

El marco normativo y la Educación Física escolar primaria.

Sanz Gustavo, Instituto Superior San Miguel, Universidad Nacional de La Plata,
gustavo.sanz@colegioalemancba.edu.ar

Resumen

Analizar el marco normativo bajo el cual se ordena nuestro sistema educativo implica revisar de manera crítica las leyes de educación, el paquete de leyes complementarias que acompañaron a cada una de ellas y los lineamientos curriculares que se elaboraron a partir de su puesta en ejecución.

Las leyes de educación no pueden ser entendidas como documentos neutros, por el contrario, son instrumentos históricos y políticos, son un terreno de disputa de poder.

El presente trabajo pretende investigar la relación existente entre las leyes de educación y la Educación Física escolar, tomando como categoría de análisis los posibles sentidos que cada una de ellas le atribuyen y los contenidos propuestos.

Palabras clave: leyes de educación, sentidos, contenidos, instrumentos históricos.

Introducción

El presente artículo tiene por objetivo analizar el marco normativo y curricular que regula nuestro sistema educativo, haciendo foco en la Educación Física escolar primaria. Cuando nos referimos al marco normativo estamos hablando de las leyes de educación vigentes para determinado momento, el paquete de leyes complementarias que acompañaron dichas legislaciones y los lineamientos curriculares que de ellas se desprendieron.

En cada legislación a través de sus enunciados queda configurada una red en la cual todos sus elementos constitutivos guardan una estrecha vinculación entre sí. Esta red de relaciones es lo que Foucault en diferentes momentos definió como dispositivo (CF. Agamben, 2005).

Si pensamos en la legislación educativa nos encontramos con esta misma lógica del dispositivo que Foucault y Agamben desarrollan. Se define qué se entiende por educación, se establecen contenidos o aprendizajes considerados socialmente válidos, se determinan criterios de calidad educativa y evaluación, como así también de financiamiento e inversión.

Entender a las leyes de educación bajo la lógica foucaultiana del dispositivo nos conduce a pensarlas como instrumentos históricos y políticos, elaboradas en determinados contextos económicos, sociales y culturales y, por lo tanto, representantes de los intereses hegemónicos de la época.

A los fines de este artículo hemos realizado un recorte de la legislación en materia educativa de nuestro país. Vamos a tomar para su análisis la ley federal de educación 24.195 (1993) y la ley de educación nacional 26.206 (2006)¹.

Teniendo en cuenta que ambas leyes aquí citadas fueron elaboradas bajo contextos históricos diferentes, deberían reflejar miradas distintas en torno a la educación y a la educación física. Nos preguntamos entonces, ¿Realmente se produjo un cambio en el modo de entender la Educación Física con el pasaje de una ley a otra?, ¿Cómo se vieron reflejadas esas diferentes miradas - en caso de existir- dentro del campo de la educación física escolar?

De la ley Federal a la ley de Educación Nacional. ¿Un cambio de mirada?

La ley 24.195, llamada ley Federal de educación, surge como parte de un conjunto de reformas estructurales que tenían por objetivo reducir el Estado y dejar de lado su papel interventor que había sido la principal característica del Estado de bienestar.

Es en este proceso que se promulga la ley 24.049, la ley de transferencias (1992), bajo la cual se traspasan las escuelas de administración nacional a la órbita de los gobiernos provinciales, sin tener en cuenta si las distintas jurisdicciones se encontraban en condiciones de recibir los institutos de enseñanza.

Nuestro país ingresa al S.XXI sumergido en una profunda crisis económica y social. En este contexto se intenta dejar atrás la política educativa de los años 90' y se sanciona la ley de Educación Nacional 26.206, la cual, se elaboró junto a un paquete de leyes que acompañaron este proceso de transformación².

El nuevo marco normativo significaba al menos desde lo discursivo y legal, un cambio de mirada. El Estado recobra su rol de protagonista para garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos, dejando atrás el papel subsidiario heredado.

¹ Se ha tomado el texto original de ambas leyes, ya que con el paso del tiempo se fueron realizando modificaciones que no fueron tenidas en cuenta para la realización del análisis.

