



**María Valeria Emiliozzi**

# **El sujeto como asunto**

**Las tramas curriculares de la  
Educación Física contemporánea**

---

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Laura Bono

**Edición:** Primera. Mayo de 2016

**Tirada:** 500 ejemplares

**ISBN:** 978-84-16467-14-3

**Lugar de edición:** Buenos Aires, Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2016, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila sl

**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES

Miño y Dávila srl  
Tacuarí 540  
(C1071AAL)  
tel-fax: (54 11) 4331-1565  
Buenos Aires, Argentina

**e-mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)  
**e-mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)  
**web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: El despertar de las luces en el cuerpo especie.....	17
La preparación para la Universidad .....	19
El cuerpo, la educación y las ciencias de la naturaleza .....	29
La educación de lo físico.....	37
CAPÍTULO II: La universalidad del sujeto en las formas de gobierno .....	49
Gobierno y dispositivo pedagógico.....	51
Biopolítica y pedagogía.....	58
El orden de la psicología.....	67
Psicología y psicomotricidad.....	70
Biopolítica, ciudadanía y derecho .....	73
CAPÍTULO III: El registro del individuo y la apuesta por el individuo.....	83
Educación y trabajo: sentidos y transformaciones .....	84
Las taxonomías en el marco de la educación del cuerpo .....	89
La otra cara de la moneda, pero la misma moneda al fin.....	97
Hacia el saber que redobra la apuesta por el individuo.....	106
Todo nos conduce hacia un interior fundador del cuerpo..	113
CAPÍTULO IV: La educación del cuerpo al revés: la oposición epistemológica entre el sujeto de la sustancia y el sujeto del lenguaje .....	117
Política y sustancia.....	118
De lo singular a lo particular .....	127
Identidad universal, identidad de sí mismo, o la nada misma .....	133
Semiótica y hermenéutica, lecturas de las prácticas corporales.....	139

CAPÍTULO V: Función de la conciencia y la percepción: problematización sobre los fundamentos de una epistemología de la vivencia y del Yo interior.....	145
De la conciencia de sí mismo fundadora al exterior constituyente .....	147
Percepción, práctica, lenguaje.....	153
La relación con la conciencia y la verdad .....	159
Y finalmente siempre caemos en la Unidad .....	163
 CONCLUSIONES .....	 169
 BIBLIOGRAFÍA .....	 175



**María Valeria Emiliozzi**



# **El sujeto como asunto**

**Las tramas curriculares de la  
Educación Física contemporánea**

---

## ***Agradecimientos***

Un libro no se escribe en soledad, sino que forma parte de un trabajo colectivo elaborado con debates, conversaciones, textos, preguntas y sugerencias. Agradezco a mis Maestros del cuerpo que movilizaron mis ideas, al CONICET, al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, al Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) que hacen posible realizar investigaciones como estas, y muy especialmente a mi familia, mis amigos, y a mi compañero de la vida.



## Introducción

*Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.* (Foucault, 2008a)

**E**l presente libro surge a partir de un conjunto de interrogantes y reflexiones sobre el sujeto de la Educación Física, que retornan cada vez que se constituye una nueva reforma curricular y se establecen las reglas del sentido en las que se define una manera de pensarlo. Cada reforma curricular no sólo ha colocado redes de sentido a partir de las cuales construir positivamente una manera de pensar la educación y su sujeto, sino que también ha provocado rupturas y acontecimientos que exigen repensar este sujeto y los fines mismos de la educación.

La reforma curricular de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) que comienza a esbozarse en el año 2004 se construye en el marco de acontecimientos disruptivos que instalan la necesidad de introducir cambios en la estructura y organización del sistema educativo bonaerense, y crean las condiciones de posibilidad para que la Dirección General de Cultura y Educación elabore “una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses” (2006a: 10). El Marco General de Política Curricular (2007a) establece que el análisis y la interpretación de los resultados de actividades como rondas de consulta, jornadas regionales e institucionales, y la revisión de los diseños curriculares que hasta entonces se encontraban vigentes, habían permitido identificar las problemáticas que estaban incidiendo en la educación de los adolescentes, y reformular su Diseño Curricular. La propuesta se plasmó en una nueva organización de la educación secundaria, que se constituyó, a partir del ciclo lectivo 2007, en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal, y a partir de 2008 se reacomodó en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.<sup>1</sup>

Los enunciados del currículum establecen un cambio en la manera de pensar la educación del cuerpo y, a su vez, una reafirmación de ciertos principios y conceptos educativos. Ahora bien, ¿qué cambió?, ¿qué sentidos de la educación se pretendieron disipar?, ¿hay un modo diferente de pensar la

---

1. Si bien durante el año 2008 se produjeron cambios en la organización de los últimos tres años de escolaridad, los diseños curriculares de 1º, 2º y 3º año no se modificaron.

educación o se persiste en las mismas ideas?, ¿qué saberes permiten pensar al sujeto de la educación?, o, ¿quién es el sujeto de la educación?, ¿qué sistemas de ideas constituyen el campo de saber de la Educación Física y determinan una identidad sujeto-objeto?, ¿cuál es la noción de sujeto con la que opera la enseñanza?, ¿qué relación sujeto/cuerpo supuso y supone la Educación Física del nivel secundario?

Para desandar estos interrogantes, la obra analiza la constitución de un saber, la racionalidad –de una ciencia, una práctica, un discurso–, que no se mide por la verdad que produce sino por “algo así como un efecto interno de un discurso o una práctica” (Foucault, 2013a: 49) que establece las reglas del sentido que define al sujeto. Hay discursos de la Educación Física que se sostienen en una biología, una fisiología, una medicina, una psicología evolutiva, en cierta idea de ciudadanía y en la fenomenología, que piensan al sujeto a partir del organismo, por la carne, por la vivencia corporal. Esto constituye una epistemología sobre el sujeto que nuestro trabajo pone de relieve mediante la puesta en escena de las condiciones formales de los discursos, las líneas que definen el campo de objetos posibles y el campo práctico en el cual se despliegan, elementos que permiten “reconocer en la tiniebla del presente la luz que, sin poder alcanzarnos jamás, está permanentemente en viaje hacia nosotros” (Agamben, 2011: 24). Por ello, alejarnos de los documentos curriculares nos permite señalar la oscuridad de ciertos enunciados, el juego de su instancia y la relación particular con el presente, lo cual nos abre un gigantesco laberinto de textos que no tienen fin ni principio, pero que constituyen discursos que desempeñan un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona.

Los diferentes planes de estudios y currículum de la educación secundaria se construyeron como ruptura de un plan o currículum anterior, lo cual hace necesario remontar la creación de diferentes reformas curriculares para restituir las a los discursos que las protegen y de los cuales provienen; pues ciertas realidades históricas surgen en determinados momentos a partir de otras realidades históricas, heterogéneas a ellas, pero de las que, sin embargo, provienen.

La arqueología remonta el curso de la historia a contrapelo, así como la imaginación remonta la biografía individual. Ambas representan una fuerza regresiva que, sin embargo, no retrocede, como la neurosis traumática, hacia un origen que permanece indestructible, sino –por el contrario– hacia el punto en el cual, según la temporalidad del futuro anterior, la historia (individual o colectiva) se hace por primera vez accesible (Agamben, 2009:147).

La educación se construye a partir de relaciones que existieron en determinados momentos históricos, que no sólo crearon definidas condiciones de posibilidad sino también una determinada educación y una relación específica entre cuerpo y educación, y que funcionan como un *a priori histórico*, es decir, “no condición de validez para unos juicios, sino condición



de realidad para unos enunciados" (Foucault, 2008c: 167). La expresión *a priori histórico* se refiere a lo que,

(...) en una época dada, recorta un campo posible del saber dentro de la experiencia, define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en las que puede sustentarse un discurso, reconocido como verdadero (Foucault, 2008c: 175).

