

La construcción curricular en el campo de la Educación Física chaqueña

Gustavo Oscar Carnevale.

I.E.S. Miguel Neme - U.N.L.P.

gustavocarnevalechaco@gmail.com

Resumen

Este trabajo pretende ser una reseña de la construcción curricular del “Campo de la Formación Específica” del profesorado de Educación Física de la provincia de Chaco. A través de un recorrido sucinto por los aspectos operativos; los debates más representativos y en los que se observaron mayores resistencias; aquellos debates que han sido negados o que aún siguen pendientes y tienen una importancia trascendente; las posiciones teóricas de ruptura tomadas para la fundamentación de la enseñanza de la gimnasia, los juegos y los deportes. Con la primordial pretensión de poner a debate cada uno de estos aspectos.

Palabras clave: currículo – plan de estudios – cuerpo – contenidos.

La construcción democrática una opción a considerar.

En el aspecto operativo de construcción del plan de estudios (Campo de la Formación Específica) para el profesorado de Educación Física en Chaco (PEF), se detalla el marco histórico-político en el que se concreta, evitando la especificación de algunos detalles, ya que sólo pretende remarcar los aspectos más sobresalientes y encuadrar el desarrollo de este trabajo. El 29 de noviembre de 2010 se promulga la Ley de Educación Provincial N° 6691 en concordancia con la Ley Nacional de Educación 26.206. A partir del año 2011 se inicia el proceso de

construcción curricular provincial para el nivel inicial, primario, secundario¹ y superior.

Para la tarea referida al nivel superior, la Dirección de Nivel Superior delega a la Dirección de Educación Física la coordinación de los equipos de trabajo. Los mismos se conformaron de profesores del I.E.S.E.F. de la ciudad de Resistencia y de la carrera de Educación Física del I.E.S. Miguel Neme de la ciudad de Las Breñas, que en ese momento eran las únicas dos instituciones que ofrecían la formación inicial en Educación Física en toda la provincia. Se estableció un cronograma de trabajo que incluía jornadas institucionales de lectura y debate, en base a los lineamientos determinados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el documento distribuido a tal fin, más todas las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) concernientes. De estas jornadas se constituía un equipo –generalmente de cinco delegados, cuyos integrantes han variado circunstancialmente- por cada institución, que confluían en jornadas interinstitucionales conducidas y coordinadas personalmente por la Directora de Educación Física, con el fin de socializar las propuestas, generando el debate y la elaboración de borradores que volvían para ser revisados a cada institución. Este proceso comprendió los años 2011², 2012, 2013, momento que se finaliza y envía el documento a evaluación. El trabajo es retomado en 2014 con la misma mecánica, una vez recibidas las devoluciones de parte del INFD. Logrando la aprobación y homologación (con observaciones) por dos cohortes (2015-2016) poniéndose en vigencia a partir del inicio del ciclo lectivo 2015.

Se destaca como el aspecto más interesante, la democratización de la construcción curricular, en manos de los profesores que se encuentran en relación directa con la formación y su realidad cotidiana, en lugar de la formación de equipos técnicos, mecanismo utilizado habitualmente para este trabajo. Más allá

¹Al día de la fecha continúa la construcción del currículo del ciclo orientado de la escuela secundaria y de los bachilleratos en Educación Física.

²Se reconocen como los primeros trabajos, aunque con una dinámica diferente, algunas instancias concretadas en 2010.

que esta lógica puede dar como resultado algunos rasgos eclécticos en los aspectos teóricos y epistemológicos, debido a las luchas de poder propias de toda construcción curricular.

He aquí el primer punto sobre el que se invita a debatir: por un lado, la mecánica de la construcción curricular habitual, con la constitución de equipos técnicos de especialistas, que podría resultar –aunque no esté garantizada- en una construcción más homogénea en lo teórico-epistemológico; y por otro lado, los riesgos del eclecticismo, fundado en la participación democrática de los actores directos de la formación, como portadores de las voces del campo y todos sus componentes. Sin dejar de reconocer, como aspecto negativo, que ésta última opción puede traer consigo la intención de autosustentarse y establecer mecanismos de justificación y/o perpetuación a la medida de ciertas necesidades e intenciones.

