



Facultad de Actividad Física y Deporte

Diseños Curriculares de Educación Física. Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal.

Estudiante: Morales, Rocío

Legajo: 28555

Director/es: Rivera, Sebastián

Co-director/es: Ursino, Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Actividad Física y Deporte

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 14/12/24

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Universidad de Flores 14/12/24

Firma y aclaración del autor:

Morales Rocío

Índice:

Resumen	2
1. Primera Parte: Delimitación Conceptual del Objeto de Estudio.....	2
1.1. Área Temática, Rama y Especialidad	2
1.2. Tema y Subtema	3
1.3. Introducción	3
1.4. Problema	4
1.5. Estado de la Cuestión - Relevancia Cognitiva.....	4
1.6. Marco teórico.....	6
1.6.1. Capítulo 1: Visiones y Funciones Sociales de la Educación Física.	6
1.6.1.2: Visión Militarista de la Educación Física.	6
1.6.1.3: Visión Higienista de la Educación Física.	8
1.6.1.4: Visión Deportivista de la Educación Física.	9
1.6.1.5: Visión Psicomotricista de la Educación Física.	11
1.6.1.6: Visión Desarrollista de la Educación Física.	13
1.6.1.7: Visión Recreacionista de la Educación Física.	15
1.6.1.8: Visión Humanista con arista Sociocrítica de la Educación Física.	16
1.6.2: Capítulo 2: Diseños Curriculares de Educación Física y Saberes de la Cultura Corporal.....	18
1.6.2.1: Involucrándonos en los Diseños Curriculares.	18
1.6.2.2: Saberes de la Cultura Corporal en la Escuela:.....	20
1.6.2.2.1: Un rico gusto al juego y el jugar.....	22
1.6.2.2.2: Prácticas corporales deportivas comotrices.	25
1.6.2.2.3: Una nueva práctica: La actividad física sostenible:.....	27
1.6.2.2.4: Expresión corporal:.....	28
1.6.2.2.5: Prácticas corporales en relación al medio ambiente:.....	30
1.6.2.2.6: Saliendo de lo común: Prácticas motrices introyectivas:.....	31
1.7. Hipótesis.	32
1.8. Objetivos.....	33
1.8.1. Objetivo General.	33
1.8.2. Objetivos Específicos.....	33
2. Segunda Parte: Materiales y Método	33
2.1. Tipo de diseño.....	33
2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.....	36

2.2.1. Matriz de datos.....	36
2.3. Fuentes de datos.....	42
2.4. Instrumentos para la producción de datos.....	43
2.5. Plan de actividades en contexto.	43
2.6. Universo y muestra.	44
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones:	45
3.1. Exposición de los datos (o resultados).	45
3.1.1. Variable 1: Visiones y funciones de la EF.....	45
3.1.2. Variable 2: Saberes de la cultura corporal:	49
3.2. Conclusiones y sugerencias.....	52
3.3. Discusión.....	56
4. Anexos.....	57
4.1. Anexo 1: Fichaje del diseño curricular analizado.	57
5. Bibliografía:	64

Resumen:

El problema de investigación del presente trabajo trata sobre el Diseño Curricular del Segundo Ciclo del Nivel Primario de la Provincia de Río Negro, en el cual se centrará en analizar, dialogar sobre el mismo a través del material ofrecido por la cátedra de “Trabajo Final”, recalcando en el área de Educación Física.

Por otro lado, los aspectos metodológicos más relevantes que cuenta el trabajo son el tipo de diseño, unidades de análisis, instrumentos de recolección de datos y las actividades realizadas durante el contexto de la investigación. El diseño metodológico que es el que va a dar pie a realizar este trabajo es de tipo exploratorio, ya no existe un trabajo similar para dar inicio a la investigación. También otro aspecto fueron las unidades de análisis que son las visiones y los saberes que integran la educación física, pero principalmente la currícula seleccionada. Los instrumentos para la recolección de datos fueron los textos ofrecidos por la misma cátedra y la “Guía de Trabajo”. Las actividades realizadas en el transcurso del análisis del trabajo fueron a partir de un cronograma diagramado por la cátedra, donde fue realizando por apartado un tipo de entrega en la fecha que correspondía.

Considerando los resultados del trabajo y consigo las conclusiones que conllevo ello, dentro del diseño curricular elegido se evidencia las variables elegidas, que son: “Visiones” como son la humanista, higienista y deportivista y los “Saberes de la cultura corporal” dentro de este están: actividad física sostenible, prácticas corporales en relación al medio ambiente, el juego (populares y de los pueblos originarios) y prácticas corporales deportivas comotrices.