Ahora bien, el análisis de los saberes encontrados trasciende el análisis arqueológico, las condiciones materiales que constituyen cierto saber, y establece un recorrido genealógico sobre los procedimientos, cambios, modificaciones de los acontecimientos que se relacionan con ese saber. Los ordenamientos de los discursos acontecen como efectos que penetran en las prácticas históricas, sociales y políticas, las cuales se materializan en formatos institucionales, se dispersan, se reproducen, y se articulan en dispositivos. Hay entonces una acción del discurso y ésta es, específicamente, la producción de verdad. En consecuencia, este libro abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva, y despliega una interrogación de sus enunciados a partir de los efectos de verdad que se producen en su acontecer. Aquí, el análisis mantiene una clave de lectura: la racionalidad de las formaciones discursivas es un efecto, no un origen, pues los mecanismos de poder dentro de los propios discursos científicos establecen reglas a las cuales obedecer, formas de vida, prácticas que dividen (normal-anormal, sano-enfermo, desviado-encauzado).

En el fondo, este libro no hace otra cosa que procurar describir cómo el currículum, y por lo tanto la práctica educativa, pone en funcionamiento cierta normalidad, regularidad, ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno. A su vez, desarrolla cierta reformulación de la educación del cuerpo, a partir de nuevas configuraciones discursivas que se articulan con los aportes de la psicología del aprendizaje y se profundizan con la fenomenología. Pero este recorrido, que parte del presente y regresa a sus condiciones de posibilidad, exige tomar la contemporaneidad del currículum en una escisión y en un desfasaje, puesto que la historia penetra de tal manera que resulta invisible. Se trata de un análisis que, no busca los tesoros falsos, en nuestro caso del currículum, sino la ley del discurso en la constitución del saber y el movimiento de poder que lo hace posible, ya que lo fundamental es ver cómo los discursos funcionan, qué efectos de verdad producen sobre el sujeto, qué se aísla y qué se condensa. Esto no sólo constituye una metodología de investigación sobre el sujeto, sino que implica una posición teórica que coloca al sujeto no como fundador de discurso, sino como causa del discurso.

La indagación del currículum demuestra esa luz que vuelve reiteradamente y aclara una epistemología que pone el origen del sujeto en la sustancia, dejando en la oscuridad el lenguaje como origen del sujeto. El

trabajo sobre el saber y sobre los acontecimientos históricos es la sombra proyectada por la interrogación del sujeto de la Educación Física, lo cual nos permite transformar el presente y

(...) ponerlo en relación con los otros tiempos (...). Es como si esa luz invisible que es la oscuridad del presente, proyectase su sombra sobre el pasado y éste, tocado por su haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora (Agamben, 2011: 11).

En otras palabras, el haz de relaciones que constituyen ciertos saberes que fundamentan el currículum junto a otros que pretenden camuflarse, lejos de formar un conjunto sistemático, establece un juego complejo de elementos que se rescatan, se corrigen, se invalidan y establecen no sólo las formas de relación de la educación con el sujeto, sino una práctica educativa que funciona como estructura al nivel del significante.

La Educación Física, por ser un producto moderno, nacido en la Europa de fines de siglo XIX del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (*cf.* Crisorio, 2009: 48), funciona como transmisor de ideas que giran y han girado en torno al cuerpo, fundamentalmente comprendiéndolo como organismo biológico, natural e integral, y al sujeto como universal. Esta epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia constituye el punto de problematización de este trabajo.

Ahora bien, no es nuestro fin “encontrar las raíces de nuestra identidad, sino, al contrario (...) disparlas” (Foucault, 2004: 67-68) y establecer ciertos desplazamientos que se ponen en despliegue cada vez que se intenta definir al cuerpo: la unidad y la fragmentación, lo natural y lo simbólico, la sustancia biológica y el lenguaje, la conciencia y el inconsciente, un interior que se despliega y un exterior que atraviesa. Esto nos lleva a ciertos interrogantes que nos permiten poner en debate los saberes que sustentan la Educación Física y los modos de subjetivación que produce.

La mirada retrospectiva hacia lo ocurrido se encuentra justificada por la indagación del ahora, del campo actual de las prácticas de la Educación Física, pero también porque la fractura del presente y las relaciones con los otros tiempos nos permiten transformar los modos de constitución del sujeto y la educación. Este movimiento desde el pasado hacia el presente y desde el presente hacia el pasado nos permite identificar rupturas y desplazamientos que van conformando la constitución de los capítulos. No obstante, más allá de que cada capítulo analiza diferentes saberes y acontecimientos, se establece una serie de relaciones entre un capítulo y otro a partir de la puesta en evidencia de una epistemología del sujeto que reaparece constantemente, y que deberá problematizarse para ver qué permite y qué impide, cuál es el modo de constitución del sujeto, cuáles las líneas que vienen marcadas por las oposiciones y las luchas sociales (*cf.* Foucault, 2008a). De esta manera, el libro se desarrolla en forma de red en la que los capítulos uno, dos y tres constituyen la puesta en evidencia de cierta epis-

temología, que a su vez conforma las tensiones y desplazamientos que se desarrollan en los capítulos cuatro y cinco.

El capítulo uno efectúa una suerte de “a priori histórico” (Foucault, 2008c) sobre el saber y las condiciones de posibilidad de la educación secundaria. Este recorrido se efectúa porque los diseños curriculares de la educación secundaria del presente y de los años noventa enuncian que han surgido como ruptura con los anteriores, y dicen distanciarse de aquellos planes de estudio humanistas y enciclopedistas por los cambios sociales, históricos y políticos.

El análisis se extiende a partir de enunciados que forman parte de una misma formación discursiva, que establece una manera de considerar el cuerpo ligado al desarrollo natural, y una forma de pensar la educación como herramienta para acompañar y alcanzar esa evolución natural del cuerpo. Estas reglas, que establecen el sentido de la relación del cuerpo con la naturaleza, se van identificando tanto en los primeros planes de estudios de la educación secundaria como en el humanismo, pues conforman un mismo objetivo: conservar esa esencia del hombre. Una indagación, remontando a contracorriente la historia de los saberes y de las prácticas, nos abrió la posibilidad para interrogar la actualidad y problematizarla. El problema, que se plantea en forma recurrente hasta el presente, es que el currículum, más allá de que se enuncie humanista u opuesto a ello, se sostiene en una epistemología que define al sujeto a partir de la sustancia.

El capítulo dos se detiene en la constitución de la pedagogía, el lugar que comienza a ocupar el cuerpo físico, su normalización y la figura del ciudadano. Sin embargo, no pretende presentar una lectura lineal de la educación en general y la Educación Física del Nivel Secundario en particular, sino que este momento histórico cobra relevancia por un punto de vista epistemológico que es la sombra del Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Secundario del presente.

Se despliega la constitución de la pedagogía en el haz de relaciones de la biopolítica y las ciencias bio-médicas, en el cual se conforma como dispositivo de control de lo corporal en su dimensión biológica. A su vez se presenta la didáctica como teoría de la enseñanza que se constituye a partir del saber psicológico. El saber de la psicología forma no sólo un elemento más del dispositivo escolar, junto con la biología y la medicina, sino que se constituye en un saber que permite una serie de reflexiones ligadas a experiencias prácticas, y a una manera de colocar al sujeto en el proceso de enseñanza. Estas relaciones de saber-poder-verdad, que constituyen la educación, forman un modo universal de pensar al sujeto y conforman una propuesta universalista mediante el conjunto de valores y principios ciudadanos para la conformación del Estado nacional. Esto nos permite desplegar dos cuestiones: un imaginario nacional, a partir de una noción de identidad por medio de la ciudadanía universal y del sujeto universal, y a su vez un modo de definir al ciudadano a partir de la sustancia que le da

existencia. El sujeto de la educación se ubica en un sujeto universal (saludable, ciudadano), que se constituye en objetivo a alcanzar y en característica sustancialista a conservar o adquirir.