Los debates: la lucha de poder al desnudo.

En este punto es preciso resaltar muy someramente la realidad que ha dado origen al currículo del profesorado de Educación Física (CPEF), respecto de la constitución de los equipos de trabajo participantes de la construcción. Hecho que configuró un campo –en el sentido bourdeano- donde emergieron luchas de poder, algunas comunes a todos los campos y otras particulares de la Educación Física Chaqueña. Sin considerar que se pueda plasmar la totalidad de significaciones –a modo de capital- que se movilizaron y pusieron en juego, se enuncian solamente algunas, como pueden ser: posiciones teóricas epistemológicamente opuestas; tensiones entre interior y capital provincial; trayectorias institucionales y sus supuestas correlaciones con el saber disciplinar; sobrevaloración de la experiencia por sobre el saber; las rupturas de un posible cambio con sus incertidumbres y la tranquilidad de la inercia propuesta por la formación consolidada; las tensiones entre pensar en la formación o pensar en situaciones personales y laborales; el

posicionamiento de los diferentes campos (General, Específico y de las Prácticas) dentro del nuevo currículo.

Estas luchas o juegos de poder se constituyeron como motores para la emergencia de variados debates. De ellos, se toman los que han generado mayores tensiones o se los considera como generadores de rupturas importantes: la concepción de cuerpo; los contenidos relevantes de ser enseñados en la formación inicial; la evaluación en la formación; la deportivización de la Educación Física.

Desde los lineamientos del INFD se plantea el corrimiento de la concepción de cuerpo muy claramente, se propone abandonar la idea de cuerpo biológico o cuerpo máquina: “En este documento se pretende, en consecuencia, abandonar la concepción de hombre entendido como máquina biológica o con la mera disposición de un cuerpo entrenable”. (INFD, 2009: p.16)

En su lugar, a través de citas y posicionamientos se pretende dirigir este cambio hacia una comprensión superadora³ de lo que debería ser el cuerpo visto desde la Educación Física. En este sentido se recurre al concepto de corporeidad en reemplazo del de cuerpo, incluyendo en el análisis autores como Ommo Gruppe, Scheler, Ortega y Gasset, Husserl, Merleau-Ponty, Marcel, Sartre, Buytendijk. Haciendo referencia estricta a Trigo Aza y Manuel Sergio, en la misma línea epistemológica, que sustenta la posibilidad de definir “corporeidad” como aquello que superaría la concepción biologicista-mecanicista del cuerpo, como fue pensado históricamente por la Educación Física.

Como indicio del peso que tiene dentro de la Educación Física, la naturalización del concepto de cuerpo como sinónimo de organismo, se destaca que si bien se adopta la idea de superar al cuerpo biológico, éste se filtra en los demás debates, como son la evaluación, los contenidos, la relación teoría-práctica-técnica y la

³Si bien es claro y trascendental el cambio propuesto, más adelante se abordan cuestiones, que al no ser consideradas presentan cierto grado de estancamiento oculto.

enseñanza. Incluso en el propio documento del INFD. Por consiguiente, esas naturalizaciones son las que han generado las mayores resistencias en el ámbito de las discusiones. Con posiciones que oscilaron entre considerar que la Educación Física caería en un sin sentido, hasta la simplificación de pensar que este cambio solo consistía en la disminución de exigencias técnicas en la evaluación.

Como resultado se consensua, que en la formalización del currículo se opte por el término “cuerpo” (en lugar de corporeidad) y se lo conceptúa como: “*cuerpo como construcción cultural*”. (Currículo profesorado de Educación Física⁴, 2014: p.21,22,39,47.) “*el cuerpo como construcción cultural y social*”. (CPEF, 2014: p.35)“*el cuerpo cultural e históricamente construido*”. (CPEF, 2014: p.26)En correlación con la conceptualización de cuerpo que aparece en el glosario de los currículos de Educación Física primaria y secundaria de la Provincia de Chaco⁵.

