

**Debates curriculares actuales. La educación física en cuestión.**

Prof. José María Vallina

FaHCE- UNLP

lalovallina@yahoo.com.ar

Prof. Mg. Norma Beatriz Rodríguez

CICES-IdIHCS-FaHCE/UNLP-CONICET

nbrodri@gmail.com

**RESUMEN**

El currículum en tanto estructura de conocimiento y acontecimiento de saber, es entendido como una configuración discursiva que implica prácticas, que problematizan los anclajes teóricos y tiene consecuencias políticas en tanto cuestiona las relaciones entre la enseñanza, el saber y el sujeto. El trabajo analiza el currículo en una perspectiva ontológica que nos permite presentar los principales debates actuales en torno a la teoría curricular.

**PALABRAS CLAVE:** currículo, Educación Física, saberes, prácticas.

**1-EI CURRÍCULUM**

**1.1 El concepto de Currículum, su origen, su construcción histórica y sus características generales desde una óptica crítico-epistemológica**

La escuela elemental y obligatoria se expandió como un modo de imponer a las “*clases inferiores*” las pautas de conducta y moralidad que comenzaban a definir las formas de vida civilizada y urbana en el marco de la consolidación del Estado-nación (Palamidessi, 1998). En esta nueva organización del espacio y de la vida social, la escuela elemental de masas puso en juego una nueva economía de coacción caracterizada por su carácter regular, continuo y no violento (Elías, 1993). En este marco regulador se inscribe la educación escolar y es el Currículum un dispositivo específico siendo decisivo como matriz organizadora de contenidos. De esta manera, se suma a otras formas de

regulación de los Estados emergentes como los de grupo-clase para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen. Esto dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (Hamilton, 1993). Una vez que éstas tuvieron que admitir a un número importante de alumnos se tuvo que establecer la distinción de éstos en grados, los cuales, disponiéndolos secuenciados según la complejidad de sus contenidos, permitirían la transición a lo largo de la escolaridad. Los grados se hicieron corresponder con la edad de los alumnos, con lo cual el currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo. (Gimeno Sacristán, 2011).

La actual noción de escuela y de su organización tiene mucha relación con esta construcción socio histórica (el currículum), cuyo discurso parece haberse naturalizado, para aquellos sectores ajenos a la crítica. Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactorio o insatisfactorio de la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen (Gimeno Sacristán, 2011).

Con el auge en la conformación de los estados nación a nivel mundial (S. XIX), la escolarización irá cobrando cada vez mayor relevancia en la labor política de difundir e internalizar en sus alumnos y docentes el discurso estatal que tendrán como fin la reafirmación de los valores y conceptos, provenientes de la cultura occidental europea, enseñados como “superiores”, y enfundados en la comprobación de que dicha superioridad cultural también era reflejada en la hegemonía económica mundial. Este eurocentrismo fue configurando un saber

escolar que desautorizó la cultura local y se volvió el discurso dominante (Kamens y Cha, 1999), (Palidamessi, 1998). La fuerte alianza entre política y educación escolar, logra que se promulgue la educación primaria sobre fines del S. XIX en la mayoría de los estados nación. Foucault llamará a esto una Bio política y la Escuela, es una de sus formas visibles. No es desconocido que una de sus funciones principales ha sido la de normalizar y homogeneizar saberes y consensuar normas, valores y dogmas del aparato estatal. Es quizás la más representativa conjunción de saber y poder. A la vez que es un claro exponente de la anátomo política, por todas las inscripciones que deja en el cuerpo, y obviamente por su carácter obligatorio y universal. Desde su concepción se pensó en una educación del cuerpo, netamente asociada al modelo fabril. La distribución del espacio, el tiempo y el carácter pasivo del alumnado, se adecuó a la domesticación y docilización de los cuerpos necesaria de transmitir para cierto modelo económico (Foucault, 1985), (Foucault, 2008).