El capítulo tres analiza una tercera configuración discursiva marcada por el mundo del trabajo que se establece en el currículum. Por un lado, se analiza la pedagogía por objetivos en el marco de la conformación del Estado de Bienestar, el capitalismo industrial y su posterior crisis, y por otro se indaga la pedagogía por competencias y la corporeidad, que llevan a la apuesta del individuo, la gestión de sí mismo en el marco del neoliberalismo, y la acumulación flexible. Estos cambios no se deben a nuevos paradigmas, sino a la apuesta de nuevas formaciones discursivas y a una nueva política de los enunciados.

Se describe el dispositivo pedagógico como principio de acción correlativo al campo de la administración y el desarrollo de programas educativos constituidos al amparo de la industrialización empresarial y mercantil, que funcionan como condiciones de posibilidad para la conformación de la pedagogía por objetivos que vuelve a ser la sombra del presente. Esta queda específicamente reflejada en las formas de evaluación construidas a través de taxonomías propias de la praxiología, que intentan precisar, formular y observar los signos del cuerpo que certifican la llegada al objetivo de enseñanza y los cambios de conducta. Este registro sobre el individuo que constituyen las taxonomías a través del discurso praxiológico irrumpe y constituye el eje epistemológico del currículum del presente, pues la apuesta no está en la identificación de la propiedad para ponerla en relación con un sujeto universal, sino en el respeto de esa individualidad, de esa característica diferente que será tomada como propia. Esta reestructuración, que se mantiene en el presente, no implica la ausencia del dispositivo pedagógico, sino la emergencia de un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno hacia las formas del auto-gobierno. La producción del sujeto toma el camino de la búsqueda del Yo, del sí mismo, de la autonomía, que se fundamenta no sólo por formar parte de una competencia a adquirir, sino también porque las reglas de constitución del sujeto se conforman desde un saber propio de la fenomenología que define al sujeto como Amo del discurso, individuo y gestor de sí mismo.

El capítulo cuatro aborda una serie de tensiones que ponen en juego, no sólo dos epistemologías a partir de las cuales se puede pensar el sujeto, sino también otra lógica del sujeto y de la educación. A partir del análisis arqueológico y genealógico sobre el saber y los acontecimientos que constituyen al currículum, abordados en los capítulos anteriores, se retoma esa epistemología que no logra desprenderse del ser del alumno (lo biológico, la esencia), y de un deber ser producto de un orden médico, biológico, psicológico. Todos los argumentos pasan primero por el cuerpo, por un principio de salud que parte de lo material, por un principio humanista que parte de la esencia y por un principio fisiológico que hace a una Educación Física.

Esta perspectiva conlleva un planteo evolucionista, y un sujeto ubicado en un tiempo lineal cuya caracterización pone en la sustancia todo lo que lo conforma, como si la sustancia ya fuera el sujeto. La problemática que se plantea es que el lenguaje está antes que el cuerpo biológico, y el sujeto no sólo nace en el lenguaje sino por el lenguaje. Esto implica pensar una epistemología que considera al lenguaje como causa del sujeto; en vez de poner a la sustancia como aquello que define al sujeto, ni siquiera al organismo –que luego es recubierto por un contexto–, se construye una lógica que está hecha por el lenguaje y atrapada en él. Por lo tanto, el lenguaje, el orden significativo son causa del sujeto, lo cual establece un corte en el modo de definir al mismo que rompe con los saberes que caen en un biologismo, en una evolución del cuerpo lineal y evolutiva, en una identidad, en el individuo.

El capítulo cinco reabre una problematización sobre una epistemología que coloca el origen del sujeto en una conciencia interior, tal y como fue descrita en la arqueología del discurso de la corporeidad que constituye el fundamento del Diseño Curricular de Educación Física del presente, y establece un campo de posibilidad denso y complejo para el funcionamiento del autogobierno del cuerpo. El recorrido efectuado sobre el discurso de la corporeidad nos permite identificar unas reglas discursivas que van conformando un sistema de posibilidades conceptuales que se sustentan en una epistemología que coloca al sujeto atrapado en las reglas de su autoconstitución, producto de una conciencia, de su yo interior, y de la percepción como medio de apertura para el conocimiento del mundo y del propio cuerpo. Estos puntos teóricos para pensar al sujeto, y por lo tanto a la enseñanza, se constituyen en el punto nodal de problematización de este capítulo.

El problema que se plantea es que el sujeto sale de su singularidad, se descompone como propiedad en los límites de su propia imposibilidad de ser individual, autónomo, autocontenido. La relación con el ser se establece por la vía de la experiencia y hace que el sujeto crea que un significativo lo representa. Sin embargo, en la estructura del lenguaje, cada significativo está en relación diferencial con otro significativo, lo cual rompe la idea de sí mismo, porque el sujeto está en relación, en un entre (al menos dos). El sujeto se constituye por el lenguaje, por un otro, y es a su vez causa de estos. Esta perspectiva sobre el origen del sujeto nos permite analizar la imposibilidad de una educación en referencia inmediata a un *cogito*, a una conciencia de sí, a un interior del cuerpo fundador, en la medida en que el sujeto se inscribe como representado entre al menos dos significantes y pierde la posibilidad de que sea causa de sí mismo.

Las conclusiones que funcionan como herramientas para seguir pensando, despliegan que, más allá de todas las reformas por las cuales ha pasado el Diseño Curricular de la educación secundaria, no se ha transformado su núcleo duro, pues el sujeto siempre ha sido definido a partir de la sustancia, de lo observable y cuantificable. Esto nos permite establecer que sólo

se podrán pensar otras relaciones de enseñanza a partir de un desplazamiento que implique el pasaje de una epistemología que supone el origen del sujeto a partir de la vivencia consciente, el sentido y la sustancia, hacia una epistemología que pone en el origen del sujeto las estructuras del lenguaje y la racionalidad de las prácticas.

# Capítulo I

## El despertar de las luces en el cuerpo especie

*Es como si esa luz invisible que es la oscuridad del presente proyectase su sombra sobre el pasado y este, tocado por ese haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora. (Agamben, 2011: 29)*

**L**a historia que atraviesa a la educación secundaria en general y a la Educación Física en particular ha sido acompañada de tradiciones, “en la medida que no hay historia sin tradición” (Agamben, 2009: 121). Habitualmente, la historia remonta todo período hasta su tradición, recubriendo aquello que transmite. En este capítulo, trataremos de efectuar una crítica a la tradición y de las fuentes que tienen que ver con la destrucción de la tradición, la cual debe enfrentarse con un retorno al pasado que pone en escena “el mismo sujeto histórico que debe acceder a ellas” (Agamben, 2009: 124). La operación sobre el origen es a la vez una operación sobre el sujeto, ya que no puede medirse con la tradición sin desconstruir los paradigmas.

A diferencia de la historia en el sentido tradicional del término, el trabajo en este capítulo “se presenta como una investigación de una dimensión a la vez paradigmática y trascendental, una suerte de ‘a priori histórico’, en el cual los saberes y los conocimientos encuentran su condición de posibilidad” (Agamben, 2009: 128-129). En otras palabras, se intenta construir una *arché*, pero en el sentido que al término le confieren Foucault y Nietzsche: no reenviada diacrónicamente hacia el pasado, sino ratificando la coherencia sincrónica del sistema. Se trata de una vía de acceso al presente de la educación secundaria, que tiene la forma de una arqueología, la cual “no retrocede a un pasado remoto, sino a lo que en el presente no podemos en ningún caso vivir, y al permanecer no vivido, es incesantemente reabsorbido hacia el origen, sin poder alcanzarlo jamás” (Agamben, 2011: 27).