El concepto de cuerpo, es el que configura de una u otra manera todos los demás debates, es decir se evalúa con determinados criterios, se decide enseñar determinados contenidos, se entiende las relaciones teoría-práctica-técnica de una manera, se entiende la presencia de los deportes en la formación, tal y como sea considerado el cuerpo.

Respecto de los contenidos a ser desarrollados en los PEF, desde el INFD se propone una organización en base a cinco ejes:

“Para su organización se han establecido los siguientes ejes organizadores de las unidades curriculares que agrupan a dichos contenidos: los sujetos del aprendizaje; epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física; los contenidos de la Educación Física y su enseñanza; la didáctica de la Educación Física; el planeamiento y la gestión institucional. Estos ejes deben articularse entre sí y ser considerados en forma integrada junto con las unidades

⁴En adelante (CPEF)

⁵Aunque es necesario reconocer que en la unidad didáctica el juego y su enseñanza: se puede leer “el cuerpo como expresión de la subjetividad en situaciones lúdicas.(CPEF, 2015: p. 24)

curriculares de la Formación General y de la formación en la Práctica Profesional”. (INFD, 2009: p.43).

En este sentido, intentando mantener coherencia con los currículos de la escuela primaria y secundaria⁶, pero a su vez, sin perder de vista los lineamientos del INFD en sus generalidades.

El CPEF de la Provincia de Chaco se ha organizado en base a otros ejes, configurando relaciones particulares entre ellos: Las practicas corporales como contenidos de la Educación Física, sus lógicas como constructoras de su enseñanza y como saber mediador entre quien enseña y quien aprende. La universalidad de los contenidos y la particularidad de los sujetos. La gestión y la investigación como constructoras de la Educación Física en un campo de saber. Epistemología y teoría de la Educación Física como herramientas de problematización del campo.

Ejes que no fueron determinados a priori, sino que fueron construyéndose como tal, con el propio proceso curricular y sus determinaciones. Incluso pueden diferenciarse con mayor claridad, en clave holística, una vez culminado el trabajo y analizando el documento final. Tampoco han sido pensados para que operen como aglutinadores de contenidos, sino más bien como núcleos duros, que atraviesen toda la formación y cada una de las unidades curriculares de modo vertical, transversal y con lógica espiralada, en contraposición a la tradicional lógica evolutiva secuencial y continuista propuesta por la Formación en Educación Física hasta ahora⁷.

De estos ejes y bajo la luz de la coherencia con todos los demás niveles de escolarización, se han tomado como contenidos a enseñar, aquellos referidos a la

⁶Es importante disponer del siguiente dato condicionante: los currículos de la escuela primaria y secundaria (ciclo Básico) se construyeron bajo las mismas lógicas de construcción, durante los años 2011 -2012 y entraron en vigencia a inicios del ciclo lectivo 2013.

⁷Esta intención es claramente visible en el Campo de la Formación Especifica y en el de las Practicas, pero se tiñe de varias incoherencias cuando se relaciona el campo de la Formación Especifica y el Campo de la Formación General

gimnasia, los juegos, los deportes, las prácticas corporales en el medio ambiente⁸ y su enseñanza, como prácticas corporales significadas culturalmente. Concordando con los lineamientos del INFD, sobre la centralidad que tiene, abandonar lógicas que representan la mera enseñanza del contenido, superándolas por otras, centradas en saberes que permitan mejorar la enseñanza de los mismos.