Tradicionalmente (y con esto nos referimos a la modernidad) se concebía al currículum como un conjunto de saberes, seleccionados del stock cultural con el fin de ser transmitidos a los niños y jóvenes, en las escuelas. Esta selección suponía un consenso, una correspondencia entre la naturaleza del conocimiento y la cultura escolar, una relación pasiva entre el que conoce y el que aprende, un carácter estático de la cultura y del conocimiento, siendo portadores de dicha concepción el Humanismo tradicional, y posteriormente el tecnicismo surgido del marco positivista del siglo XIX. Esta concepción será fuertemente cuestionada al surgir en los años '60 la sociología crítica de la educación, que hará énfasis en la variable histórica (por ende cambiante) y la social (construcción del conocimiento escolar), que empezará a producir cambios significativos en la teoría existente, y que a su vez se verá impactada por los posmodernistas y los posestructuralistas que dieron el llamado "giro lingüístico", resaltando la importancia del discurso en la construcción de lo social. Desde la óptica crítica el currículum no puede verse por fuera de las relaciones de poder, como acto político, ni de las luchas por el sentido y el

significado, que se hallan mutuamente entrelazadas, y que contribuyen a formar identidades sociales (Da Silva, 1998).

## **1.2 El Currículum en el sistema escolar argentino**

De lo anteriormente expresado recopilamos el carácter de contexto socio histórico de escolarización de las masas en correlato con la expansión de los estados nación a nivel mundial, y la predominancia que se le otorga a la cultura europea occidental, por sobre las demás existentes. Situamos además la masacre que se realizara en nuestro país de los pueblos originarios, con objeto de la expansión del territorio, y que fuera justificada entre otros por Sarmiento bajo el eslogan “Civilización o Barbarie”. Es en ese contexto en el cual surge el sistema escolar argentino; pero las escuelas existían desde hace varios siglos. Tanto en la época colonial como en la mayor parte del siglo XIX, convivían dos modelos de educación, uno para los sectores más pudientes con una educación personalizada, mediante una institutriz y otro popular en donde los niños que asistían a las escuelas recibían una educación basada en las 3R (wRiting, Reading y a Rithmetics, es decir lectoescritura y cálculo elemental). Es a partir de la promulgación de la Ley 1420 en 1884 que estipula como obligatoria la escolarización primaria que se da un cambio de sentido en la educación, surge el formato escolar y por ende surge el currículum básico que prácticamente permanecerá sin sufrir modificaciones desde 1884 hasta 1920 aproximadamente. En el encontramos las siguientes materias: “lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y educación física aparecen en la mayoría de los *currículum* oficiales en todos los períodos analizados, y se ha generalizado aún más con el tiempo” (Terigi, 2012). Este núcleo de saberes permanece inamovible hasta la actualidad, (con algunos cambios de nombre o agrupamiento pero sin modificarse substancialmente) conformado el currículum básico de cualquier escuela primaria inclusive hoy en día (Ibídem). La escuela primaria fue así obligatoria, y de un trayecto común, en todas las partes del territorio, desde 1884 a la actualidad, con características curriculares muy arraigadas y con poca fluctuación.

La escuela secundaria dentro del sistema estatal, surge a fines del siglo XIX, y será de carácter optativo por más de 100 años, asistirán a ella una parte de la población, aquella provenientes de los sectores de clase media con vistas a trabajar en tareas administrativas o puestos específicos de trabajo. También asistirán a la misma, hijos de inmigrantes y de trabajadores asalariados con vistas a acceder a mejores puestos laborales o continuar sus estudios en ámbitos terciarios o universitarios. Esta diferenciación de recorridos y objetivos de los mismos está claramente especificada en el diseño curricular de la escuela secundaria. Así tenemos por un lado un trayecto que sigue en líneas generales el curriculum básico de la primaria, conocido como bachillerato (apuntará a estudios terciarios o universitarios) y por otra parte tenemos un trayecto netamente especializado de acorde a la formación laboral: escuela de comercio, escuela técnica industrial o escuela normal (habilitaba para trabajar como maestro de primaria) (Terigi, 2012).

