

## Saber de la educación física y curriculum. Apuntes sobre el Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008

SILVINA PÁEZ ALONSO  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

### RESUMEN

El presente artículo surge del interés por realizar un análisis de curriculum que establezca ciertas vinculaciones con la forma de problematizar del Análisis Político del Discurso (Laclau, 2004) y el Análisis de Discurso Francés (Pêcheux, 2015). Por lo tanto, en el primer apartado, se proponen articulaciones provisionarias entre algunas categorías de estas posturas teóricas. A partir de estas conceptualizaciones es que, en el segundo apartado, se va tras algunas reflexiones sobre el área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008, con centro especialmente en lo epistémico de manera de dar cuenta de los discursos al respecto de los saberes de la educación física, tanto en su positividad como en su dimensión en falta. Finalmente, se delinearán algunas reflexiones que, a partir de la precariedad e imposibilidad de cierre de lo discursivo, intentarán dar cuenta de algunos sentidos en disputa al respecto de la educación física escolar.

**Palabras clave:** Curriculum; Saber; Conocimiento; Educación Física Escolar.

## Knowledge of physical education and curriculum. Notes on the 2008 Elementary and Early Education Program

### ABSTRACT

This article comes about due to an interest in conducting a curriculum analysis that establishes links between the way of problematizing in the Political Discourse Analysis (Laclau, 2004) and the French Discourse Analysis (Pêcheux, 2015). Therefore, in the first section, provisional articulations are proposed among several categories of these theoretical postures. Following from these conceptualizations is, in the second section, the pursuit on some reflections on the area of Corporal Knowledge of the 2008 Elementary and Early Education Program, centered specifically on the epistemic in a way to highlight the discourses in regards to knowledge of physical education, in its positivity as well as in its absent dimension. Finally, several some reflections are presented which, starting from the precariousness and closure impossibility of the discourse, will attempt to expose some meanings in dispute regarding school's physical education.

**Keywords:** Curriculum; Cognizance; Knowledge; School's Physical Education.

## ALGUNAS COORDINACIONES ENTRE CURRÍCULUM, ANÁLISIS DEL DISCURSO FRANCÉS Y ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

En un intento por rectificar el “déficit metodológico” del Análisis Político del Discurso (en adelante, APD), Howarth (2005) propone considerarlo como una forma de investigación basada en un problema, emparentado con la técnica de problematización de Foucault,

...ya que parte de un conjunto de problemas éticos y políticos acuciantes en el presente, antes de analizar las condiciones estructurales e históricas que les dieron origen, y al mismo tiempo que provee los medios para su crítica y trasgresión. (p. 42).

Problematización que dé cuenta de las formas en sí mismas, así como de la contingencia de su surgimiento y producción. Y agrega, “La genealogía permite, entonces, que la investigación revele la contingencia de identidades y prácticas, mostrando cuales fueron precisamente las posibilidades excluidas por las lógicas dominantes” (HOWARTH, 2005, p. 42).

Pensar el curriculum como problema desde esta perspectiva de análisis, implicará pensarlo como objeto de investigación en tanto discurso, pensar por ejemplo en “...las maneras en que los sujetos son «atrapados» por ciertos discursos y no otros...” (HOWARTH, 2005, p. 47). Pero, analizar las lógicas curriculares en tanto lógicas sociales implica también entenderlas como prácticas sedimentadas, separándose de una perspectiva totalizadora ya que

...el funcionamiento de una lógica hegemónica presupone la existencia de un campo social cruzado por antagonismos y la disponibilidad de elementos ideológicos contingentes —o “significantes flotantes”— que pueden articularse por medio de proyectos políticos opuestos que pugnan por conferirles significado. (HOWARTH apud HOWARTH, 2005, p. 50).

Por su parte, de Alba (1998) trabaja en tal sentido y conceptualiza al curriculum como síntesis de elementos culturales que forman una propuesta que es educativa pero política a la vez, ya que se desprende de la negociación entre intereses dominantes y resistencias a tal hegemonía, se trata entonces de un problema de poder.