² El paquete de leyes complementarias incluía entre otras medidas garantizar los salarios docentes por parte del Estado nacional, creación del FONID y establecimiento de metas de inversión y financiamiento (ley de financiamiento).

¿La educación física escolar como dispositivo de reproducción y control?

Si el sistema educativo es una herramienta utilizada por los gobiernos para sostener determinados modelos y status quo, podemos preguntarnos ¿qué papel juega la educación física escolar dentro de este dispositivo?

Los cuerpos se gobiernan a través de los contenidos expresados en los diseños curriculares, en los perfiles de alumnos que buscan configurar las leyes de educación y además en cada una de las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en las escuelas. Contextualizar histórica y políticamente cada una de las leyes educativas y los lineamientos curriculares que de ellas se desprenden, nos va a permitir tener una mayor claridad en cuanto al proceso de selección de contenidos y saberes que cada documento propone.

Es motivo de este trabajo reflexionar acerca del discurso educativo subyacente en cada uno de los documentos curriculares³, tomando como categorías de análisis la concepción desde la cual se posicionan para pensar al sujeto de la educación, el modo en que es presentado el conocimiento o el saber y la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, se busca analizar la “formación discursiva” del documento (Foucault en Emiliozzi, 2022).

El documento de los CBC establece bloques de contenidos y determina que “los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p.301). Presuponer que el solo hecho de pasar de ciclo implica la adquisición de los contenidos presentados en el anterior, determina una concepción biologista del sujeto y un modo lineal de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. El cuerpo del sujeto/niño que aprende sólo ocupa un lugar en el tiempo y en el espacio que significa el tránsito por los tres niveles de la EGB⁴.

Entonces, si las potencialidades son naturales del alumno, “el maestro es alguien que simplemente acompaña el proceso para que naturalmente cada niño pueda desplegar su potencia” (Rocha en Crisorio y Escudero, 2017, p.34).

³ Contenidos Básicos Comunes a partir de la Ley Federal y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a partir de la Ley de Educación Nacional.

⁴ Educación General Básica. El documento publicado por el Ministerio de Cultura y Educación estructura la escolaridad obligatoria en tres ciclos: EGB 1, 2 Y 3; correspondiendo los dos primeros a la escuela primaria.

La misma lógica biologicista se utiliza al determinar las Expectativas de Logro para cada uno de los bloques de la Educación Física primaria. Aparecen expresadas como conductas observables y predecibles que el niño debe ser capaz de poner en práctica al finalizar la EGB. Se deja de lado la relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, obviando lo fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, la construcción del saber.

Podríamos pensar que este proceso de construcción aparece reflejado en los contenidos procedimentales de cada bloque, sin embargo, si analizamos su redacción vemos que eso no sucede. Tomemos el ejemplo del bloque “Los juegos motores” para el primer ciclo de la EGB: “Juego en el espacio propio, parcial y total. Juego con el movimiento global y segmentario. Juego con objetos reales y/o imaginarios” (CBC, 1995, p.316).

El juego aparece expresado como un contenido con valor pedagógico en sí mismo, dejando en segundo plano - si es que no la anula por completo - la función del maestro de Educación Física. Esta misma lógica aparece en el modo de presentar los contenidos conceptuales para cada bloque de la Educación Física. Tomemos a modo de muestra algunos expresados para el bloque de la gimnasia: “Las capacidades motoras básicas: resistencia, fuerza, flexibilidad (elasticidad y elongación muscular, movilidad articular), velocidad, agilidad” (CBC, 1995, pp. 320 - 321).

Esta mirada biológica y utilitarista del cuerpo, donde pareciera que el solo hecho de usar nuestro cuerpo- usar nuestro lado izquierdo o derecho, poner en juego una capacidad motora, etc.- nos garantiza un aprendizaje en sí mismo, pone en tensión lo expresado en la presentación de los CBC para el área de Educación Física en donde se expresa que “es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento” (CBC, 1995, p.299).

Tomando como base los CBC, en el año 2004 comienza un proceso de construcción federal que culminó con la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.