Durante más de 70 años, dicho esquema funcionará sin grandes cuestionamientos. Es a partir de la década de los '60 que surge el debate entre Especificación (laboral) o Comprensividad (una formación general, de carácter no segmentado por ramas laborales). Dicho debate irá cobrando fuerza, (a nivel nacional se hace eco, con el debate que surgió en Inglaterra y luego en demás países europeos del oeste), durante dos décadas y los primeros efectos sobre el currículum se verán en 1988 con la creación del CBU (Ciclo Básico Unificado) que propondrán un trayecto común para los tres primeros años de la secundaria.

Tras la desarticulación de este sistema por razones políticas y presupuestarias (recorte financiero sugerido por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) (Arcidiácomo y otros, 2014), el debate continuará en la Ley de Educación Federal (1994), y permanecerá hasta la Ley Nacional de Educación (2006), donde además se suma el debate respecto de las TIC (tecnologías de la informática y la comunicación) en las “nuevas alfabetizaciones” (Terigi, 2012). Hablamos entonces de un debate de más de medio siglo en cuanto a sí especificación o comprensividad, que no ha perdido vigencia y al que se suma

la alfabetización y redistribución del saber que surge de las “nuevas” tecnologías (Ibídem).

### **1.3 La enseñanza como un problema político**

A lo largo de más de un siglo en nuestro país primó una visión “tecnocrática” de características pretendidas de todo terreno, con recetas y formulaciones técnicas que pretendían la transmisión cultural del conocimiento, en forma independiente e impermeable de los contextos sociales y políticos en donde se da la enseñanza (Terigi, 2004). Es recién a partir de los ´90, que dicha concepción a-política de la enseñanza será interpelado, por los pedagogos, en los ámbitos académicos y los docentes en cuestión, en los espacios áulicos, haciendo visibles mediante producción de textos (discurso) la discrepancia entre la políticas pedagógicas pensadas en espacios por fuera de lo escolar y la implementación de las mismas en las aulas.

Se piensa una didáctica por fuera de la escuela y se tiene que solucionar dentro de ella, apelando a la “creatividad” de los docentes que deben atender las falencias del sistema (estructura, recursos, organización, capacitación, y demás problemáticas), junto a las carencias socio económicas de los alumnos y ámbitos familiares (o la carencia de los mismos), y al discurso sobre la atención a la diversidad, y a la escuela inclusiva, en donde más allá de las consideraciones y valoraciones pedagógicas al respecto, faltan políticas reales, de cambios concretos, que acompañen dicho discurso (Terigi, 2004). “Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos, imperfecciones y males hay en él” (Esteve, 2006)

En contrapartida, en los últimos años, este debate ha sido motivo de agenda de política educativa, siendo revisado el modelo de escuela en términos de inclusión y calidad educativa, cuanto en términos de democratización del saber. Sin embargo, los procesos locales tienden a situarse en tradiciones

naturalizadas que las más de las veces, es complejo de reconocer y por tanto, interpelar.

#### **1.4 La Educación Física en el curriculum argentino**

A diferencia de otros países de la zona periférica de la economía mundial, donde se tardó más tiempo para incluir a la Educación Física y las materias artísticas al curriculum de enseñanza (Kames y Cha, 1999), el nuestro no vaciló en incluir la misma desde el inicio del sistema escolar y copiando fielmente las características del modelo europeo, basado en la gimnástica alemana, y la ejecución de ejercicios militarizados, y separando a los alumnos por género.

En este marco, una referencia clave es el trabajo de Angela Aisenstein quien “intenta describir la genealogía de la asignatura escolar que hoy se conoce como Educación Física, en tanto componente del curriculum en los siglos XIX y XX” (Aisenstein, 2006:22). En su artículo *Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX*, analiza al curriculum como uno de “los componentes del dispositivo escolar para la educación de los cuerpos, a los efectos de examinar en su interior la creación de una asignatura escolar moderna: la Educación Física”. (Aisenstein A.; 2006:19). Obsérvese que la afirmación precedente confirma la noción presentada de biopolítica, en tanto los primeros currículos de Educación Física ya tenían la asignatura Educación física como responsable de la educación de los cuerpos. “De este modo, la autora sostiene que la creación de la infancia y de la Pedagogía moderna, cuyo objetivo será el estudio de la educación, otorgan una instancia de limitación y normatividades respecto de la educación de los cuerpos.” (Pich, S. Rodríguez, N. 2014)