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al curriculum como un sistema congruente y articulado, al tiempo que nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de

lucha (expresada de muy diversas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial del curriculum como en su desarrollo y evaluación. (p. 4).

Con relación a las formas de resistencia, según de Alba los elementos culturales no sólo se incorporan al curriculum a través de los aspectos formales-estructurales sino también en la cotidianeidad de las relaciones sociales. En tal sentido, podemos remitir al análisis de Bordoli (2007) que, siguiendo al análisis del discurso de Pêcheux, define al curriculum como estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber, esto es, como una configuración discursiva específica de saber.

Esto conlleva que en la dimensión estructural del curriculum los diversos objetos de conocimiento se configuran en redes de sentido, las cuales han sido conformadas históricamente. Estos objetos curriculares guardan relación con aquellos saberes emanados de la ciencia pero se modifican y reestructuran con el objetivo de ser legitimados y de esta forma ser susceptibles de ser enseñados. Pero es en el seno mismo de esta estructura de sentido que anida el acontecimiento en tanto potencialidad negativa y desestructuradora. Conceptualizar el valor negativo del acontecimiento en la misma positividad de la estructura tiene un valor axiomático en el marco de la teoría de la enseñanza que constituye nuestro aparato lector de la fenoménica curricular. (p. 30).

Esto último sobre la base de similar operación que sucede al saber pero también al sujeto, sujeto castrado de su plenitud de conocimiento de sí y objeto de conocimiento separado del objeto real, "...en el sujeto como en la operación cognoscitiva desarrollada por éste con relación al objeto se configura un espacio de imposibilidad de saber absoluto" (BORDOLI, 2007, p. 31).

Esta vinculación entre el análisis del discurso francés de Pêcheux y el análisis político del discurso de Laclau, aunque primaria, intenta dar cuenta de formas metodológicas de análisis de discurso que comparten basamentos teóricos. Según Bordoli (2015),

se pueden identificar tres influencias teóricas: a) la teoría del valor del signo lingüístico de Saussure (...), luego continuada por Lacan; b) la teoría del sujeto escindido (spaltung) y de su no constitución plena del psicoanálisis (...) y c) la crítica a las lecturas deterministas del marxismo a través de las relecturas de Althusser. (p. 32).

Según Pêcheux (2015), no se debería concebir al discurso como una serie ordenada que borra todo carácter de acontecimiento bajo un trascendental estructural, sin embargo,

No se trata de querer aquí que todo discurso sea como un aerolito milagroso, independiente de las redes de memoria y de los trayectos sociales en los que hace irrupción, sino de subrayar que todo discurso marca, simplemente por su existencia, la posibilidad de una desestructuración-reestructuración de dichas redes y trayectos... (p. 18).

Lo anterior puede asociarse a la idea de regularidad en la dispersión tomada de Foucault por Laclau y Mouffe, de lo que los autores concluyen que "...si la contingencia y la articulación son posibles es porque ninguna formación discursiva es una totalidad saturada y porque, por tanto, la fijación de los elementos no es nunca completa" (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 179).

En cuanto a lo curricular específicamente, de Alba (1998) explica que uno de los problemas ha sido concebir el curriculum desde lo estructural-formal (planes y programas de estudio, disposiciones, reglamentaciones que regulan la vida escolar), curriculum como producto siguiendo el análisis de Bordoli.

Diversas teorías y técnicas de trabajo asimilan el curriculum al producto, o sea, al documento curricular prescripto (...) el centro de análisis no se ubicó en los saberes-conocimientos ni en los sujetos aprendientes sino en los aspectos estrictamente técnicos e instrumentales. La lógica eficientista desplazará a la problemática epistemológica y psicológica (BORDOLI, 2007, p. 37).

Cabe resaltar el carácter ficcional de la prescripción analizado por Bordoli, es decir, aunque el curriculum como norma intenta regular lo didáctico y reducir al sujeto a mero ejecutor, "la aspiración de prescripción (...) no puede ser plena en la instanciación didáctica" (BORDOLI, 2007, p. 38).

