bonaerense y director de la revista *Educación Física & Ciencia* del Departamento de E. F. de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Integrante de proyectos de investigación acreditados por el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigación en Educación Física de la FaHCE –UNLP/CONICET de manera regular desde el año 2001. Entre sus publicaciones se destacan el capítulo del libro *La recreación y el deporte social como medio de inclusión* y algunas entradas al *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreos y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina* dirigido por Carlos Carballo.

LEGARRALDE, Martín

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor de Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se ha desempeñado como director de Prospectiva e Investigación Educativa y director provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ha desarrollado distintos trabajos de investigación vinculados a temáticas de política educativa, historia de la educación, evaluación educativa, educación secundaria y trayectorias estudiantiles en el ámbito universitario. Fue director de la Especialización en Pedagogía de la Formación de la UNLP. Actualmente es Profesor Adjunto ordinario en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata y prosecretario de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es miembro del Instituto de Currículum y Evaluación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

EMILIOZZI, María Valeria

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la misma

unidad académica; Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 47. En la actualidad se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es becaria posdoctoral del CONICET, codirectora de la Maestría en Deporte de la FaHCE-UNLP e investigadora del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Autora de *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea* (2016), “El cuerpo en el currículum de Educación Física” (2015), en Crisorio, R.; Lescano, A. y Rocha, L. (comp.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*; “Corporeidad y Cuerpo: Un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)” (2013), en Galak, E. y Varea, V. (Coord.) *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*.

RODRÍGUEZ, Norma Beatriz

Maestra Especializada en Educación Primaria por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 9, Profesora de Educación Física y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Las áreas temáticas donde desarrolla sus investigaciones son las perspectivas teóricas y epistemológicas de la educación física y de la educación corporal; educación del cuerpo y sistema educativo; currículo, enseñanza y transmisión; educación y uso del cuerpo como expresión de la modernidad. Es Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4 en el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora categoría III por el Programa de Incentivos a la investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente dirige los proyectos “Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault” y “Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”, con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS-UNLP/CONICET). Integra la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) por la UNLP. Entre sus publicaciones se destacan “Problematizaciones en torno a la teoría de la educación física, la psicología y su influencia en los discursos de la educación física” (junto

con Andrea Mirc);“Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina” (junto a Santiago Pich)y “Debates curriculares actuales. La Educación Física en cuestión” (junto a José Vallina).

DORATO, Mónica

Profesora de Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Magister en Investigación Educativa por la Universidad Academia Humanismo Cristiano (Chile). Ha realizado la Especialización en Planificación y Formulación de Políticas Educativas en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO. Se desempeña como Profesora Adjunta en la cátedra de Didáctica Especial 2 para el Profesorado de Educación Física de la FaHCE, UNLP y es Profesora Titular de Pedagogía de la carrera de Formación en Docencia Universitaria de la Universidad del Este. Ha participado en proyectos de investigación en el Área de Educación y Ciencias Sociales. Actualmente integra los equipos correspondientes a Educación Física desarrollando las temáticas de “La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”, ambos proyectos radicados en la FaHCE, UNLP. Entre sus publicaciones más recientes podemos mencionar “Configuraciones didácticas en las prácticas de profesores expertos en Educación” y las entradas “Educación”, “Teorías de la educación”, “Pedagogía/ pedagogía de la Educación Física” del *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*.

GAYOL, María Lucía

Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de La Plata y Profesora de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Doctoranda en Educación en la UNLP. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física del Departamento de Educación Física FaHCE, UNLP. Es investigadora categoría III e integra el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física,

IdIHCS- UNLP /CONICET. Dirige los proyectos “La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”. Como representante de la FaHCE es miembro integrante de la Red Argentina de Profesores de Práctica Profesional Docente en Educación Física. Entre sus publicaciones se destacan “Enseñanza de la Natación. La Problemática de la Enseñanza en el Medio Acuático”, “Educación Física y Prácticas Corporales Curriculares” y las entradas “Didáctica / Didáctica de la Educación Física” y “Enseñanza / Enseñanza de la Educación Física” del *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Ha sido distinguida con la Mención al Egresado distinguido de Posgrado de la UNLP.