En consecuencia, según dan cuenta los archivos, la educación del cuerpo forma parte del proceso de formación del ciudadano realizada por la institución escolar desde su constitución. A partir de la década del '50, la gimnástica militar, dará paso a los deportes de conjunto, que hasta en ese entonces eran “propiedad” de los hombres (Fútbol, Hándbol, Rugby, Básquet) y las mujeres practicarán Cestobol, Vóley, y Hockey, en tanto además de los contenidos

deportivos se verán conceptos relacionados al cuidado de la salud, mediante la higiene y la práctica auto gerenciada de la actividad física (Ainsentein, 2006).

## **2-EL CURRÍCULUM DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNLP**

Las universidades nacionales a diferencia de las escuelas, elaboran su propio curriculum. Si bien éste tiene que ser aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación, se goza de mayor autonomía y singularidad, dado que tras la aprobación del plan de estudios, cada cátedra elabora un diseño curricular. El surgimiento del profesorado de Educación Física de la UNLP, es un claro ejemplo de ello. En el año 1953 se funda el profesorado, en un contexto socio político donde todas las Universidades nacionales estaban intervenidas por el gobierno de Perón, y donde los rectores de las mismas eran elegidos por el presidente de la nación (algo nada inusual para la época ya que anteriormente estaban intervenidas por el gobierno de facto, al igual que posteriormente continuarían estándolo). Esto constituye una acción político académica, cuyo discurso oficial era promover la práctica deportiva y gímnica, como sustento para la salud, la propaganda política, el desarrollo de acciones comunitarias y actividad educativa (Calvo, 1998:52). No es de extrañar entonces que el fundador del profesorado haya sido un capitán del ejército de apellido Armavet, que desde 1946 se venía desempeñando como director del departamento de Educación Física de la universidad, ligado también al departamento de sanidad. Es decir que la presencia de la educación física en la universidad era anterior a la creación del profesorado, se valoraba su presencia en base a parámetros médicos de cuidado de la salud, y al rigor disciplinario que “vela por el orden moral y cultural de los alumnos” (Villa, 2007).

Esta visión salud- disciplinamiento-gimnastica no era para nada ajena al pensar sobre la educación Física en nuestro país y por aquel entonces. Es un reflejo del ideario socio cultural que se tenía, al que se le suma la visión deportiva, con fines políticos junto a los de cuidado de la salud, que se ira instalando con mayor fuerza a nivel mundial luego de los años 50.



El currículum del profesorado es un claro reflejo de todo ello, pero dentro de las decisiones políticas de la creación de un profesorado bajo estas características, fue también la de fijar “su interés en la formación del auténtico profesor, cuya cultura técnica debe ser ampliada por las disciplinas humanísticas y la inclinación hacia el campo casi virgen de la investigación en Educación Física” (Actas, UNLP, 1953). En la decisión de situar el profesorado dentro de la facultad de Humanidades, subyacía la convicción de jerarquizar el profesorado mediante su implementación en un contexto de “rigor científico, orientación humanista y proyección social” (Ibídem) y por la incidencia de cátedras que se dan en forma compartida con otros departamentos (Psicología, Ciencias de la Educación, Medicina, Naturales) (Villa, 2011). Quedó así conformado un currículum básico que estará vigente por casi medio siglo, cuyo núcleo de materias están abocadas a la formación pedagógica, la biológica, la de vida en la naturaleza y primordialmente a la gímnico deportiva. A las cuales se suman con interrupciones materias abocadas a la investigación y otras que pretendían complementar la formación general. El total de las materias oscilaba en torno a 24, y dentro de lo que hemos visto anteriormente repite normatividades de la lógica curricular, en cuanto a división por asignaturas, tiempos, espacios, currículum básico y continuidad general, con pequeñas modificaciones (Villa, 2011).