Para pensar la Educación Física del presente es necesario reconstruir las piezas que fueron constituyéndola, analizar las rupturas que la fueron reconfigurando, y comenzar a delinear una indagación, remontando a contracorriente la historia de los saberes y de las prácticas para “descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 2004: 28).

El Diseño Curricular del Nivel Secundario (DGCyE, 2006a: 9; 2007c: 9; 2008b: 9) explicita que se distancia de aquellos planes de estudio humanistas e enciclopedistas, ya que

(...) la función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A su vez, el Diseño Curricular para la Educación Polimodal, que se implementa en los años noventa, se construye a partir de poner en tensión el fin con que se creó la educación secundaria: “enseñar lo que toman en el ingreso a la facultad” (DGCyE, 2003a: 16).

Esta ruptura, a partir de la cual se construyen ambos aparatos curriculares, exige un análisis sobre aquellos primeros programas fundacionales para revelar eso no vivido en forma de fuente; esto permitirá establecer una distancia con el presente, o un carácter intempestivo, en el mismo tiempo que le toca funcionar al currículum actual y posicionarse de algún modo fuera.

Los enunciados de los diseños curriculares establecen una relación con el momento fundacional de la educación secundaria, que constituye un punto desde el cual se transforma la educación. Este punto nos lleva a analizar el pasado, no para exaltar su oscuridad –como hacen los diseños curriculares–, sino para interrogar la actualidad, “para transformarlo y ponerlo en relación con los otros tiempos” (Agamben, 2011: 28). El recorrido arqueológico y genealógico sobre la conformación de la educación secundaria nos permitirá esclarecer la sombra del pasado por la interrogación teórica del presente.<sup>1</sup>

Si bien, al comenzar a construir el haz de relaciones en el que se funda la educación secundaria, se abren caminos diferentes o culturas pedagógicas diferenciadas (colegios nacionales, liceos, escuelas normales), estos ponen a prueba una forma de racionalidad que organiza las maneras de hacer y decir, y una epistemología que define una manera de pensar la constitución del sujeto.

Aunque la configuración del sistema educativo es un proceso específico del siglo XX, su conformación se remonta al siglo XIX, en tanto que allí aparecen formas de regularidad que establecen el sentido de la educación secundaria como una preparación para la Universidad, o una prolongación de la escuela primaria. Estas diferenciaciones recorren las disímiles reformas por las que pasaron los planes de estudios de la educación secundaria, hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993, “que no sólo transforma al nivel secundario en ciclo polimodal, sino que lo reorganiza por áreas que no se corresponden en todos los casos con las fronteras disciplinarias” (Dussel, 1997: 14) y, a su vez, lo inserta en la escuela primaria, tomando de esta sus rituales, cultura escolar, etc. La educación secundaria fue desde sus inicios el ciclo educativo que presentó mayor complejidad, tanto en su claridad conceptual (Albergucci, 1996; Bonantini, 1996; Tedesco, 1982) como en el universo de conocimientos que debían ser puestos

---

1. Este eje de la investigación toma su sentido de los estudios de Michel Foucault.



al servicio del alumno (Dussel, 1997; Tedesco, 1993; Puiggrós, 1990). No obstante, y más allá de los debates en el modo de pensarla, ¿qué cambió?, ¿qué contenidos y objetivos establecen los planes de estudios en el marco de la constitución de la educación secundaria y qué contenido y objetivos propone el currículum del presente?, ¿qué saberes sostenían aquellos planes fundacionales y cuáles el currículum actual?, ¿desde qué epistemología se define al sujeto?, ¿cuáles son las reglas que permiten su constitución? El análisis de los planes de estudios que plasmaron los objetivos y contenidos de enseñanza a transmitirse en la escuela<sup>2</sup> será un puntapié inicial para identificar, a partir de sus enunciados, las diferentes condiciones que los hacen posibles y sientan las bases para su constitución, pues, si bien la historia recorta niveles, fija elementos, establece relaciones de causalidad, la herramienta arqueológica y genealógica con la cual se abordarán los documentos nos permitirá ver el haz de relaciones que conforma su fundación, es decir, las relaciones del saber con el poder que permiten esa red de elementos que conforman un dispositivo a través de un Plan de Estudios.

En un primer momento hablaremos de Planes de Estudio o Programas y no de currículum, ya que en los inicios solía referirse al plan de estudios para señalar la enseñanza en las escuelas. Sin embargo, desde los años sesenta y setenta, por la gran influencia anglosajona, estos fueron llamados currículum hasta su imposición definitiva con la reforma del los años noventa (Dussel, 1994; De Alba, 1991).

## La preparación para la Universidad

Diferentes estudios sobre la historia de la educación secundaria establecen su inicio con la fundación del Colegio Nacional en 1863, en el predio denominado “manzana de las Luces”,<sup>3</sup> a través del decreto N° 5447 del presidente Mitre que, en un marco político que se dirigía hacia la consolidación del Estado Nacional, hacía su aparición en la escena pública como organizador del país desde la Ciudad de Buenos Aires (por entonces capital de la provincia de ese mismo nombre). Este contexto tuvo como efecto, con el acontecer de los años, el desplazamiento de las influencias provinciales y

- 
2. Esta definición del currículum, que puede pensarse como superada, es la que circula en los primeros debates acerca del qué de la enseñanza. Para ampliar ver “Debates Curriculares” en Grinberg y Levy (2009: 53-88).
  3. En 1654, el Cabildo encomendó ese predio a los jesuitas para realizar un establecimiento y atender la educación de la juventud. Un siglo después, expulsados los jesuitas, el gobierno decidió organizar un establecimiento educativo para la enseñanza media y superior: así se creó el Real Colegio de San Carlos, en homenaje al monarca, Carlos III. En 1821, en el mismo predio, se estableció la Universidad de Buenos Aires y en 1823 el Colegio de la Unión se transformó en el de Ciencias Morales, dirigido por Manuel Belgrano. Allí se formaron los hombres de la generación de fines de 1830, inspiradores de la Constitución de 1853.

la puesta en escena del Estado Nacional como actor central en el escenario político y también educativo.

Este contexto histórico-político estableció las condiciones que llevaron a marcar el trazo de un camino en el que uno de los deberes del gobierno nacional es impulsar la educación secundaria, “dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la Juventud de las provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias” (Mitre, 1863). En consecuencia, el presidente acuerda y decreta la creación del Colegio Nacional sobre la base del Colegio Seminario y del Colegio de Ciencias Morales. Hasta esa época se pueden establecer institutos de enseñanza secundaria de reconocida importancia, como el Colegio de Monserrat de Córdoba, el de Ciencias Morales de Buenos Aires y el de Concepción del Uruguay, que sientan las bases del Colegio Nacional. Este último tenía como fines primordiales la formación política de las elites provinciales y su ingreso a la Universidad, fines no muy distintos a los que sostenía Rivadavia al fundar el Colegio de Ciencias Morales, sobre la base del Colegio de la Unión del Sud. La base de este último era “el modelo napoleónico consistente en una pirámide en cuya cúspide está la Universidad, que funciona como rectora de todos los establecimientos educativos” (Puiggrós, 2006: 58). Asimismo, el Colegio de Uruguay también se fundaba sobre estos objetivos, ya que su programa fue similar al Colegio Nacional, que “se reducía a los ramos siguientes: latín, filosofía, matemáticas y francés” (Larroque, 1856: 2).

