

Congreso de Educación Física y Ciencias

14º Argentino, 9º Latinoamericano, 1º Internacional

18 al 23 de octubre y del 1 al 4 de diciembre 2021

Análisis de los discursos que subyacen en el Diseño Curricular

Justel, Carlos Ignacio

Universidad Nacional de La Plata

nacho.justel12@gmail.com

Resumen:

La ponencia analiza el Diseño Curricular de la Educación Inicial de la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011), específicamente en el área de Educación Física. Se hará un análisis de los distintos discursos que subyacen al diseño curricular. Por su parte encontraremos discursos que parten de entender al cuerpo y al sujeto como un organismo, los cuales dialogan entre sí para dar sustento a la política curricular, donde serán analizadas sus ideas principales, ejemplificando con fragmentos extraídos del currículum.

Palabras claves: Currículum, Educación Física, Discursos, Cuerpo.

Introducción

El currículum es “un documento público, que posee una serie de reglas que marcan los sentidos de la educación y de la enseñanza” (Emiliozzi, 2016, p.300) donde se establece qué es lo que se debe enseñar, cómo se enseña, y dentro de qué reglas. Este documento, está constituido por ciertos discursos que han ido apareciendo y constituyendo determinados sentidos a la educación, al cuerpo y a la enseñanza. En este sentido, se analizará el documento curricular de Córdoba, donde se encuentran presentes una serie de discursos que retomaré en las siguientes páginas.

Ahondando en los discursos del currículum

La psicología evolutiva organiza la enseñanza a partir de las características del sujeto que aprende, y el currículum toma esto para organizar sus contenidos desde esta perspectiva. Siguiendo a Emiliozzi (2019) “la imagen corporal como estructura psíquica incluye la representación consciente e inconsciente del cuerpo, y parte de la idea de que existe una unidad corporal que se logra con la reestructuración del esquema corporal” (p. 46), donde estos saberes de la psicología evolutiva contribuyen con las teorías de la enseñanza en general, las cuales definen objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza en el currículum, pero que también establece ciertos límites a la hora de pensar otros contenidos.

En este nivel inicial en el documento curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MECba, 2011) se dice que hay que “propiciar la consciencia del propio cuerpo” (p.107), porque se supone que en este momento se debe trabajar el “esquema corporal” (p.101), la representación del propio cuerpo, la consciencia corporal, etc. Por lo tanto, un contenido aparece y es organizado a partir de las características del sujeto que aprende, es decir, que quien dice que en el nivel inicial se debe trabajar el esquema corporal, o la consciencia corporal es la psicología evolutiva. Por lo tanto, los contenidos son organizados a partir de las características del momento, a partir de una línea de tiempo que nos dice en los distintos niveles qué es lo que se debe trabajar. Tanto el discurso de la psicología evolutiva como el de la corporeidad sostienen la triada centrada en el alumno, siendo este su principal punto en común, más allá de sus diferentes matices.

El diseño nos dispone que “la Educación Física es una disciplina pedagógica ocupada en considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y

motricidad...” (MECba, 2011, p.100). Podemos observar como el discurso de la corporeidad comienza a marcar los lineamientos en la presentación de este documento curricular, teniendo mucha impronta e influencia en su desarrollo. Este discurso irrumpe en el 2004, y le dio el fundamento al currículum para desplazar la idea de sujeto universal y comenzar a pensar en un sujeto singular y autónomo, una educación en términos de autogobierno, considerando que el cuerpo es individual y singular, ya que “es de este modo que se hace posible la construcción de la corporeidad de cada niño, su singular forma de ser -en- el mundo; [...] autonomía y confianza en sí mismo” (MECba, 2011, p.100).

Desde esta perspectiva se dice que la corporeidad es una cualidad del cuerpo y que tiene que ver con la cualidad de ser conscientes, y esto es lo que nos permite ser singulares. Por esto mismo aparece como contenido la consciencia corporal, porque la corporeidad dice que es una cualidad del cuerpo fundamental para la constitución de ese sujeto singular, estableciendo que nos vamos constituyendo a través de la acción, de la vivencia, de lo que sentimos y percibimos. Por esto se dice que el cuerpo es consciente y se establece en las estrategias u orientaciones de enseñanza del diseño que el niñx tiene que sentir, ser consciente, percibir, vivenciar, porque en la práctica se debe incluir siempre el sentir ya que si no se siente no estaría el aprendizaje. En la sala de 3 años se explicita por ejemplo que se deben “destinar tiempos para el diálogo sobre los cambios corporales, [...] como percibir la transpiración, la agitación, la sed, a fin de propiciar la toma de conciencia del propio cuerpo” (MECba, 2011, p.107).