Una ruptura en dicha continuidad se da en el año 2000, cuando entra en vigencia el plan actual, que diversifica el recorrido en dos ramas, una abocada a la docencia (Profesorado) y otra abocada a la investigación (Licenciatura), donde luego de un periodo de tres años de formación general, es en los dos últimos años donde los alumnos, deben optar por un trayecto específico. Teniendo la posibilidad de realizar ambos, en caso de poder cursarlos en simultáneo, o en discontinuo. Esto en sí supuso una modificación importante en el plan de estudios, se le suma un año y se implantan diferentes recorridos, en donde a su vez en la licenciatura se ofrecen diferentes orientaciones (Educación, Ciencias Biológicas, Filosofía, Ciencias Sociales, y Arte y Comunicación).

Aun así, el núcleo del currículum básico se mantiene intocable en los tres primeros años, especificándose luego en la licenciatura o manteniéndose en el profesorado. En la construcción del "nuevo" plan, se dio un debate que comenzó en 1997 y del cual no estuvo ajena la Educación Corporal. En dicha instancia se declaró oportuno el cambio de nombre de la carrera, pero se lo negó por encontrarlo falto de sentido por el comité asesor (Crisorio y Giles, 2009).

Como ha afirmado Alicia Villa (2002), al analizar la tradición humanista en la formación de profesores en Educación Física en la UNLP, el discurso pedagógico ha estado siempre impregnado de una concepción sobre el ser, sobre el hombre; que terminó construyendo a un "sujeto pedagógico". Para esta autora, el ser remite a un sujeto natural, al cual el humanismo eleva a su condición de ser social. El sentido de este enfoque se ha conformado siempre hacia la búsqueda de una ciencia humana, que conjugue rigor científico en sus enunciados y una orientación humanista y proyección social en sus prácticas. Esta concepción de las prácticas corporales exalta, según la autora, "[...] en el imaginario colectivo la valoración del deporte como práctica benéfica de la salud, [...] como actividad educativa"(Villa, 2002). Nada parece haber cambiado substancialmente al respecto desde el discurso fundador, hasta la actualidad.

En cuanto a la relevancia académica del currículum del profesorado de la UNLP, podemos afirmar que desde sus inicios, fue de suma importancia para la Educación Física, no solo en Argentina, sino también en Latinoamérica. Siendo la primera sede universitaria en el país y en la región, que además de poseer un campo teórico más amplio, al estar inter relacionada con otras carreras, fue pionera en la investigación sobre la Educación Física. La formación orientada a la investigación, desde la misma carrera fue configurando docentes, que se preocuparan por los aspectos epistemológicos, y sus efectos y sentidos dados, lo cual abrió el debate sobre los fundamentos teóricos y didácticos, con amplia repercusión a nivel nacional y regional, en el campo de las ciencias sociales, y de la Educación Física en particular.

#### **4- DEBATES ACTUALES**

En la UNLP actualmente se está avanzando en un programa de trabajo que tiene como objetivo reformar el Plan de estudios tanto del Profesorado como de la Licenciatura en Educación Física. En este marco, se ha realizado un proceso de evaluación con participación de los tres claustros y en este momento se conformó una comisión que tiene como función redactar el conjunto de actividades realizadas hasta el momento y que será la antesala de una propuesta para la modificación del Plan de estudios que intenta concretarse en los años próximos. En este marco, no solo se discuten cuestiones organizativas y estructurales sino como ya es tradición en la UNLP, se sostienen debates teóricos y epistemológicos sobre la formación. En esta encrucijada y en un Plan que dadas sus características presenta amplitud teórica y contempla diversas perspectivas epistemológicas, suele enriquecerse con diversas teorizaciones que, a fin de cuentas, forman parte del campo disciplinar.

La perspectiva que presentamos funda su discusión y su objeto en torno al problema del saber. En este sentido el currículum es una estructura de conocimiento y un acontecimiento de saber, entendido como una configuración discursiva que implica prácticas, que problematizan los anclajes teóricos y las consecuencias políticas de dicha problematización que permiten surgir un abanico de preguntas centradas en la enseñanza, el saber y el sujeto (Rodríguez, 2014).