“De esta manera, la enseñanza en estas asignaturas se orienta casi exclusivamente a consolidar el saber de los contenidos disciplinares para la propia ejecución, en detrimento de la didáctica para la enseñanza de dichos contenidos.[...] Esto se reafirma en la evaluación donde la atención prioritaria –y en algunos casos excluyente de otras instancias de evaluación– queda restringida a la destreza del futuro docente como ejecutante”. (INFD, 2009: p. 25,26)

Análogamente el documento final del CPEF del Chaco expresa:

“Fortalecer las posiciones teóricas que construyen la enseñanza de las prácticas corporales determinadas por la Educación Física chaqueña como prácticas culturalmente válidas de ser enseñadas; centrar la mirada sobre la enseñanza de las prácticas corporales, particularizando al sujeto y universalizando al contenido; planteando una mirada que permita el abordaje en la diversidad de contextos y de realidades áulicas, en remplazo de la lógica de las recetas, históricamente reproducida en la Educación Física; conducir a un cambio paradigmático que presente una manera diferente de pensar y entender los pilares fundamentales para la formación del cuerpo. En este sentido el esfuerzo mayor está dado por resignificar: la relación teoría-práctica; la concepción de práctica; la idea de cuerpo; la enseñanza de las prácticas corporales, según sus lógicas propias y particulares”. (CPEF, 2014: p. 12)

⁸Durante la construcción del currículo del ciclo orientado de la educación secundaria y de los bachilleratos en Educación Física se plantea la necesidad de reformular la denominación y sustituirla por: “prácticas corporales en ambientes poco habituales”.

En última instancia, se deja sentado, la importancia y el volumen de debate que se presentó, respecto de la presencia de los deportes dentro del CPEF. Siendo la reproducción de la gran deportivización que atraviesa la Educación Física Chaqueña, un componente sostenido desde los profesores de la formación, como una de las resistencias más difíciles de franquear. Al mismo tiempo que se planteaba la posibilidad de abandonar esta excesiva influencia, se consolidaba la idea del deporte como el núcleo duro de la formación en los PEF, reclamando para estas unidades curriculares mayor carga horaria, incluso que las que tenían en el currículo anterior.

A todo esto, y en base a tensos consensos, el DCPEF propone un equilibrio lógico, entre las prácticas corporales y sus contenidos, con fuerte sentido consolidador de los currículos de la escuela primaria y secundaria, que prescriben la búsqueda de idéntico equilibrio.

La concreción del documento y sus rupturas.

En la propuesta del CPEF, se otorga una importancia preponderante a las tres unidades curriculares de primer año: la gimnasia y su enseñanza, los juegos y su enseñanza y los deportes y su enseñanza. Son pensadas como cimientos de todo el recorrido de la formación, al pretender su estudio, haciendo foco en comprender las características y lógicas propias de cada una de ellas, su configuración histórica y su presencia en la actualidad, su construcción discursiva como modeladora de su enseñanza, las relaciones y diferencias entre ellas. Consolidando la idea de prácticas corporales con sentidos y significados propios, además de justificar su presencia como un bien cultural transmisible con la intencionalidad de brindar a los estudiantes, un acceso crítico a la cultura. A su vez estas unidades curriculares son atravesadas por los contenidos de la educación sexual integral y una concepción de sujeto particular.

La gimnasia y su enseñanza:

La gimnasia y su enseñanza, es pensada como un bien cultural (contenido), evitando que se la entienda como instrumento o complemento de otras prácticas corporales. Desligándola de la gran influencia colonizadora que la psicomotricidad y el deporte tienen sobre ella. Incluyéndose en sus contenidos los saberes necesarios que permitan problematizar las ofertas del mercado, respecto del cuerpo y de las prácticas corporales ofrecidas en nombre de la gimnasia.

“Siendo la fundamental tarea romper con la idea instrumental que se le otorga a la gimnasia cuando es atravesada por discursos y prácticas provenientes de diferentes campos.[...], otorgándole así la categoría de contenido de la Educación Física. Siempre entendiendo que la gimnasia está en proceso de evolución y cambio permanentemente, debido a los grandes cambios culturales-socio-históricos”. (CPEF, 2014: p. 21)