A pesar de que la propuesta del Colegio Nacional, escrita por Amadeo Jacques,<sup>4</sup> tenía cierta inclinación hacia una visión más moderna de las humanidades, el Latín era la materia que tenía más cursos y horas, debido a que se creía que tenía valor para desarrollar las facultades psicológicas y la capacidad para “traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados” (Jacques, 1865: 11). El Plan de Estudios del Colegio Nacional tomaba el modelo de su director Amadeo Jacques y comprendía tres tramos: Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas. En estos Planes, el eje de la educación pasa por una cientificidad preparatoria que se sostiene en un saber del cuerpo, en un sistema de acción determinado.

Los ideales de Jacques se sientan en las bases de los principios del ideal holístico, en el que

La enseñanza no debe dejar ociosa una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, o a lo bello, o a lo útil. Abrazará, pues, en los límites de lo posible y como virtualmente las letras y las bellas artes, las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones, todo esto unido en una estrecha alianza y elevado finalmente a sus más altos principios (Jacques, 1865: 24).

Desde el punto de vista práctico se fue configurando un modelo pedagógico cuyos elementos esenciales serán “la centralidad del profesor, el

---

4. Amadeo Jacques (1813-1865). Profesor y rector del Colegio Nacional.

tratamiento amplio de las disciplinas, fundado en la filosofía y las ciencias morales y un lugar preponderante del examen dentro de la situación didáctica” (Legarralde, 1999: 40).

Estos fines del Colegio Nacional, con la impronta de los ideales de Amadeo Jacques, no sólo fueron adoptados por el de Buenos Aires; también, como se enuncia en diferentes periódicos y bibliografía de la época, se dispersaron en el Colegio Nacional del Uruguay, Mendoza, San Juan, Tucumán y Catamarca. El Colegio Nacional de Tucumán, cuyo rector era don Sixto Terán (ex discípulo de Amadeo Jacques), era “superior a un Gimnasio alemán de primera clase, en cuanto a las ciencias físicas, Cosmografía, Geografía, Física y en Matemáticas, que también se enseñaban allí, hasta la Trigonometría esférica y ecuaciones de segundo grado” (Jacques, 1945: 45).

En el mismo sentido, en una Conferencia de la época titulada “San Martín en la Educación Argentina”, encontramos una mención del doctor Horacio Rivarola sobre la enseñanza secundaria en la Argentina, a partir de la descripción del Colegio de San Martín. Al respecto agrega:

El Cabildo de la Ciudad, al enunciar a la sociedad la fundación del Colegio, decía: ‘(...) si el guerrero ha sido el instrumento necesario para salvar la nación en las crisis peligrosas, el sabio debe serlo para constituirla estable y brillante en las delicias de la tranquilidad (...) Padres de familia: la educación es el mejor patrimonio que en herencia podéis dejar a vuestros hijos’ (...) El Gobernador Luzuriaga, a su vez, en la proclama que anunciaba aquella fundación, decía a sus conciudadanos: ‘Por fortuna, no tendréis ya que buscar el tesoro de las letras a la distancia. En vuestro propio suelo se erigen cátedras de humanidades en que se enseñarán los sagrados derechos y deberes del hombre en sociedad; las facultades mayores, la física, las matemáticas, la geografía, la historia y el dibujo. Ilustrados, labraréis vuestra felicidad’ (Rivarola, 1963: 13)

Estos sistemas de pensamiento en los que se constituyen los colegios nacionales están organizados con conocimientos propios de las matemáticas, física, química, álgebra, figuras geométricas, literatura, además de estar pensados para un sector de la población –más específicamente, en relación a un cierto ideal burgués–. De allí que la educación secundaria haya sido pensada como “canal de diferenciación social de las elites” (Braslavsky, 1995: 94). El ideal en que se funda el Colegio Nacional de Buenos Aires se asienta en la cultura instalada en el Colegio de Ciencias Morales, que adscribía a las ideas de Rivadavia, ya que “concurrían al colegio los hijos de las familias patricias, continuando con la tradición de proporcionar a sus hijos una formación de dirigentes” (Puiggrós, 2006: 74).

En el caso específico de la Provincia de Buenos Aires, el 25 de febrero de 1885, a través de un decreto del Poder Ejecutivo Provincial, se crea el Colegio Provincial de La Plata, el cual adopta el Plan de Estudios de 1884 que se encontraba vigente para los colegios nacionales. El decreto establece la decisión de adoptar ese plan, “no sólo por ser aquél completo, sino también porque ese modelo consigna que los exámenes y certificados del

Colegio Provincial sean válidos en los colegios nacionales y facultades de la República en virtud de disposiciones vigentes” (Poder Ejecutivo Provincial, 1885: 3). Esta fundamentación pone sobre la mesa que la elección no fue tanto académica como reglamentaria, ya que facilita el ingreso a la Universidad –además de dejar plasmado el marco sociopolítico que articula una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política–.<sup>5</sup>

El plan de estudios del Colegio Provincial de La Plata se constituía de la siguiente manera:

Primer año: Idioma nacional (analogía, sintaxis), historia (República Argentina, desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas), geografía (República Argentina), aritmética, francés, inglés, dibujo geométrico de las figuras planas. En Segundo año (...) [se mantienen algunas disciplinas y aparecen] álgebra, física (nociones elementales de física descriptiva y experimental), química descriptiva y experimental, francés, inglés, dibujo geométrico (sólidos). En tercer año (...) [nuevamente se mantienen algunas y aparecen] idioma nacional (literatura preceptiva), historia (Oriente-Grecia-Roma). En cuarto año (...) [aparecen por primera vez] historia natural (nociones generales-zoología general), latín, alemán, dibujo (arquitectónico). En quinto año (...) literatura general (nociones generales de literaturas extranjeras y de estética), historia natural (clasificación de los animales-botánica general), filosofía (psicología-lógica). Sexto año (...) Nociones del derecho general, y especialmente político y civil, nociones de economía política (administración y estadística) (...) cosmografía, filosofía (moral, teodicea e historia de la filosofía), higiene, contabilidad, topografía, historia natural (clasificación de los vegetales-mineralogía general y especial-geognosia-geología)[.] Clases de calistenia. Dibujo natural, caligrafía, música, baile, gimnasia, instrucción militar, declamación, esgrima (Plan de Estudio del Colegio Provincial de La Plata, 1885: 11-15).

Los contenidos enunciados ponen sobre relieve cierta elección de conocimientos, que, si bien pueden pertenecer a cierto “arbitrario cultural” –en el sentido de Bourdieu y Passeron (1996)–, teniendo en cuenta que la educación fue primero burguesa y luego más popular, el recorrido arqueológico nos permitirá ver que los contenidos son posibles en relación con cierto punto de partida desde el cual han sido posibles conocimientos y teorías (Foucault, 2008b). Este *a priori* es el que convertiremos en el interrogante que nos posibilite seguir nuestro trabajo. Las preguntas que se plantean son: ¿por qué tenían gran cantidad de horas disciplinas como historia natural,

5. Si bien en la Provincia de Buenos Aires es posible establecer ciertos indicios de la educación secundaria anteriores a la constitución del Colegio Provincial, estos fueron perdiendo vigor a partir de los conflictos y la formación del Estado Nacional. Por ejemplo, en 1823 se dispuso que los estudios preparatorios tuvieran carácter obligatorio para el ingreso a los estudios superiores (Halperin Donghi, 2002), estableciendo luego el título de Bachiller en Ciencias y Letras como requisito para alcanzar los estudios de Bachiller en Jurisprudencia y de Doctor en Teología, Jurisprudencia, Medicina y Matemáticas. Por su parte, en 1823, sobre la base del Colegio de la Unión del Sud fue creado el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de las autoridades provinciales. Allí se formó buena parte de los hombres que conformaron la llamada “Generación del ‘37”. Para ampliar ver Schoo (2010).

física, literatura, algebra, dibujo geométrico, entre otras?, ¿qué sistema de pensamiento las constituye?