Por último, podríamos plantear en diversos sentidos una serie de tensiones respecto a la legitimidad de los saberes que se ubican en la matriz curricular. Al respecto, nos interesa presentar el problema y las distancias entre los lugares de producción de los saberes y los procesos de textualización y retextualización.

Hemos sostenido en varias oportunidades que la ubicación de los saberes en la estructura curricular supone su desafiliación del ámbito donde son producidos. Un saber es puesto en texto o textualizado para que adquiera su condición de saber para ser enseñado y, por lo tanto, en algún momento se pueda incorporar al sistema didáctico. Una vez ubicado allí solo se manifestará a través de un texto para cuya

construcción rigen lógicas vinculadas con su transmisión y no ya con su producción (Santos, 2013: 213).

Esta recontextualización en el ámbito pedagógico tiene un componente político e ideológico, pero también epistemológico. Pero también, esta recontextualización le ha otorgado una supremacía al problema de la Pedagogía y la Didáctica, relegando a un lugar secundario la problematización sobre los contenidos, es decir sobre el saber a ser enseñado. Se puede observar un desplazamiento del qué enseñar al cómo ser enseñado y en ese desplazamiento, ese qué, no es puesto en cuestión. Por esta razón, nuestro trabajo retoma la experiencia francesa respecto de la elaboración de Principios para la Reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, dado que no es posible llevar a cabo una transformación curricular profunda si en ese marco no se revisan los saberes a ser enseñados (Rodríguez, 2014).

Siguiendo a Bordoli (2007) podemos afirmar que al considerar al curriculum como una configuración discursiva que contempla al acontecimiento, necesariamente hay una implicación del sujeto y del saber. En este sentido, el la autora considera la tríada del saber: *Saber Pleno* (aquel comprendido en la representación del conocimiento), *Saber en falta* (aquel que aún no se posee o no ha sido elaborado) e *Imposible Saber* (aquel que se resiste a ser sabido, desde el interior del sujeto y en tanto a imposibilidad de lo absoluto) (Rodríguez, 2014). Esta perspectiva irrumpe en el discurso curricular en tanto enseñanza y curriculum son por y en el lenguaje.

## **5- CONSIDERACIONES FINALES**

En función de lo presentado y siendo este uno de los trabajos que están siendo desarrollados en torno a la temática, solo anunciamos algunas hipótesis y un conjunto de preguntas en torno a lo curricular. Si bien es ostensible la continuidad histórica en muchos aspectos en los diseños curriculares (Asignaturas, Curriculum Básico, Graduación, Cronologías), algunas discontinuidades pueden observarse. En relación al cambio de Plan del Profesorado y Licenciatura de la UNLP, y solo a modo de ejemplo, nos interesa señalar que uno de los aspectos que han de ser discutidos dada la agenda

académica y de investigación es la cuestión respecto del cuerpo. Como sabemos el cuerpo ha sido el eje de las discusiones de la sociología en el siglo XX (Barrera Sánchez, 2011). El cuerpo se ha convertido en lugar de estudio de las ciencias sociales y son numerosos los autores (por citar solo a algunos: Marx, Elías, Foucault, Bourdieu) que nos hablan acerca del efecto de la construcción socio histórico política. Cada uno desde diferentes ópticas, pero con un mismo objeto de estudio. Si bien la historia nos muestra que han existido numerosos cambios de paradigmas (el de cuerpo, obviamente entre ellos), también nos muestra que puede existir un fuerte cuestionamiento y una ruptura histórica (Foucault) o tensión acerca del mismo. Entre el cuerpo ser, el cuerpo intervenido, el cuerpo como lugar en donde se ejerce el poder, el cuerpo biologizado, en fin entre el Bios y la Zoe, hay un lugar que tramitará el debate en torno a lo curricular en el próximo Plan de Estudios de la UNLP y en tantos otros que dada la extensión de esta presentación, hemos preferido no incluir. Pero y sin embargo, en esta compleja trama, hay una lucha y donde hay poder hay resistencia (Foucault, 1983), a la vez que la oportunidad de seguir redimensionando la enseñanza y el cuerpo dentro y fuera de la escuela.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AINSENTEIN A. (2006). Cuerpo, escuela y pedagogía: Argentina, siglos XIX y XX. En: Aisentein A, Scharagrodsky PA, compiladores. Tras las huellas de la educación física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía - 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros; 2006. P.19-49.