En sus tres ejes de contenidos: “1-La gimnasia: sus concepciones, evolución histórica y sustentos epistemológicos”. “2-La clase de gimnasia con sentido para los sujetos que la construyen, según algunas características comunes del nivel – inicial, primario, secundario y superior-”. “3-La gimnasia en los diseños curriculares escolares”. (CPEF, 2014: p. 22) se intenta transmitir saberes sobre la enseñanza de la gimnasia en todos los ámbitos y fundamentalmente apuntar hacia las orientaciones didácticas propuestas en los currículos de Educación Física provinciales en el eje Gimnasia. Estas se pueden sintetizar en: promover el disfrute del cuerpo y de las prácticas gímnicas; la enseñanza en contraposición al adiestramiento; desvincular los ejercicios de la gimnasia con el castigo corporal; incorporar elementos de las más variadas escuelas y formas de hacer gimnasia, incluyendo los métodos actuales, con sentido crítico; otorgarle a la gimnasia valor y significado propio; la mejora de la aptitud física siempre debe estar relacionada con la salud y en base a la enseñanza de los ejercicios y métodos para lograrlo; comprender que “hacer gimnasia” no es lo mismo que enseñarla.

Los juegos y su enseñanza:

Los juegos y su enseñanza, como unidad curricular, tiende a romper con ciertas naturalizaciones históricas de la Educación Física, desde el mismo instante que se presenta al juego (propio la Educación Física) como una práctica corporal más, es decir, se lo distancia con claridad del carácter de agente que la disciplina le otorgó tradicionalmente. Esto requiere necesariamente de su estudio, análisis, resignificación y por consiguiente la problematización de su enseñanza en base a una posición epistemológica diferente.

“Intentando recortar el universo lúdico, la Educación Física incorpora a los juegos, entendiéndolos como una práctica corporal más, que forman parte de aquellos saberes que desea transmitir.[...] Por lo tanto tiene valor propio y significaciones específicas, como saberes que merecen la pena ser aprendidos, con lógicas y reglas propias tanto en su práctica como en su enseñanza”. (CPEF, 2014: p. 24)

Repensar las lógicas y características del juego, para pensar en otra manera de enseñarlo, para ser más contundente para comenzar a enseñar juegos al mismo tiempo que se enseña a jugar, necesita de un viraje importante en ciertas concepciones, que a su vez puede resultar sencillo si pensamos en las características y lógicas que constituyen al juego. Tiene significación solo para el que lo juega; las reglas son móviles de acuerdo a las necesidades de los jugadores; se encuentra en las antítesis del trabajo; no se preocupa por acciones técnicas; cada jugador busca fines tan particulares, como particulares son los jugadores; cuando se desea se puede dejar de jugar, o cambiar de juego sin que esto signifique un objetivo incompleto; a jugar se aprende cuando alguien enseña o habilita jugar juegos y los saberes puestos en juego pueden no tener incidencia sobre la realidad de los jugadores una vez finalizado.

La enseñanza de los deportes:

Como ya ha sido planteado en su momento, la deportivización de la Educación Física tiene su correlato en la formación, en doble sentido, ya que la formación suele ser pensada en claves casi exclusivamente deportivas. Esto moviliza a readecuar la estructura curricular y reformular los contenidos referidos a los deportes. Es por eso que se organiza esta unidad curricular como la base de la enseñanza de los deportes, agrupando en ella las cuestiones históricas, epistemológicas, el análisis del deporte como herramienta para problematizar su realidad, su implicancia cultural, su constitución, sus componentes y lógicas, por consiguiente su enseñanza. Delegando a partir de segundo año las particularidades de las reglas, objetivos, situaciones y acciones de los deportes específicos, que se determinarán dictar, según los intereses y necesidades particulares de cada institución formadora.

“Dentro de las lógicas propias del deporte, se pueden observar diferencias sustanciales entre ellas según el deporte [...] Es imprescindible reconocer ¿cómo funciona? ¿Qué es? ¿Cómo se determinan sus prácticas en la sociedad? ¿Cómo se debería enseñarlo en la escuela? ¿Qué presencia tiene en la escuela?, ¿Qué consecuencias tiene su hegemonía en las clases de Educación Física?