En este sentido, la corporeidad también es pensada desde la neuro-fenomenología, y tiene relación tanto con la psicomotricidad como así también con las neurociencias. Es decir, que sus contenidos tienen que ver con estas teorías, y como por ejemplo la corporeidad también retoma la idea de esquema corporal, consciencia corporal, identidad corporal, entre otras, porque suponen que esto es constitutivo del cuerpo, en donde “el reconocimiento que va haciendo de su corporeidad favorece que el niño pueda ir construyendo su imagen corporal” (MECba, 2011, p.100).

A la par de la corporeidad, también es visible el discurso de la psicomotricidad, donde ésta última hace hincapié en que el alumno tiene que explorar mediante “experiencias de aprendizaje por descubrimiento y exploración” (MECba, 2011, p.101). Ambas tienen gran relación y se apoyan en la misma epistemología. Mientras la corporeidad dice siento, percibo, soy consciente y al ser consciente de eso adquirí el aprendizaje, en la psicomotricidad primero exploro, luego siento y si soy consciente ahí está el aprendizaje, por esto mismo en sus contenidos el MECba

(2011) enuncia la “exploración de prácticas corporales y motrices” (p.103), y la “exploración de acciones motrices y globales” (p.104).

Por otra parte, el discurso de la Praxiología Motriz, aparece en este diseño curricular, ya que el modo de concebir la sociomotricidad que se enuncia en el mismo se desprende de este discurso, enunciado de la siguiente manera: “la complejidad se traduce en la consolidación de estructuras motrices (acciones, actos) que le permiten diferenciarse e individuarse desde un plano socio-motriz” (MECba, 2011, p.101). En este sentido Emiliozzi (2013) afirma que la sociomotricidad está ligada a un discurso, a un conjunto de relaciones que la posibilitan. Este discurso, junto con la corporeidad, están enunciados desde las ciencias de la motricidad humana. Ambos permitieron el desplazamiento de la educación del gobierno al autogobierno, del sujeto universal al individual, como así también fundamentar una propuesta de que es posible pensar ese individuo y como puede ir evaluándose, siguiéndolo, en el transcurso de su enseñanza. En estos desplazamientos se pasa de una pedagogía por objetivos a una pedagogía por competencias. Aparece la idea de que los contenidos son el medio para la adquisición de competencias, la idea de poder ver en la acción, determinados tipos de aprendizajes y cómo todo el discurso praxiológico trabaja sobre situaciones motrices y en función de estas elabora una serie de acciones que se pueden ir identificando en el alumno/a. Por esto, en la pregunta de cómo evaluar, la taxonomía comienza a ser una herramienta clave porque en esta pedagogía por competencias le permite seguir un registro de esas competencias.

Por último, se encuentran lineamientos del discurso de las neurociencias, que sostienen que es a través de experimentar y emocionarnos que logramos aprender, y más aún si esto se produce en grupo, donde “la emoción es el ingrediente secreto del aprendizaje, [...], fundamental para quien enseña y para quien aprende” (Sáez, 2014, p.76). En este sentido, la neuroeducación aconseja que en los primeros años de la vida de los niños haya un contacto con la naturaleza, ya que es una fuente inagotable de estímulos, y es “a esas edades cuando se construyen los perceptos, las formas, los colores, el movimiento, la profundidad, con los que luego se tejerán los conceptos” (Sáez, 2014, p.79). Si bien en el currículum no se habla de estímulos, sí subyacen algunos de sus postulados como, cuando se dice que “es claramente observable la necesidad de manifestarse inquieto y movilizado hacia la exploración y búsqueda de acciones, sensaciones y emociones...” (MECba, 2011, p.100).

Retomando el contacto con la naturaleza, que propone la neuroeducación, en el diseño curricular del MECba (2011) podemos encontrar esta clase de lineamientos donde se propone

“disfrutar en la realización de actividades y juegos en contacto con el ambiente natural” (p.102), como así también en sus contenidos donde encontramos la “experimentación sensible, participación y disfrute de experiencias en el ambiente natural” (p.105), entre otras. En estos contenidos se expresa el descubrimiento o exteriorización de las emociones que cada niñx tiene, como así también las experiencias en el ambiente natural, el contacto con la naturaleza o los juegos al aire libre, que serían algunos de los “estímulos” que proponen las neurociencias.