Más allá de que hubo varias reformas entre 1870 y 1912 que intentaron modificar los planes de estudios, estos incluían “lengua-literatura nacionales y modernas; historia y geografía en peso creciente; y también a las disciplinas científicas” (Dussel, 1997: 26). Como afirma el plan de estudios de 1863, proyectado por Amadeo Jacques y puesto en vigencia durante el gobierno de Mitre, lo que se debe establecer es “la escuela única, bajo una forma mixta (ciencias y letras)” (EMEC, 1888: 149).

La elección de las ciencias y las letras implica resaltar, jerarquizar, y al mismo tiempo excluir ciertas prácticas culturales (Gvirtz y Palamidessi, 1998), en la medida en que las definiciones de la cultura válida estaban vinculadas con la enseñanza de aquellos saberes científicos que permitirían la instrucción pública que debía distribuir las luces en el pueblo (*cf.* Condorcet, 1922). En otras palabras, se buscaba un sujeto ilustrado y la configuración del saber científico como fuente de verdad, en tanto que, como afirma Condorcet –uno de los precursores del período ilustrado junto con Kant y Voltaire, entre otros–, en esta educación, “mientras más verdades haya descubierto el espíritu humano, más se capacitará para retenerlas y combinarlas en mayor número” (Condorcet, 1922: 65). El corazón del período ilustrado “tiene por esencia el concepto de que hay un conjunto de hechos al que hay que someterse, centralmente, la ciencia, cuya sumisión consiste en dejarse guiar por la naturaleza de las cosas” (Berlín, 2000: 160).

De la misma manera, todos los planes que seguidamente se fueron dictando, en 1870 por el Dr. Avellaneda, en 1874 por el Dr. Albarracín, en 1876 por el Dr. Leguizamón y en 1879 por el Dr. Lastra, han prolongado los ideales de esta escuela, encaminando el mismo estatuto a ciertos conocimientos, pues las reformas apuntaron “a la función política de la educación, es decir a la forma de un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos” (Tedesco, 1982: 64), y no al carácter enciclopédico que se reflejaba en los planes de estudios de los colegios nacionales.<sup>6</sup> Por ello, a través de la enseñanza, especialmente el nivel medio tendió a formar un hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, como el de formar un hombre apto para las actividades productivas (65).

Más allá de que las reformas apuntaron a los aspectos políticos de la época, los planes continuaron sobre el eje de la filosofía, las humanidades y las ciencias. Al respecto, el plan de estudios establece que:

Con método adecuado y haciendo prevalecer la concisión sustancial, se ilumina la mente del alumno, en la prédica, desde las alturas de la cátedra. Así se provoca el despertamiento y se estimula la actividad psíquica en el espíritu juvenil, haciéndose comprender y aun sentir el calor emocional bajo cuya

---

6. Esta problemática sobre el enciclopedismo se entiende como “el exceso de contenido informativo de los programas” (Terigi, 2012: 56).

sugestiva influencia se multiplican los esfuerzos por alcanzar el fin último de la ciencia, que es la posesión de la verdad (MJIP, 1903a: 211).

Desde aquí, la educación provee las facultades con la disciplina de la razón, lo que le permite al hombre despojarse de su accionar instintivo. En el mismo sentido, la educación es una instrucción por medio de conocimientos que permiten pasar a un estadio mayor, porque, como señala Condorcet (1922), se ilumina a la persona carente de luz (el alumno), pero a su vez por la cientificidad que la sustenta, ya que esta “enseñanza debe ser científica y útil á la vez para que responda a sus objetos verdaderamente racionales y humanos” (EMEC, 1888: 148). La educación se constituye en el eje vertebral de una sociedad que, con la mirada puesta sobre el progreso, la toma como la llave que sacaría al hombre de la oscuridad y la ignorancia hacia las luces. Como se establece en las bases para el Plan de Estudio del Colegio Nacional:

Es preciso abrir ancho espacio á la razón; hay que robustecer y afirmar sólidamente el carácter; y ya sea que el alumno haya de emprender un camino distinto del de la Universidad, ya haya de dedicarse á estudios superiores, se hace necesario dejarlo en aptitud de caminar por sí mismo, de discernir entre la verdad y el error (Beltrán, 1909: 325).<sup>7</sup>

La educación forma parte de un proceso que libera al hombre del estado de tutela y lo hace responsable de su accionar. Este sentido de la educación pone en juego ciertas características de un ideal burgués, pero características que atañen a un buen gobernante, como la autonomía para ejercer el gobierno. El pensamiento de la mayoría de edad kantiana toma este sentido de la educación, al definirla como

(...) aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (...) Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco (Kant, 1983: 45).

Esta afirmación se despliega aun más en Rousseau, también con una formación filosófica, cuando enuncia que “nacemos débiles y necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo y necesitamos asistencia: nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (Rousseau,

---

7. Juan Beltrán fue Rector de la sección oeste del Colegio Nacional, denominada Colegio Nacional Oeste. Durante 1898, el Colegio Nacional de la Capital se vio excedido en su capacidad edilicia por su gran matrícula, ante lo cual se habilitaron cuatro secciones del mismo que pudieran abarcar dicha demanda. Para tal fin se crean las secciones Norte (actual Colegio Sarmiento), Sud (actual Colegio Rivadavia), Oeste (hoy Colegio Mariano Moreno) y Noroeste (actual Colegio Nicolás Avellaneda), a cargo de los respectivos Vicerrectores que dependían del Colegio Nacional Central. Ya en 1899 estas secciones se independizan, y cada una tiene su rector.

1982: 18).<sup>8</sup> Estos ideales educativos son los que se establecen en el marco de la Ilustración, y que constituyen una forma particular de educación:

La salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro (Kant, 2010: 21).

Los ideales de la Ilustración y los contenidos ligados a las ciencias y las letras no sólo se reflejan en los planes de estudios de colegios nacionales, sino que también pueden rastrearse en todos los tipos de educación secundaria. Cabe recordar que más allá de los colegios nacionales se encontraban, por un lado, anexos con orientaciones técnicas, productivas, comerciales y liceos de señoritas, y por otro Escuelas Normales destinadas a la formación de maestros.<sup>9</sup> En la Provincia de Buenos Aires, ante la necesidad de maestros, se llevaron a cabo gestiones para la puesta en práctica de escuelas normales con los mismos derechos de equiparación de títulos que los expedidos por el Honorable Consejo de Educación. Sus planes comprendían dos secciones: una denominada “clases” y otra denominada “ejercicios”. Por ejemplo, en segundo año se establece:

Clases:

Aritmética: 4hs. Geografía General: 3hs. Gramática castellana: 3hs.

Historia (Grecia y Roma): 3hs. Nociones de Historia Natural (Mineralogía y Geología): 3hs. Francés: 3hs. Pedagogía (Metodología general: principios fundamentales y reglas generales del arte de enseñar. Metodología especial de la enseñanza primaria elemental): 3hs.

Ejercicios:

Lectura y escritura: 3hs. Cálculo: 2hs. Dibujo: 3hs. Música (teoría y solfeo): 2hs. Calistenia: 2hs. Observaciones en la Escuela de Aplicación: 2hs. (CNE, 1886: 27).