El deporte es y debe ser, un contenido de la Educación Física ya que forma parte de la cultura de lo corporal, pero requiere de las intervenciones adecuadas de los profesores para transformarlo en una práctica corporal educativa”. (CPEF, 2014: p. 25,26)

Para la organización y el direccionamiento de la enseñanza del deporte en la escuela, se piensa en un “Deporte escolar”. Básicamente asentado en sus características constitutivas. Sus significaciones trascienden a quien lo practica; posee reglas institucionalizadas; requiere de trabajo para obtener los resultados esperados; posee técnicas preestablecidas y el error técnico es sancionado por las reglas; la intencionalidad de su práctica es mejorar y superarse para la

obtención de resultados que implican ganar y/o perder; se necesita de materiales específicos y reglamentarios para su práctica, aunque se pueden hacer adaptaciones consensuadas, siempre que no pierda sus lógicas; la infraestructura necesaria juega un papel fundamental en su enseñanza. Se piensa en un deporte inclusivo sin que por eso pierda ciertas características, intentando *desdemonizar*, por ejemplo lo competitivo y el rendimiento necesario para la obtención de resultados.

Las orientaciones para su enseñanza en la escuela se pueden sintetizar en: brindar una amplia oferta escolar; establecer un cronograma de competencias, divididas en categorías, según saberes, que puede ser compartido con otras instituciones escolares; marcar claramente las posibilidades de ganar y perder, como motivador para seguir aprendiendo y mejorando; la adecuación de las reglas como herramienta de inclusión, no deben perder de vista las lógicas del deporte a practicarse; evitar la especificidad y la especialización en puestos fijos.

El considerar al deporte escolar como una práctica no excluyente, inclusiva y no discriminadora, de ninguna manera implica configurarlo de tal manera que desfigure sus lógicas propias. Esto es, el deporte no puede dejar de ser competitivo, no puede perjudicar a quienes recién comienzan a practicarlo, pero tampoco a aquellos que lo practican habitualmente. Por lo tanto la inclusión se centra en la adecuación de algunas reglas, la organización en categorías y la posibilidad de una variada cantidad de deportes ofrecidos, pudiendo ofrecerlos como mixtos, o no.

Por último cabe destacar, que en cada una de las unidades curriculares expuestas, se prescribe retomar las relaciones y diferencias entre juego, gimnasia y deporte. Para esto se propone sólo algunas preguntas de orden lógico ¿cómo enseñar deportes a través de los juegos, si en el deporte las reglas son fijas y en los juegos las mismas son móviles según las necesidades e intereses de los jugadores? ¿Cómo los juegos pueden ser el paso previo a la enseñanza de los

deportes, si en el juego no son necesarias acciones técnicas predeterminadas y en el deporte el error técnico es sancionado por las reglas? ¿Cómo enseñar a moverse técnicamente bien en un juego, si la emoción de ganar el juego, supera ampliamente cualquier otro sentido? ¿Cómo decir que se está jugando, si la única variable de libertad que tienen los jugadores, es la de hacer más rápido o más fuerte lo que le exige el profesor? o más simple ¿es lo mismo ejercitarse, practicar un deporte, que jugar un juego?

Debates pendientes, omitidos o negados.

Circunstancia varias, han dejado fuera ciertos debates, que son considerados como centrales, importantes y necesarios de ser habilitados, retomados o profundizados.

Uno muy gravitante, es repensar la idea de “ *cuerpo natural*”. La claridad con que se plantea el abandono de lo biológico, no alcanza para superar ciertos paradigmas condicionantes del campo de la Educación Física, básicamente basados en saberes de otros campos a los cuales históricamente la Educación Física ha recurrido como justificación. Esta “*naturaleza humana*” de la que daría cuenta el cuerpo natural, está muy vívidamente presente en todo el recorrido de los lineamientos del INFD pero encuentra fuertes anclajes desde donde plantea la concepción de corporeidad.