Conclusiones

Luego de un recorrido por los discursos, y exponiendo sus principales puntos, hay varios conceptos que se articulan y dialogan entre sí tanto en el currículum como en los diferentes discursos, que no se excluyen entre sí sino, que uno aporta al otro o retoma del otro ciertas ideas, ya que parten de una misma epistemología, donde se define al sujeto a partir de lo observable, identificable y sustanciable. La corporeidad plantea que hay enseñanza en las situaciones que generan que lxs niñxs “sientan y perciban” ya que lo consideran como su punto principal de partida, suponiendo que el aprendizaje sale de la percepción. Podríamos discutirle esto, ya que si les decimos qué es lo que tienen que sentir o percibir no lo estarían realmente sintiendo, y no es posible comunicar lo que no sabemos. Acá ubicamos el problema, ya que nos encontramos ante la imposibilidad de poner en palabras lo que sentimos, porque sólo puedo poner en palabras lo que ya sé, y ésta es una gran crítica que se le puede hacer tanto a la corporeidad como a la psicomotricidad. Lxs niñxs exploran, pero si no saben las partes del cuerpo, “los lados del cuerpo [...], nociones de tiempo y espacio” (MECba, 2011, p.103), no podrían ponerlas en palabras, por lo tanto, si dice algo no es producto de su exploración, sino porque ya las sabe. Cuando se pueden poner en palabras las cosas, es porque ya se tienen ciertos registros y pueden ser enunciados. Por otra parte, estos discursos, hacen perder la especificidad de la Educación Física, porque plantean como objetivos ya no los juegos, los deportes o las gimnasias, sino que estos son medios para lograr otros objetivos como son la consciencia del cuerpo, la identidad corporal, el esquema corporal, etc. En este sentido la Psicología Evolutiva considera que en el cuerpo hay estados de avance, y esto supone una enseñanza basada en los mismos, en una relación de causalidad, pensándolo como una línea de tiempo.

A partir de lo expuesto, el punto de origen para definir al sujeto no debería radicar en la sustancia, lo orgánico, sino en el lenguaje. Y en este sentido, es mediante el lenguaje que el sujeto se reconoce y nombra a su cuerpo, porque es efecto del lenguaje, es un sujeto que se

ubica en el “entre”, en la medida que, si establecemos que el origen es el lenguaje, supone un al menos dos, ya que siguiendo a Eidelsztein “el sujeto es lo que representa un significante para otro significante” (Emiliozzi, 2019, p. 52). Teniendo en cuenta que, el origen está en el lenguaje, tenemos que ver cómo se construye en relación a un saber. En este sentido para que haya enseñanza tiene que haber un saber, ya que si no hay saber no habría enseñanza. Entonces podemos decir que en este documento curricular lo que hay no son saberes, sino contenidos, por lo que las capacidades o la percepción del cuerpo no serían saberes culturales y, en este sentido, “la enseñanza, no responde al orden de la biología, la psicología, la fenomenología de la percepción, sino al saber que la cultura ordena simbólicamente” (Emiliozzi, 2019, p.54), donde el saber incluye la dimensión de la falta, de la incompletud. Se hace necesario, por lo tanto, pensar en un currículum desde “una configuración de saber en clave de lenguaje que crea al sujeto” (p.53), viendo cómo se construye en relación a un saber, en lo que dice, lo que hace y lo que piensa.

Referencias

- Emiliozzi, M. (2013). Problemáticas sobre el cuerpo de la educación sociomotriz: del sujeto universal y completo al sujeto particular y dividido. *Educación Física y Deporte*, 32(2), 1411-1418. En Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11036/pr.11036.pdf
- Emiliozzi, M. V. (2016). Gestión de sí y educación del cuerpo en contexto: perspectivas y tensiones de la educación Argentina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 299-309.
- Emiliozzi, M. V. (2019). Capítulo 4 Del contenido particular y el sujeto singular al contenido universal y el sujeto particular. *La Educación Corporal como programa de investigación*, 43.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba [MECba], (2011). Diseño curricular de la Educación Inicial. Córdoba, 100-107. Recuperado de:
https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf
- Sáez, C. (2014). Neuroeducación. *Revista Quo México*, 74-79. Recuperado de:
http://www.ub.edu/geneticaclass/davidbueno/Articulos_de_divulgacion_y_opinion/Otros/Neuroeducacion-QUO.pdf