Conceptualmente “un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos” (NAP, 2006, p.8). Se hace referencia a un “conjunto de saberes” lo cual marca una distancia con las definiciones presentadas por los CBC. Decir que la escuela tiene por función transmitir saberes significativos nos indica que existe un proceso de construcción de ese saber, por lo cual ya no cabe la posibilidad que “configuraciones de movimiento” (CBC, 1995) sean consideradas como contenidos con valor pedagógico en sí mismo.

Los NAP se organizan para la escuela primaria en tres ejes, se habla de “prácticas corporales motrices y ludomotrices en relación a sí mismo, a los otros y al ambiente natural” (2006). Se hace referencia a “prácticas corporales” en lugar de actividades corporales. Hablar de una “actividad corporal” puede ser, por ejemplo, realizar un deporte. Ahora bien, realizar determinado deporte no justifica su valor pedagógico. El deporte debe ser transformado en una práctica corporal, en una práctica cultural en donde el maestro, el aprendiz y el saber se interrelacionen en un proceso de construcción singular.

Los saberes incluidos en cada uno de los ejes están expresados como un proceso de construcción y no como un concepto aislado. Se utilizan palabras como exploración, descubrimiento, experimentación, elaboración, entre otras, como parte del proceso que debe realizar el aprendiz.

Inclusive si observamos cómo se refiere a algunas funciones orgánicas también están expresadas dentro de un proceso de construcción. “El reconocimiento de estados corporales: en reposo o actividad, el ritmo cardíaco y respiratorio, tensión y relajación, diferenciación de elementos funcionales del cuerpo” (NAP, 2006, p.42).

No se refiere por ejemplo al “ritmo cardíaco” de manera aislada, sino que se propone su “reconocimiento” en diferentes situaciones, lo cual ya nos refiere a una exploración y a un entendimiento del mismo.

Los NAP colocan al estudiante en un lugar de centralidad, en donde a través de la experiencia vivida el sujeto va incorporando los aprendizajes propuestos. Al parecer el aprendizaje ya forma parte del alumno y es la práctica corporal el estímulo ambiental suficiente para lograr que el aprendizaje se exprese. Aquí aparece una continuidad con el marco curricular heredado de los CBC, fundamentalmente porque no se modificó la perspectiva natural y orgánica con la cual se entendía al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A modo de cierre

Los documentos curriculares aquí analizados presentan modos similares de entender la enseñanza, el sujeto y el saber. A pesar de haber sido elaborados bajo diferentes contextos históricos, se observan continuidades discursivas.

El modo de presentar los contenidos, el paso de una ley a otra, parece no ser suficiente para romper con aquellas concepciones que resaltan el valor de lo orgánico y lo natural, en detrimento de la relación del sujeto con la cultura y la construcción del saber.

Siendo los maestros y profesores de Educación Física los encargados de interpretar, reinterpretar y llevar adelante lo expresado en los marcos jurídicos y curriculares, queremos poner en debate aquello que sucede en el patio de la escuela durante las clases de Educación Física. ¿Se repite esta lógica de reproducción que aparece en los textos de los documentos analizados?, ¿Los profesores logran distanciarse del discurso educativo subyacente en los documentos para dar paso a nuevas miradas?

Referencias

- Agamben, G. (2005). “¿Qué es un dispositivo?”. Conferencia dictada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- Crisorio, R.; Escudero, C, coordinadores (2017). Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, educación y sociedad; 1). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Emiliozzi, M. V. (2022). Sujeto, enseñanza y educación: sentidos y tensiones en la política curricular argentina (2015-2019). Praxis educativa, 26(3), 159-179.

Documentos citados.

- Ley 24049 de Transferencias de escuelas. 07 de enero de 1992. D.O. No 27299.
- Ley 24195. Ley Federal de educación. 05 de mayo de 1993. D.O. No 27632.
- Ley 26206. Ley de educación nacional. 28 de diciembre de 2006. D.O. N° 31062.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina 1995.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1º y 2º ciclo de la educación primaria. Ministerio de Educación. República Argentina. 2004.

