

Currículum, enseñanza y saber: perspectivas futuras

María Valeria Emiliozzi (CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP), valemiliozzi@gmail.com

Pablo Fusetti (CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP), pablofusetti@gmail.com

Enzo Gonzalez (CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP), gonzza_david@hotmail.com

Juan Cruz Cespedes (CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP), cespedesjuanc93@gmail.com

Jeremias Goldsworthy (CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP), vasco.jere@gmail.com

Pedro Boyesuk (CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP), boyezukpedro@gmail.com

Trinidad Morante (CICES-IdIHCS/CONICET-UNLP), trinidadmorante19@gmail.com

Resumen

La ponencia se enmarca en un Proyecto de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de La Plata titulado “El estudio de la política curricular de Educación Física en Argentina: análisis, problematización y conceptualización de principios para un nuevo currículum”. Este proyecto toma los estudios realizados anteriormente por el equipo de investigación (Emiliozzi, 2014, 2022, Emiliozzi, Urruty, Aramayo, 2019), los problematiza, y efectúa un desplazamiento epistemológico para conceptualizar una serie de principios para un currículum futuro.

Los estudios sobre política curricular nos habían permitido identificar que se hace evidente un auge de las subjetividades y el Yo que conforman otros modos de pensar el sujeto y la educación. Desde nuestra perspectiva, el saber es lo que permite el acontecimiento de la enseñanza (Behares 2008, 2013, Bordoli, 2007, 2013, Dogliotti y Torrón, 2015, Emiliozzi 2016) y entrar en un marco de ideas que hacen al acto educativo (Southwell 2020, Herbart 1935, Behares 2015); pero es lo que la política curricular omite al colocar las competencias, capacidades, propiedades corporales o en líneas generales una “teoría del procesamiento de la información” (Rocha, 2008, p. 67). como ejes organizadores del currículum. Por ello, nos

propusimos como objetivo elaborar una serie de principios de organización curricular. Se trató de buscar una posición desde la cual hablar sobre el currículum, sobre el currículum de la Educación Física y encontrar algunas orientaciones que nos señalen otra educación del cuerpo.

El escrito desarrolla esos principios y presenta las bases teóricas desde las cuales se sostienen.

Palabras claves: enseñanza, curriculum, saber

Introducción

Los estudios realizados sobre la política curricular fueron evidenciando nuevos dispositivos pedagógicos que no sólo fueron transformando los contenidos de la Educación Física escolar, sino también otros fundamentos y sentidos sobre la educación y la educación del cuerpo. Pudimos identificar cómo a partir de la Ley 24.195 sancionada en abril de 1993, se devela un quiebre en la manera de pensar la educación y el cuerpo, y en consecuencia las tramas curriculares comienzan a presentar un nuevo modo de entender la gestión pedagógica como innovadora en el progreso de la libertad.

Los avances fueron demostrando como ciertos saberes fueron construyendo sentidos, condiciones de posibilidad, o un juego de reglas que fueron permitiendo explicar los modos de pensar el cuerpo en los diseños curriculares del período 2004-2015. Y a su vez, durante el período 2016-2019, cómo aparece una manera de pensar el cuerpo desde las emociones o de un interior que sale a la luz ya que, como lo fundamentan los documentos que conforman la política curricular de ese período “al parecer, la información que captamos por medio de los sentidos pasa por el sistema límbico o cerebro emocional antes de ser enviada a la corteza cerebral, encargada de los procesos cognitivos” (Saez, 2014, p. 4). Un sentido que no sólo se dio en la trama curricular, sino también en la manera de concebir el trabajo docente, en la pedagogía en general y en el campo de la Educación Física en general. Rocha sostiene que “los avances en el campo de la Psicología y las Neurociencias harían virar el enfoque conductista y asociacionista (...) hacia una posición cognitivista que coloca en el centro al sistema nervioso como servomecanismo encargado de analizar y procesar la información relevante para el aprendizaje” (2017:67).

Ante esta situación, formalizamos principios de organización curricular.