Algunas clases y ejercicios varían en relación a los años: por ejemplo, cambia el idioma francés por el inglés, y la Gimnasia recién aparece en tercer y cuarto año, mientras que en los demás años se visualizan otras actividades, como Labores de mano y Prácticas en el curso normal elemental. Además, estos planes de estudio, según los años cursados, otorgaban títulos intermedios. Por ejemplo:

- 
8. Tanto Kant como Rousseau escriben en el Siglo XVIII, en vísperas de la Revolución Francesa. Es posible establecer varios acuerdos y desacuerdos en tanto que Kant escribe su *Pedagogía* después de haber leído el *Emilio* de Rousseau. También Locke, Condorcet, Voltaire, exponentes del siglo XVIII, avanzaron en la construcción de la educación en estos términos.
  9. La modalidad Normal fue parte de la educación secundaria hasta su transformación en 1969, que llevó a que la formación docente ya no sea parte del nivel medio, sino de un nivel terciario, y que las escuelas normales se convirtieran a la modalidad bachiller.



Art. 7° En la Escuela Normal de Profesoras se dará a más precedente curso normal elemental, uno Superior para las Maestras primarias aspirantes al diploma de Profesoras. Las asignaturas de este curso superior se distribuyen en dos años, subsiguientes á los cuatro del curso elemental (Plan de Estudios para las Escuelas Normales, 1886: 28).

Según sus contenidos, los planes pueden ser leídos en dos direcciones: por un lado, a partir de la puesta en escena de conocimientos en relación con saberes de época, y por el otro desde conocimientos en relación a cuestiones pedagógicas, a la habilidad para aplicar los mejores métodos, “aquellos que interpretan la naturaleza en su gradual y sabio desarrollo” (Bavio, 1886: 5). Por ejemplo, se plantea la necesidad de que los Maestros de las Escuelas Normales

(...) estudiaran el alma humana con el objeto de deducir sus múltiples y distintas manifestaciones de las diversas facultades, y poder así: darle una acertada dirección que consistirá (...) en seguir la marcha de la naturaleza (...) y llegar al perfeccionamiento de la facultad por excelencias de la razón (Bavio, 1886: 5).

En otras palabras, la enseñanza es pensada según las reglas que establece la historia natural sobre el hombre, y el objetivo está puesto en la adecuación del hombre con el desarrollo natural.

De esta manera, se despliega una manera de considerar el cuerpo ligada al desarrollo natural, en tanto que el método de enseñanza debe llevar el cuerpo al punto más perfecto posible de correspondencia con la naturaleza, con su esencia. En este camino, “el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación” (Kant, 1983: 49), pues es la herramienta para que el individuo no salga de su camino natural y se constituya en hombre. Aquí la razón es la facultad que permite al ser llegar a la naturaleza, o a esas ideas innatas inscriptas en el interior del cuerpo. De este modo, la educación ilustrada encuentra su condición de posibilidad en las ciencias naturales, porque los conocimientos a partir de los cuales se enuncia un tipo de educación han podido aparecer por el auge alcanzado por la ciencia de la naturaleza, que permitió definir al hombre. “La Ilustración vio en el conocimiento de ésta y en su dominio la tarea fundamental del hombre” (Crisorio, 2010: 52).

Este tipo de análisis concierne a la historia de la educación, pero también atañe a la historia de las ciencias y las técnicas, en tanto la formación del hombre está definida por el conocimiento de la naturaleza. Así, el método de enseñanza parte de un cientificismo que pone a la sustancia como esencia del cuerpo y condición de posibilidad. El Marco General del Diseño Curricular (2001) continúa sosteniendo esta relación del cuerpo con la naturaleza, de la ciencia con la razón, ya que establece que “existe, por una parte, un conocimiento que se alcanza por la vía predominante de la razón y que pretende aprehender la realidad tal como existe para cualquier hombre. Este conocimiento es el ideal de la ciencia” (DGCyE, 2001: 10). En el caso de la última reforma curricular, la razón no aparece, pero continúa la relación del cuerpo con la naturaleza, ya que “la corporeidad, *la cualidad*



*corpórea que se aloja en el ser*, constituye una dimensión significativa del ser humano” (DGCyE, 2011a: 9; cursivas nuestras).

El cuerpo es una tabula rasa que está vacía, es un individuo, un ser no afectado por la relación con la sociedad porque su condición de origen está en la sustancia. En el mismo sentido, la educación se construye en esas reglas de la naturaleza que marcan al ser desde fenómenos producidos por la acción de fuerzas internas.

(...) el problema de las ciencias físicas naturales consiste en referir todos los fenómenos de la naturaleza a variables fuerzas de atracción y repulsión, cuyas intensidades dependan totalmente de la distancia. La posibilidad de resolver este problema constituye la condición de una comprensión completa de la naturaleza (...) el sentido del progreso de la ciencia está perfectamente y estrictamente determinado (Einstein e Infeld, 1959: 63).

Los márgenes en los que se apoya la educación secundaria son la razón, la naturaleza y el progreso. En el caso de la razón, por ser considerada el rasgo característico de la condición humana, es una facultad que se desarrolla con la experiencia educativa, y que permite conocer, dominar la naturaleza y transformar la realidad. En el caso de la naturaleza, si el hombre puede insertarse en ese carril, quedará ligado al progreso. Por ello, al definir el progreso, el currículum establece: “El progreso deportivo se resume en el acrecentar la humanidad al mayor número posible de mujeres y hombres, a través de los medios que le son específicos a la práctica del Deporte” (DGCyE, 2003a: 96).

Ahora bien, estas vinculaciones entre razón, naturaleza y progreso, que la educación coloca en sus fines, requieren de un proceso educativo, que, en el sentido de Kant, conlleva tres momentos: los cuidados (precauciones para que los menores no se hagan daño); la disciplina, que humaniza al hombre y lo saca de la animalidad, es decir, “que somete al hombre a las leyes de la humanidad” (Kant, 1983: 30); y, por último, la instrucción, que consiste en las herramientas que permitirán convertirlo en hombre: la razón.

El que no es ilustrado es necio, el que no es disciplinado es salvaje (...). Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana (...). Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que se desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales de un hombre, y conducir así a toda la especie humana a su destino (Kant, 1983: 32).

Estas etapas se pueden ver en las bases generales para Planes de Estudios del Secundario que se reflejan en un periódico de la época, pues “la enseñanza secundaria debe ser de carácter general y tener por objeto instruir y educar al niño argentino para que sepa determinarse y bastarse a sí mismo” (Beltrán, 1909: 304). Esta experiencia conforme al deber de la educación es, en sentido kantiano, sinónimo de libertad y autonomía. De

libertad, en tanto que –al igual que en la razón– se refleja la independencia de la causalidad que se proclama en la experiencia. De autonomía, debido a la voluntad que la experiencia determina. La minoría de edad queda puntualizada por una falta de decisión y audacia de valerse del propio entendimiento, por un cierto temor que se dirige no a defectos morales sino a una falta en la relación de autonomía consigo mismo. Esta relación sobre sí mismo continúa conformando uno de los objetivos clave en el currículum del presente, en tanto que el fin de la Educación Física es lograr la autonomía. Pero, ¿qué significa tener autonomía? Resulta recurrente en el currículum del presente esta búsqueda de la autonomía en el alumno y la alumna, mencionada en diferentes extractos del documento. El Diseño Curricular de Educación Física establece que “El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten la conquista de autonomía” (DGCyE, 2006b: 132). Más aun, declara que “es imprescindible favorecer el desarrollo de la autonomía” (132). La palabra autonomía es definida como la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. Autonomía proviene del griego *auto*, que significa uno mismo, y *nomos*, que refiere a ley. En términos generales es la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro, y se ha convertido casi en un sinónimo de libertad. La autonomía se adquiere desde la voluntad de querer poseerla, y permite al ser humano librarse de la carga de la autoridad. ¿Qué significa este fin autónomo, sino la salida de la minoridad de edad kantiana? De un modo u otro la autonomía refiere a la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”.<sup>10</sup> Por ello, el Diseño Curricular de Educación Física establece que a través de sus contenidos apuntará a “la disponibilidad de sí mismo” (DGCyE, 2006b: 136).