En tal sentido, de Alba (1998) destaca su interés en dar cuenta de la relación entre estructura y génesis o entre estructuras y proceso

...con el fin de comprender la complejidad de los procesos de determinación social, los cuales, si bien se producen en momentos de transformaciones sociales o génesis de nuevos procesos sociales, tienden a conformar nuevas estructuras. En nuestro caso particular, nuevas estructuras curriculares. (p. 14).

Entonces, retomando la conceptualización de curriculum como configuración discursiva de saber específico, podemos pensar en tensionar la idea de universos lógicamente estabilizados, habilitada por el orden de lo imaginario, pero sin perder de vista que "son estructuras de sentido que se fracturan por la existencia de un Real «que no cesa de no inscribirse» (Lacan, 1964)" (BORDOLI, 2007, p. 44). Por tanto, no debe perderse de vista la opacidad de todo discurso, y en ese

camino, Bordoli desarrolla una conceptualización de curriculum que recentra el análisis en lo epistemológico, hace centro en el lenguaje y en sus efectos en el sujeto y en el saber (vinculado a la presencia triádica del saber: saber pleno / saber en falta / imposible saber), pero también rescata el carácter histórico y político de las luchas de significado destacado por de Alba:

El curriculum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto abierta a la singularidad del sujeto. La circunscripción al saber demarca aquello que es particular en la enseñanza: la transmisión-reproducción de un saber-conocimiento «legalizado» y la resignificación-producción del mismo (...) nos habilita a describir e interpretar la dialéctica del saber en tanto saber-conocimiento que se transmite y saber-descubrimiento que se gesta en el acontecimiento didáctico” (BORDOLI, 2007, p. 45).

## **SOBRE EL ÁREA DEL CONOCIMIENTO CORPORAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA DE 2008**

A partir de aquí, se irá tras el análisis de la dimensión epistémica del Programa de Educación Inicial y Primaria (en adelante, PEIP), como un problema en torno al saber.

...interesa ahondar en las formas de significar las relaciones de los sujetos con el saber-conocimiento que, en su forma estabilizada, se halla representado en el currículo escolar por medio de los contenidos de enseñanza. Se procurará apreciar no solo las formas positivas en que estos saberes se ubican en el currículo (...) sino también su dimensión en falta... (BORDOLI, 2015, p. 30).

Con centro especialmente en el Área del Conocimiento Corporal, se procurará dar cuenta de los discursos al respecto de los saberes-conocimientos en educación física (en adelante, EF), tanto de los significados estabilizados en el apartado del área así como de los diferentes elementos que conviven en disyunción o disputa con tal significación.

La dimensión discursiva en su juego de diferencias (...) habilita anudamientos precarios y provisorios de sentidos diversos y contrapuestos en el campo educativo al tiempo que articula particulares entramados de sentido que se presentan como mundos semánticamente normales y se fijan en Universos Lógicamente Estabilizados (PÊCHEUX, 1990) de sentidos posibles. Estos últimos se estructuran en tradiciones que se transmiten marcando los sentidos de las representaciones simbólicas en un campo particular (BORDOLI, 2015, p. 31).

Entonces, dar cuenta de la contingencia y la negatividad que imposibilitan un cierre total de las lógicas hegemónicas de funcionamiento, también en educación, permite explicar un fenómeno (incluso la fenoménica curricular) desde la perspectiva de APD a partir de considerar qué condiciones estructurales lo favorecieron pero también qué prácticas subjetivas o factores, ambiguos o antagónicos, qué continuidades o discontinuidades explican los fenómenos (HOWARTH, 2005). Por ejemplo, pensar la EF “...formando parte del programa común...” (PEIP, 2009, p. 13) da cuenta del no-cierre de las estructuras; esto es, pensar su inclusión como resultado de disputas de sentidos en las que algunos de estos sentidos funcionaron como condiciones de posibilidad para que la educación física hoy sea una de las áreas en el programa escolar, programa en el que, centrado en el acceso a la cultura general y a partir de la lógica de los DDHH, “...se plantean un conjunto de conocimientos para ser enseñados a todos los alumnos” (PEIP, 2009, p. 9). Quizá esta última afirmación puede remitirnos a cierta prescripción de la didáctica comeniana (BORDOLI, 2005) en referencia a la idea de garantizar la enseñanza de todo a todos.