Principios

Los principios que presentamos funcionan como un haz de relaciones que permiten establecer una serie de reglas conceptuales para pensar un currículum, otras relaciones, nuevos sentidos y enlaces.

a) Principio: Delimitación del objeto. Un punto clave para proyectar un currículum es determinar lo que hay que enseñar, esto permite ir pensando el objeto de la enseñanza y un programa centrado en ese objeto. Un objeto con imposibilidad de cierre, pero que precisa sus alcances y limitaciones, ya que, al estar ligado a la ciencia, se encuentra en movimiento e interrogado por la producción de los nuevos descubrimientos y/o resignificaciones de conocimiento/saber. Por ello, una política curricular es un programa centrado no tanto en el cómo enseñar sino en el qué enseñar. Establecemos que el debate curricular es en relación a la ciencia y sus reformas o debates “son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber” (Behares, 2011, p. 21).

La discusión de una reforma curricular responde o gira en un campo de saber que organiza efectos de funcionamiento e intereses sobre temas que van siendo determinados por la lógica del campo; y van configurando o delineando los saberes a transmitir. Esta organización permite que se presente el eje de la política curricular en el objeto de la enseñanza.

En la perspectiva que proyectamos hay enseñanza si hay conocimiento. En términos de Behares (2011) todos los conocimientos posibles, conocimiento como masa histórica, impersonal, ya que saber es lo que no sabemos y le da vitalidad al conocimiento, pero este conocimiento está vinculado al saber cultural no a las características científicas de quien aprende. “Si se enseña ciencia existe siempre la posibilidad de que se haga ciencia” (Behares, 2011, p. 29), lo cual permite visualizar no sólo el eje que conforma un currículum sino también el perfil, o en lo que se proyecta como experiencia por quien accede a esa área curricular llamada Educación Física. Entendemos por saber cultural a las prácticas que toman por objeto al cuerpo (Escudero, 2013), entonces un programa centrado en su objeto, será reformado en función de los avances de la ciencia que investiga esas prácticas y no por otras ciencias (de la biología, psicología, etc.).

b) Principio: El acontecimiento de las prácticas y la relación con el cuerpo. La organización curricular debe tener una extensión, una instancia general, transversalidad o núcleos de prácticas, es decir que el eje que atraviesa a toda la enseñanza son las prácticas. No en la dimensión atada al hacer o al hacer bien esas prácticas, sino a poder hacer, pensar y decir sobre ellas. Aquí es clave poder interpretar esas articulaciones, ese concepto de prácticas que

permite pensar el contenido y establecer un sistema de pensamiento sobre qué prácticas forman parte del currículum y la relación con el cuerpo.

Entendemos por prácticas aquel “sistema de acción habitado por el pensamiento” (Castro, 2011, p. 316), lo cual lleva a establecer una educación que ya no funcionará como el espacio de vivencias sino como una práctica que conforman unas relaciones y sentidos. En este marco “la educación se relaciona directamente con la formación del círculo de ideas” (Dogliotti y Torrón, 2015, p. 41), porque no hay práctica sin pensamiento. Este punto se distancia de cómo el currículum pensó la Educación, ya que nuestros estudios identifican que ha quedado ligada a la vivencia o como espacio de exploración.

Las prácticas “son las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2011, p.316), lo que lleva a pensar que hay una red de elementos que dan forma a esas prácticas y una configuración histórica particular que funciona como una estructura, esto es “un grupo de elementos que forman un conjunto covariante.” (Lacan 1955-1956, p. 261-262). Por ejemplo, el deporte, la gimnasia, la danza, las prácticas campamentales o al aire libre, poseen una serie de elementos que hacen a su lógica, por lo que si quitamos un elemento de la estructura el resto desaparece como tal; en efecto, esa lógica funciona como estructura que es un efecto de la relación de sus variables, de su presencia como tales en la estructura. Por ello, la estructura como tal, resulta constitutiva de sus variables mismas. conformando las características de las prácticas y aquello que Foucault denomina “el aspecto tecnológico” de las mismas; que permiten armar una serie de estrategias y la libertad con la que los sujetos actúan en ese sistema de prácticas, aquello que Foucault denomina “juego estratégico” (Foucault, 1994, p. 576).