LESCANO, Agustín

Profesor de Educación Física y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra de Educación Física 5 y Profesor Titular en los seminarios de grado “Diseño y gestión de políticas y programas en el campo de las prácticas corporales” y “Evaluar en Educación Corporal” del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Es integrante del Centro Interdisciplinar Cuerpo, Educación y Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET, donde desarrolla su investigación en temas vinculados a propuestas de transmisión y formalización de la educación corporal, formación inicial de educadores corporales, problematización en cómo pensar la gestión y el gobierno de la educación corporal, problematización en cómo evaluar en la educación corporal. Entre sus publicaciones recientes se destacan el libro *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (junto a Ricardo Crisorio y Liliana Rocha Bidegain) y “La museificación del cuerpo en la gimnasia” (con Liliana Rocha Bidegain).

MORA, Ana Sabrina

Licenciada en Antropología y Doctora en Ciencias Naturales (orientación antropología) por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Se especializa en antropología del cuerpo, antropología de la danza, antropología del género, antropología de las juventudes y antropología urbana. Actualmente trabaja en la construcción del campo de la

antropología de las artes escénicas y performáticas, realiza una investigación etnográfica con bailarines de *break-dance* y con grupos de MCs (raperos) de distintos barrios del partido de La Plata, y paralelamente otra investigación sobre sentidos y prácticas vinculadas con embarazo, parto y puerperio. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Antropología Sociocultural II de la FCNyM, UNLP. Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), directora del proyecto de investigación “Formación de asociaciones de artistas y prácticas en espacios públicos en el partido de La Plata. Un estudio de las prácticas y las representaciones en grupos de danza, teatro, circo y música”. Entre sus publicaciones se destacan los siguientes libros: *Ni adentro ni afuera. Articulaciones entre teoría y práctica en la escena del arte*; *Circulaciones. Cuerpos, espacios y textoty Hacer espacio. Circulaciones múltiples entre cuerpo y palabras.*

GALAK, Eduardo

Profesor de Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con posdoctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-Brasil). En la actualidad es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET, Argentina). Ejerce la docencia en la Universidad Nacional de La Plata, en grado y posgrados. Entre 2012 y 2015 fue director del proyecto de investigación “Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires” (UNDAVCyT 2012). Es miembro del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET. Ha compilado los libros *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva*; *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* y *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, y es autor también de diversos artículos y capítulos de libros en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, principalmente a través del análisis genealógico de discursos referidos a la formación profesional, a la estética, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza.

SOLAS, Silvia

Profesora de Filosofía y Doctora en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesora Titular de Introducción a la Filosofía y Adjunta a cargo de Estética en la misma Facultad. Su área de investigación es la estética de la imagen, la filosofía del arte, —en particular de la pintura y de la fotografía— y la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. Actualmente dirige un proyecto de investigación en torno a la imagen visual: sobre las derivaciones estéticas, educativas y políticas, a partir de las postulaciones merleau-pontyanas sobre la corporalidad, y es investigadora asociada (*Chercheure associée*) al Proyecto AIAC (*Arts des Images & Art Contemporain*), Directeur Eric Bonnet, EA 4010, Universidad París 8, (2016-2020). Entre sus publicaciones se destacan *Ausencia y Presencia. Fotografía y cuerpos políticos* (junto con Soulages) y “Frontières artistiques: sens et non-sens du visuel” en *Frontières & Migrations. Allers-retours géoartistiques & géopolitiques*, y “Arte, corporalidad y expresión. Sobre la relación entre subjetividad y estética en la filosofía de Maurice Merleau-Ponty”, en Mario Presas (coord.) *En busca de la conciencia corporal*.

Este libro reúne las discusiones del Coloquio Curriculum, Sujeto y Saber, evento que se realizó en noviembre de 2015 y contó con la participación de profesores de distintas universidades de Argentina y Uruguay y con profesores técnicos y asesores del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. El coloquio tuvo como intención poner en discusión y promover la reflexión sobre el estado de situación y elementos para el debate en torno a la problemática de la educación y del lugar del currículum como espacio en el que la misma pone en juego un sujeto supuesto y arriesga los modos en que la sociedad y la cultura transmite y conserva un conjunto de saberes socialmente significativos.



**Cuerpo, Educación
y Sociedad, 1**

ISBN 978-950-34-1490-3

IdIHCS | Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