En la Introducción del apartado del área del Conocimiento Corporal del PEIP se fundamenta la EF en el programa escolar

...como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (PEIP, 2009, p. 236).

Aunque se refiere a un área de conocimiento, la anterior introducción da cuenta de aspectos a desarrollar, vinculados a la personalidad del niño y a la motricidad y corporeidad, y no de conocimientos propios de la disciplina. Ruegger, Torrón, Zinola, y Rodríguez (2014) realizan un análisis de programas escolares de EF en Uruguay (1923, 1986, 2005 y 2008) a partir del cual se podría explicar lo anterior: “La conjunción de la preocupación civilizatoria e higienista de comienzos del siglo XX se naturaliza y combina con el discurso de la psicomotricidad...” (RUEGGER; TORRÓN; ZINOLA; RODRÍGUEZ, 2014, p. 418). Por otro lado, en la cita que continúa también se puede reconocer una fundamentación que no da

cuenta del saber disciplinar, ya que al conceptualizar corporeidad - motricidad en el programa se explicita: “El educar al niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se constituye día a día” (PEIP, 2009, p. 237). Además, se valora el área desde su aporte educativo. Volviendo a los referidos autores:

Lo pedagógico domina la disciplina, lo que aparentemente afecta su especificidad como campo de conocimiento. La búsqueda de valorización de la Educación Física en la escuela ha estado tan unida a la educación, que los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina (RUEGGER; TORRÓN; ZINOLA; RODRÍGUEZ, 2014, p. 437).

Conviven, entonces, diferentes lógicas y formas discursivas de lo didáctico. Ya que junto a un discurso moralizante podemos encontrar enunciados didácticos que se construyen sobre la concepción de desarrollo, situando el acento sobre los sujetos de aprendizaje en base a los aportes de la Psicología (BORDOLI, 2005).

Por otro lado, en el PEIP se diferencian tres grandes campos que darían cuenta de la EF: el campo del conocimiento científico, el de la cultura corporal - movimiento y el de la EF como asignatura escolar. Se explica que hay un “... conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia” (PEIP, 2009, p. 236) que son tamizadas por lo pedagógico e ingresan a la escuela a manera de contenidos. Aquí podemos pensar en saberes del tipo de saberes-hacer que poseen cierta estabilidad como prácticas corporales y son resignificados al ingresar a la escuela, se da cuenta así de la conformación histórica de las redes de sentido que componen el curriculum. Cabría preguntarse, ¿hay entonces saber en tanto saber-descubrimiento que se gesta en el acontecimiento didáctico? En tanto curriculum como discurso, el saber representado se abre al acontecimiento, a la fractura, al equívoco, convoca el deseo de saber del sujeto y, por tanto, es resignificado.

Pensar la Educación Física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto se entiende a la técnica, no como un fin en sí misma ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que junto con la exploración y experimentación brinde posibilidades de comunicación y creación (PEIP, 2009, p. 237).

Al desarrollar la fundamentación de las diferentes unidades didácticas suele referirse a estas técnicas o prácticas corporales que las constituyen, por lo que podríamos identificar de manera provisoria a la EF como la encargada de democratizar esos saberes (saberes-hacer). Por ejemplo, en la fundamentación al respecto de las actividades circenses se expresa: “Darle un lugar a las actividades circenses en la escuela es una forma de recobrar ese saber popular, histórico, cercano a lo expresivo y artístico para permitir que el niño tenga acceso a esta herencia cultural” (PEIP, 2009, p. 240).