Ahora bien, estas prácticas con estas particularidades, a su vez, son las que toman por objeto al cuerpo (Escudero, 2013) y permiten las acciones del cuerpo. El cuerpo no se hace en la acción sino que es de la acción. El cuerpo no es cuerpo en la acción porque no se funda en la experiencia o las vivencia y exploración que se realizan con una serie de objetos, música, etc. sino por la red de elementos y relaciones que hacen a la práctica. Justamente, las prácticas producen modos de subjetivación, formas de ser sujeto. En este mismo sentido, Elias (1996) sostiene que no se puede comprender o explicar las estructuras del entramado a partir de la reducción del análisis a los comportamientos de cada uno, sino que es necesario abordar las figuraciones o esa serie de conceptos que permiten relaciones y sentidos. Aquí, las prácticas corporales funcionan como una malla conceptual que permite formas, sentidos y relaciones con el cuerpo; esto las distancian de las prácticas en las que el cuerpo no es objeto,

como la expresión corporal o los lenguajes expresivos. Más aún, se distancian de la actividad física en la que el objeto es el organismo o de las prácticas de la educación por el movimiento en las cuales el movimiento es el objeto y el cuerpo un organismo psicofísico.

c). Principio: El saber cultural. Pensamos en delimitar ese saber cultural general: deporte, juego, gimnasia, prácticas campamentiles o al aire libre en el marco de ese núcleo general llamado prácticas corporales. A su vez, establecer que, si otros saberes pueden pensarse como práctica corporal e investigarse como tal, pueden ser parte de ese saber cultural. Si bien nosotros no lo desarrollamos, también pueden incluirse el caso de la danza o el teatro. Ya Escudero en sus estudios demuestra cómo es posible pensar y enseñar la danza no como una práctica artística sino como práctica corporal, “ya no como arte, ya no como movimiento, sino como práctica” (2013, p. 7). Para conceptualizar ese saber cultural, pensamos en hacer una reducción lógica de cada saber, la cual permite establecer un sistema de pensamiento que requiere de elementos que den lugar a la mencionada reducción y desde la cual posicionarse en el acto educativo.

Cierre y apuesta

El objetivo es pensar el qué de la enseñanza, la relación con la ciencia y el núcleo de prácticas, ya que una política curricular dentro del marco de estos principios busca ofrecer estos legados culturales para ponerlos a disposición de los educandos en tanto sujetos de derecho. A saber, esto implica un desplazamiento del desarrollo de habilidades y competencias hacia una relación con la cultura en general y hacia las prácticas corporales como saberes culturales en el marco de un eje del disfrute. El acontecimiento de las prácticas como principio forma parte del objeto de organización porque son saberes culturales y poseen una serie de estructuras y reglas de sentidos en relación con el cuerpo.

Referencias

- Behares, L. (2022). *Introducción al campo teórico de la enseñanza Área de concentración: Educación Física, cultura y sociedad*. Montevideo: UDELAR.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: UDELAR
- Behares, L. (2008). *Saber, sujeto y acontecimiento de la enseñanza*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje: UDELAR.

- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Dogliotti, P. y Torrón, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. En Revista *Didáskomai*, (6). Montevideo, pp. 37-322.
- Elías, N. y Dunning, E., (1996). *Deporte y Ocio en el proceso de civilización*. México: FCE.
- Escudero, C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal*. Tesis de posgrado (Magíster en Educación Corporal). UNLP.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, IV. París: Gallimart.
- Lacan, J. (1955-1956). *Seminario 3: Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Rocha L. (2019). Aprendizaje y desarrollo motor. Debates en torno a la configuración del campo de estudio en la Educación Física. EN: R. Crisorio, A. Lescano, A.L. Rocha Bidegain (Coords.). *La educación corporal como programa de investigación: Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales..* La Plata : EDULP.
- Saez, C. (2014). Neuroeducación, o como educar con cerebro. Revista *Quo*, Octubre, 6, Mexico.