“Referido al Ser Humano definimos la corporeidad como la ‘vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer’ de manera que podemos identificar corporeidad con humanas (Zubiri, 1986), ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad.” (Trigo Aza, 1999).[...] La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones –emociones, sentimientos, pensamientos– son parte de ese cuerpo (científicamente ya se ha encontrado la localización cerebral de los sentimientos –Damasio, 1995–). [...] “El Humanes ya no sólo ‘posee’ un cuerpo (qué sólo hace), sino que su existencia es corporeidad. Y la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y

querer.(Trigo Aza, 1999) [...] Luego del breve recorrido realizado por estas posturas, es posible confirmar a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad...” (INFD, 2009: p. 19,20)

Este anclaje en una supuesta “naturaleza humana” niega, por añadidura, cualquier tipo de discusión sobre la idea de sujeto, ya que reduce éste término, a la concepción de individuo. El rastreo de término “humanes”, nos conduce a Jesús Mosterín, 1997 que dice: “Nosotros vamos a usar el sustantivo human (en plural, humanos) para referirnos al ser humano en general, reservando la palabra hombre para el human macho. En resumen, los humanos son los miembros de la especie Homo sapiens, como los orangutanes son los miembros de la especie Pongo pigmaeus. (Mosterín, 1997: p. 231)

De esta manera no sólo se plantea la idea de un cuerpo natural, al que se niega incluso, la primera y más básica significación cultural que es el género, con el fin de no “contaminar” esa naturaleza que porta cualquier ser viviente, considerado como “ser humano/human”. Sino que representa claramente la reducción del término “sujeto” a su condición de individuo “universal”, al que el medio o entorno dotará de algunas particularidades, para poder constituirlos en nuevos subgrupos de individuos, como podrían ser: **los** niños, **los** adolescentes, **los** sujetos del nivel inicial, de la escuela primaria, secundaria, de nivel superior. Reiteradamente mencionados como “*el sujeto que aprende*”, “*sujetos de la educación*”, “*sujetos del aprendizaje*” indiviso, integral, determinado a-priori, modificado de una vez, por el entorno o por la misma naturaleza. Tal como se plantea, cuando se acude a la idea de sujetos en contextos de encierro, sujetos en riesgo socio-económico, sujetos con necesidades especiales, sujetos con problemas de aprendizaje, talentos naturales, discapacitados, etc. Reforzado en la presencia de las didácticas especiales divididas en niveles de maduración, mensurados por edades.

También se presenta como ausente la posibilidad de abrir las discusiones, más allá de las que se dan con quienes siempre ha discutido (o a quienes se ha subsumido) la Educación Física, aunque se declame: “La posibilidad de llevar a cabo este proceso implicará seleccionar contenidos que hoy forman parte de los planes de estudio e incorporar otros que nunca fueron objeto de análisis o se descartaron por no responder al planteo ideológico y/o epistemológico hegemónico subyacente. Además, se requerirá modificar cuantitativa y cualitativamente la presencia de otros [...] con base en trabajos sólidos de investigación y evaluación”. (INFD, 2009: p.43). Concretamente se desconoce la posición teórica planteada por la Educación Corporal y su tradición investigativa de más de veinte años.

Declarando que en el camino de esta reseña, quedan aspectos positivos y negativos, debates importantes concretados y pendientes sin desarrollar, se pone a revisión, evaluación y problematización este documento. Con el fin de retroalimentar esta construcción, dotándola del carácter de construcción continua.

Referencias bibliográficas.

Ministerio de Educación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Física*. 1° edición, Buenos Aires.

M.E.C.C. y T. Provincia de Chaco (2012). *Currículo para la escuela primaria*. Resistencia, Chaco.

M.E.C.C. y T. Provincia de Chaco (2012). *Currículo para la escuela secundaria, ciclo básico*. Resistencia, Chaco.

M.E.C.C. y T. Provincia de Chaco (2014). *Currículo para el Profesorado de educación superior en Educación Física*. Resistencia, Chaco.

Mosterín, J. (1997). *Persona: una familia de nociones interrelacionadas* en: DUBY, G.(Dir) *Los ideales del Mediterráneo. Historia, filosofía y literatura en la cultura europea*. Barcelona Icaria.