El circo aparece como un elemento novedoso de este programa escolar. Aún más, podríamos pensar en su inclusión en el programa de EF como un evento desestabilizador, que disloca y reconfigura los sentidos comúnmente aceptados sobre la EF en la escuela. En el trabajo antes mencionado sobre los programas escolares se pone en evidencia las discusiones que esto generó, a partir de las cuales podemos pensar que hubo significantes flotantes que fueron disputados por distintas discursividades. Específicamente al respecto de las dificultades al momento de incluir las actividades circenses, se desprende lo siguiente de una entrevista realizada a un informante clave:

La poca formación de los profes [profesores] en esa área. De hecho fuimos cuestionados en ese aspecto y nos reclamaban por qué no esperar a que se formaran los profes para después sí incluirlo (refiere al Circo) como contenido. Nosotros pensábamos que era una oportunidad histórica de incluirlas (Entrevistado 4 apud RUEGGER; TORRÓN; ZINOLA; RODRÍGUEZ, 2014, p. 439).

Quizá a partir de aquí se puede reflexionar sobre la potencialidad destructora del acontecimiento, vinculada a que el objeto curricular se constituye en un campo de disputa de sentidos y al adquirir cierto lugar de legitimidad para ponerse a circular, deviene resultado de luchas por incorporar ciertos contenidos u otros. Al decir que fue una oportunidad histórica de incluirlas, se entrevé el acontecer de ciertas condiciones de posibilidad para que las actividades circenses ingresaran, condiciones que parece no estaban dadas en otros momentos históricos.

Entonces, la identificación de la EF como la encargada de democratizar algunos saberes es provisoria ya que es resultado de juegos oposicionales. Desde lo cultural se toma cierta distancia de las anteriores aproximaciones a lo biológico, higienista, psicológico, psicomotriz, pero éstas son discursividades que aún constituyen los sentidos que se asocian al significante EF.



...observamos un cierto corrimiento de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales que no termina por constituir acontecimiento. Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biología (RUEGGER; TORRÓN; ZINOLA; RODRÍGUEZ, 2014, p. 437).

Además, ilustra la precariedad de la identificación antes mencionada, la definición de campo de conocimiento científico de la EF, ya que “Sus principales aportes provienen desde aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología” (PEIP, 2009, p. 236). Entonces, aunque la noción de cultura corporal - movimiento disloca los sentidos naturalizados en EF, no logra sedimentar de manera tal de barrer con estas otras significaciones desde lo biológico en las que no habría, en primera instancia, saberes propios de la disciplina.

Como se explicitó anteriormente, remitiremos a conocimiento para referir a aquél conjunto que da cuenta del saber pleno, representado y susceptible de ser enseñado, transpuesto de un saber de ciencia (CHEVALLARD apud BORDOLI, 2007). ¿Pero qué sucede para el caso de la EF?, ¿hay un saber que podría ser considerado saber sabio? Podríamos cuestionarnos acerca de la posibilidad de que, en EF, luego de la primera operación de transposición didáctica “el saber designado para ser enseñado, el saber curricular (...) [esté] suficientemente cercano al saber sabio y por otro lado (...) suficientemente alejado del saber de los «padres»” (BORDOLI, 2007, p. 46). Por una parte, el saber de ciencia que se nombra es el saber de las ciencias biomédicas, por lo que habría cierta hibridación de conocimientos de otros campos, pero que finalmente no parecen ser transpuestos para su enseñanza por la EF y de esta manera no son referenciados como contenidos a enseñar. Por otro lado, ¿podría pensarse que el saber estabilizado desde el que la EF toma sus contenidos a enseñar es pura doxa?