Ahora bien, esta relación consigo mismo que pretende alcanzar la educación ilustrada, y que vuelve a estar enunciada en el currículum del presente, es efecto de un saber que establece un modo de entender el sujeto como individuo, y la educación como el medio para alcanzar esa individualidad, ese modo de bastarse a sí mismo que forma parte del progreso del hombre, pero un progreso producto de la ciencia: “nada adelantaría su cultura si no se procediera con arreglo á Ciencia” (Beltrán, 1909: 306). La ciencia funciona como un ideal, como una verdad que impone un modo de ser, una serie de proposiciones que ponen en cuestión al hombre como ser natural. Ahora bien, ¿por qué las ciencias naturales fundamentan el modo de llegar a la “liberación de la tutela”? ¿qué proposiciones coercitivas imponen?, ¿qué *episteme* permite darle ese estatuto?

Cada época, y por consiguiente cada forma de pensar y de estar dentro del mundo, condensa cierto espacio de posibilidades, ciertas formas de hablar, pensar y hacer. Habría, por tanto, que regresar a las condiciones de posibilidad que, en el momento de la educación ilustrada, hacían patentes

---

10. *Diccionario de la Real Academia Española. Versión on-line* [<http://www.rae.es/rae.html>].

tales límites: el modo de entender a la educación y al cuerpo, que como ya hemos demostrando continúa operando en el presente.

## El cuerpo, la educación y las ciencias de la naturaleza

No podemos pensarlo todo en todo momento: cada época delinea sus propios límites de enunciabilidad, aunque no siempre fijos ni aun más nítidos, que fragmentan el espacio en el cual el enunciado tiene sentido. Estos límites son una especie de patrón común de interioridad, que traza las condiciones de posibilidad de lo que puede decirse, conocerse y hacerse en cada momento.

El enrejado simbólico en el que se sostienen los planes de estudios de la educación secundaria, y que sigue funcionando como sistema de pensamiento en el currículum del presente, no es parte de la continuidad del pensamiento, ya que existen interrupciones muy disímiles que “suspenden el cúmulo indefinido de los conocimientos, quiebran su lenta maduración y los hacen entrar en un tiempo nuevo, los escinden de su origen empírico” (Foucault, 2008b: 13).

El punto de partida desde el cual han sido posibles ciertos conocimientos y teorías sobre la educación es el fondo que dicta el *a priori* histórico y determina en qué elementos de positividad ha podido aparecer cierto saber. Los sentidos sobre el cuerpo que aparecen en la educación en el contexto de la ilustración fundan su positividad y presentan una historia, que no es la de su perfección creciente sino la de sus condiciones de posibilidad, a las que Foucault denomina *episteme*.

A primera vista, la *episteme* nos deja ver un modo de enunciar la realidad, recortar distintos objetos y límites, y por lo tanto diferentes *epistemes* en relación a los límites que cada una traza para lo enunciable y lo practicable. Permite una mirada sobre las disímiles maneras en las que fueron enunciadas diferentes formas de habitar el mundo, de darle sentido, que en los contenidos y formas de definir al cuerpo de la educación se hacen presentes. En palabras de Foucault, es posible establecer tres *epistemes*: la *episteme* clásica, la *episteme* renacentista y la *episteme* moderna.

Hasta fines del siglo XVI, la semejanza desempeñó un rol constructivo en todo el campo de saberes de la cultura occidental, ya que impuso un modo de articulación entre el conocimiento y la representación que se configuró a partir de un orden natural. “El mundo se enrollaba sobre sí mismo: la tierra repetía el cielo, los rostros se reflejaban en las estrellas y la hierba ocultaba en sus tallos los secretos que servían al hombre. La pintura imitaba el espacio” (Foucault, 2008c: 35). En el siglo XVI, la semejanza señalaba la existencia de un gran mundo cuyo perímetro constituía el límite de todas las cosas creadas, donde los seres eran una especie de microcosmos que reproducía, en proporción y dimensión más reducida, el orden que regía en el cielo y en los astros, entendidos como macrocosmos. Pero, como afirma

Foucault, la distancia entre el microcosmos y el macrocosmos no es ilimitada o infinita, ya que las similitudes entre las cosas pueden ser contadas y tienen un dominio perfectamente cerrado donde el orden macro se refleja en el orden micro.<sup>11</sup>

La naturaleza es el conocimiento y la explicación de la realidad natural, la cual se puede sistematizar bajo leyes que dan cuenta de la organización y actividad de la materia, sin tener que tomar en consideración los principios religiosos agrupados en la teología. En este sentido, los distintos saberes de la época responden a condiciones históricas, a disposiciones del pensamiento que sentaban sus bases en “la relación entre microcosmos y macrocosmos como garantía de este saber y término de su efusión” (*ibíd.* 50). En el tipo de retorno al platonismo que se da en el Renacimiento, por ejemplo, predomina el estudio de los cuerpos regulares platónicos, celebrados como modelos ideales. Así, la obra de Leonardo da Vinci “Hombre de Vitrubio” refleja este modo de pensar la relación micro y macrocósmica. El texto que acompaña la obra dice que la naturaleza distribuye las medidas del cuerpo humano de la siguiente manera:

4 dedos hacen 1 palma, y 4 palmas hacen 1 pie, 6 palmas hacen 1 codo, 4 codos hacen la altura del hombre. Y 4 codos hacen 1 paso, y que 24 palmas hacen un hombre; y estas medidas son las que él usaba en sus edificios. Si separas las piernas lo suficiente como para que tu altura disminuya  $1/14$  y estiras y subes los hombros hasta que los dedos estén al nivel del borde superior de tu cabeza, has de saber que el centro geométrico de tus extremidades separadas estará situado en tu ombligo y que el espacio entre las piernas será un triángulo equilátero.<sup>12</sup>

El “Hombre de Vitrubio” realizado por Leonardo Da Vinci deja ver una visión del hombre como centro del mundo, donde ambos –hombre y mundo– se unen entre sí bajo el gobierno de un principio geométrico que enmarca al cuerpo humano en relación a cierta proporcionalidad y funcionalidad; el canon clásico que trata de vincular el cuerpo humano con la naturaleza. Aquí se revela la semejanza que reina en el orden del Renacimiento, en tanto conocer las cosas ilumina características que las hacen semejantes o próximas con otras, y en tanto el signo enlaza la semejanza o afinidad. De ahí que las categorías de macro y microcosmos trazan los límites de este

- 
11. La categoría de microcosmos intenta aplicar a todos los dominios de la naturaleza el *juego de las semejanzas duplicadas*, en el cual se garantiza que cada cosa podrá encontrar, en una escala mayor, su *espejo macrocósmico*.
  12. El extracto pertenece a la traducción completa del texto que acompaña al “Hombre de Vitrubio” de Leonardo da Vinci. En realidad es una traducción de las palabras de Vitrubio, pues el dibujo de Leonardo fue originalmente una ilustración para un libro sobre las obras de Vitrubio. Con el correr de los años, la imagen ha adquirido reconocimiento por representar una manera de entender al cuerpo y al mundo. El dibujo es un claro ejemplo del enfoque de Leonardo que se desarrolló muy rápidamente durante la segunda mitad de la década de 1480.