ARCIDIÁCONO y otros, (2014), CEPAL - Serie Políticas Sociales N° 195

BORDOLI, E. (2007). "La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza", en Bordoli, E. y Blezio, C. (comps.), El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Publicaciones.

CALVO, P., (1998) "Pienso... luego existo". En Revista Argentina de Educación Física y Ciencia N° 4 La Plata: F.H. y C.E. U.N.L.P.

BARRERA SÁNCHEZ, O. (2011). *El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault*. En Iberóforum Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. VI, núm. 11, enero-junio, 2011, pp. 121-137, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, DF, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211019068007>

CRISORIO, R. (2009). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*, tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, inédita.

CRISORIO, R y M. GILES (dir.), *Estudios críticos de Educación Física*, La Plata, 2009.

DA SILVA, T. T. (1998). "Cultura y curriculum como prácticas de significación". En: *Revista de Estudios del Curriculum*, vol. 1, n° 1, pp. 59/76.

ESTEVE, J. M. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". En Emilio TentiFanfani (comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*, Buenos Aires, Siglo xxi/iipe-unesco/Fundación Osde.

FOUCAULT M. (1983). *El sujeto y el poder*, Escuela de filosofía Universidad Arcis. Disponible en: [www.philosophia.cl/](http://www.philosophia.cl/)

FOUCAULT M. (1985). *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal; Brasil.

FOUCAULT, M. (2008) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI;

FRASER, N. (2006). "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación". En FRASER, Nancy y HONNETH, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2011). ¿“*Qué significa el currículum?*”. En GIMENO SACRISTÁN, José; FEITO ALONSO, Rafael; PERRENOUD, Philippe y CLEMENTE LINUESA, María (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.

KAMENS, D. y CHA, Y. K. (1999). “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física”. En: *Revista de Estudios del Currículum*, volumen 2, número 1, pp. 62/ 86.

PALAMIDESSI, M. (2006). “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”. En TERIGI, Flavia (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.

PICH S. y RODRÍGUEZ N. (2014). 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. En *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. Print version ISSN 1807-5509.

RODRÍGUEZ, N.(2014). *Contenidos de la Enseñanza: El caso de los CBC de una Educación Física a una Educación Corporal*, Tesis de Maestría en Educación Corporal, UNLP, Inédita. Disponible en: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)

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

TERIGI, F. (2004). “La enseñanza como problema político”. En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2012). "La cuestión curricular en la educación secundaria". En TENTI FANFANI, Emilio (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

VILLA, A. (2002). *La tradición humanista en la formación de profesores/as. (Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física. UNLP)*; Ponencia presentada en el IV Encuentro Deporte y Ciencias Sociales, Buenos Aires, noviembre de 2002. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital. Buenos Aires, Año 8, N° 56 - Enero de 2003. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd56/amavet.htm>., págs., 3 y 4

VILLA, A. (2007). "La conformación de la profesionalidad de la educación física desde la formación de profesores universitarios", en Revista Brasileira de História da Educação, N° 14. SBHE. CNPq, Autores Associados.

VILLA, A. (2011). *Curriculum, Educación Física y Formación del Profesorado de la UNLP*. En Revista Ágora para la EF y el Deporte N° 13 (3) septiembre - diciembre 2011, 321-340

#### DOCUMENTOS:

Acta del Honorable Consejo Académico de la UNLP del 6/VII/53

Consejo Federal de Educación (2011) Ministerio de Educación de la Nación

Plan de estudios Profesorado y Licenciatura en Educación Física (2000), UNLP.

Disponible en: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)