En referencia a la relación de enseñanza, categoría central en su tesis, Bordoli explica:

Es precisamente la centralidad en torno al saber lo que constituye la especificidad de la enseñanza y no la búsqueda de herramientas e instrumentos que operen como mediadores entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. La concepción de saber a la que referimos, como desarrollamos, se articula en una relación triádica que involucra y liga elementos representacionales que hacen al conocimiento de un objeto, al deseo de capturarlo y a la imposibilidad plena de apropiación de este por parte del sujeto. (...) Centrar la cuestión en torno al movimiento del saber excluye las representaciones y perspectivas psicológicas y técnicas

que se han difundido en el campo de la didáctica. Estas visiones parten de la premisa de la existencia de un objeto de conocimiento dado, que el docente debe transmitir o enseñar al educando por medio de las técnicas más adecuadas para ello (BORDOLI, 2015, p. 50).

En el párrafo anterior, Bordoli analiza diferencias en las perspectivas sobre enseñanza que seguramente tengan su correlato en los diseños curriculares. Precisamente, al respecto de las conceptualizaciones sobre curriculum, desde una perspectiva técnica ha predominado el acento sobre lo instrumental, sobre un método universal para el diseño curricular, donde “El saber-hacer, el hacer eficiente y el control de los tiempos y de la enseñanza así como de los aprendizajes ocuparon el centro del debate...” (BORDOLI, 2007, p. 37). Por otra parte, explica la autora que en la actualidad conviven otros discursos que desplazan la discusión de lo técnico a lo político-ideológico donde “El énfasis se ubica en el qué enseñar y en el para qué, así como en quiénes y cómo se seleccionan dichos contenidos y objetivos” (BORDOLI, 2007, p. 38).

El área de conocimiento corporal por un lado realiza un desglose de todos los contenidos a enseñar marcando como prescripción su abordaje y dando cuenta específicamente de aquel repertorio de gestos motrices que deben ser enseñados así como de su forma de agrupamiento, “...el currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica...” (BORDOLI, 2005, p. 22). Sin embargo, no podría afirmarse que corresponde a una perspectiva únicamente técnica ya que, por otro lado, en varios fragmentos de la fundamentación de las unidades didácticas se explicita el para qué de su abordaje desde lo histórico y cultural.

La acción educativa tiene implícito un proyecto político-pedagógico; es político porque expresa una intervención en determinada dirección y es pedagógico porque realiza una reflexión sobre las acciones de los hombres en una realidad, explicando sus determinaciones (SOARES apud PEIP, 2009, p. 243).

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

De qué hablamos cuando nos referimos al saber de la EF en la escuela puede que sea la pregunta que orienta este análisis. Desde la perspectiva teórica desarrollada, no podemos pensar en un sólo sentido que dé cuenta de ello, ya que la precariedad del discurso está allí al intentar definir por qué la EF ingresa a la escuela y cuáles son los sentidos que legitiman su inclusión como una de las

diferentes áreas que aportan a la trasmisión de la cultura general a la que refiere el PEIP.

Además, al pensar el curriculum como problema, se entiende que no debería considerarse únicamente al currículum prescripto, pero este trabajo se propone tomar este programa como forma estabilizada pero, que también da cuenta de las luchas, contingencias, dislocaciones y significados en disputa.

En primer lugar, la EF se presenta como un área de conocimiento que debería enfocarse en el desarrollo de la motricidad y corporeidad de los niños, argumento que luego al desarrollar los conceptos recién mencionados hace hincapié en una perspectiva anclada principalmente en la Psicología y la Psicomotricidad. Luego, al referir al campo de conocimiento científico del que la EF toma sus saberes a enseñar refiere a la Anatomía y Fisiología. Podríamos pensar que hay hibridación de conocimientos pero luego, al desarrollar aquellos contenidos de la asignatura escolar, se destacan diferentes prácticas corporales, saberes-hacer como un saber histórico que forma parte de la herencia cultural. De manera provisoria, puede identificarse a la EF como la encargada de democratizar esos saberes, identificación provisoria ya que aunque toma cierta distancia de las anteriores aproximaciones a lo biológico, higienista, psicológico, psicomotriz, convive con estas discursividades que aún constituyen los sentidos de la EF en la escuela. Entonces, la cultura corporal-movimiento es tamizada por lo pedagógico e ingresa a la escuela como saberes del tipo de saberes-hacer que poseen cierta estabilidad como prácticas corporales y son resignificados al ingresar a la escuela, dando cuenta así de la conformación histórica de las redes de sentido que componen el curriculum. Entonces, nos preguntábamos, ¿hay saber en tanto saber-descubrimiento que se gesta en el acontecimiento didáctico? El ingreso del circo dentro de los contenidos de la EF en el programa escolar puede ser un hecho que muestra el carácter de imposibilidad de cierre de las estructuras, como un evento desestabilizador, que disloca y reconfigura los sentidos comúnmente aceptados sobre la EF en la escuela; ¿cuáles son las condiciones de posibilidad por las que se logra incluir al circo en este contexto y no antes? Otra interrogante a dejar planteada sería la pregunta al respecto de la posibilidad de un saber sabio o un saber de la ciencia desde el que la EF tome sus saberes para ser transpuestos como saberes a

enseñar, ¿o es que el saber estabilizado desde el que la EF toma sus contenidos a enseñar es pura doxa?

Por último, y a partir de la discusión sobre la perspectiva teórica del currículum para el área del conocimiento corporal, se entiende que tampoco hay univocidad al respecto. Por un lado, aparece en varios apartados un desglose de los contenidos a enseñar, fragmentados y ordenados según algún criterio que no se explicita, emparentándose con una perspectiva técnica de currículum. Sin embargo, también hay un énfasis en el qué enseñar y en el para qué desde una perspectiva que rescata lo cultural, histórico y político-pedagógico. Por otro lado, este programa es parte de un programa mayor (PEIP) que tiene cierta perspectiva teórica que pone el acento en los contenidos, desde un discurso crítico en lo educativo. Por tanto, aunque no se ve con claridad en el programa específico de EF, no se podría afirmar que hay total discontinuidad entre uno y otro sino que habría, nuevamente, sentidos en disputa.

## REFERENCIAS

BORDOLI, Eloísa. La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo. En: BEHARES, L.; COLOMBO, S. (Org.) **Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, 2005. p. 17-25.

BORDOLI, Eloísa. La tríada en el saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: BORDOLI, E.; BLEZIO, C. (Org.) **El borde de lo (in)enseñable**. Anotaciones para una teoría de la enseñanza. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, 2007. p. 27-52.

BORDOLI, Eloísa. **La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya**. Sujetos, saber y gobierno de los niños. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, 2015.

CONSEJO de EDUCACIÓN INICIAL y PRIMARIA. **Programa de Educación Inicial y Primaria - Año 2008 (PEIP)**. Montevideo: Rosgal, 2009.

DE ALBA, Alicia. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.

HOWARTH, David. Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación. **STUDIA POLITICÆ**, Córdoba, Número 05, p. 38-88, otoño 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: FCE, 2004.

PÊCHEUX, Michel. El discurso: ¿estructura o acontecimiento? **Décalages**, Los Ángeles, Occidental College, Vol. 1, Iss. 4, Article 16, enero 2015. Disponible en: <<http://scholar.oxy.edu/cgi/view-content.cgi?article=1074&context=decalages>> Acceso en: 28 de noviembre 2016.

RUEGGER, Cecilia; TORRÓN, Ana; ZINOLA, Pablo y RODRÍGUEZ, Cleber. Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. **Educación Física y Deporte**, Montevideo, Número 33, Julio-Diciembre 2014. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>> Acceso en: 11 de noviembre 2016.

## Silvina Páez Alonso

Licenciada en Educación Física. Maestranda en Ciencias Humanas con opción en Teorías y Prácticas en Educación. Asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, UDELAR. Integrante de la línea de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum” (PECUC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, UDELAR y del “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (GEPPred) del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la FHCE, UDELAR. Becaria de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, beca de Maestría Nacional.

E-mail: [spaezalonso@hotmail.com](mailto:spaezalonso@hotmail.com)