Palabras clave:

Educación física- Diseño curricular- Visiones de la educación física- Saberes de la cultura corporal.

1. Primera Parte: Delimitación Conceptual del Objeto de Estudio

1.1. Área Temática, Rama y Especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física escolar

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

1.2.Tema y Subtema

Tema: Los Diseños Curriculares de Educación Física.

Subtema: Visiones de la Educación Física y saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares.

1.3.Introducción

El tema de investigación es en relación a la carrera -Licenciatura de Educación Física- por lo que vinculé aquel interés con la materia que cursé en Prácticas Profesionales 3, que eran pasantías en el Nivel Primario, en realidad en base a aquellas prácticas es que elegí el tema.

La motivación o el interés por esta investigación es por el contexto institucional que suele suceder en el Nivel Primario (específicamente en el segundo ciclo) de la Provincia de Río Negro, donde hay muchas carencias, olvido, de parte de la institución y de los/as docentes a este tipo de nivel. Lo digo en general ya que al cursar Prácticas Profesionales 3, en las jornadas de la materia, se comentaban muchas problemáticas como el papel del/la docente frente a los alumnos/as y al dictar la clase, qué aspectos tenía y no tenía en cuenta al realizar las actividades, si los chicos/as se sentían parte de las clases, qué recursos utiliza el/la docente al momento de realizar su clase, si contaba al juego como estrategia o método para enseñar contenidos, etc. Por lo que al finalizar y dialogar los distintos temas encontrábamos que a pesar de que cada uno estaba en una institución diferente, teníamos semejanzas, a partir de lo charlado y ver lo que sucedía es lo que despertó mi atención por este tipo de nivel. En consecuencia, considero importante esta problemática ya que sucede a nivel general, también por que se sustenta por parte de los/as docentes distintas visiones que no dan cuenta de otros recursos a ofrecerles a los alumnos.

Con esta investigación tengo el propósito que sea alcance para todo tipo de profesor/a o licenciado que esté cursando, dando clases de educación física en el nivel primario del segundo ciclo, o en futuro se involucre. Propongo que esta investigación sea reflexiva para los/as docentes o futuros, ya que planteen en base a este escrito sus propuestas de clase. Brindar una pedagogía innovadora, ya que pueden utilizar ideas, recursos para ampliar sus prácticas pedagógicas. Brindar un nuevo recurso para las distintas instituciones educativas.

1.4.Problema

¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física del segundo ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro que se encuentra en vigencia desde el 2011?

1.5.Estado de la Cuestión - Relevancia Cognitiva

En este apartado se enfocará en primer lugar en los antecedentes y luego en la relevancia cognitiva de la problemática elegida.

Una de las investigaciones que se tuvieron en cuenta (en los antecedentes) sobre el tema es el análisis de la Tesis de Maestría de Fiori (2020) “Las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física”, pude evidenciar que el tema de investigación se centró en el área de Educación Física y Ciencias Sociales, y en un nivel particular, o sea el nivel secundario, del Ciclo Básico, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha investigación es por el cambio que se produjo en el Diseño Curricular del Nivel Secundario. Dicho cambio o como dice la autora “reforma”, con el nombre de “Nueva Escuela Secundaria”, produjo un conflicto entre dos grupos, por un lado, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (MEGC), y por el otro, los/as estudiantes y docentes de la ciudad. Por lo que, en base a este conflicto, la comunidad científica se interesó por tratar de investigar cómo esta reforma se involucraba con los/as estudiantes y las demandas que ellos tenían con respecto a este cambio.

Cabe resaltar que la autora no realiza la investigación de forma técnica, sino de forma crítica y exhaustiva, con aquella propuesta que se quería lograr para el siglo XXI. Se basó en formulaciones empíricas, preguntas y a partir de ello comenzó su investigación.

Los resultados de la investigación fue que las reformas, como la NES, que postulan la necesidad de adecuar el sistema escolar a las necesidades laborales de un sector de la clase dominante, no resuelven el problema de la formación de los/as jóvenes. En lugar de desarrollar propuestas pedagógicas a través del trabajo en un sentido amplio, politécnico y omnilateral como lo planteó Marx, reducen la formación a un grupo de capacidades, habilidades y competencias que deben adquirirse para ser un sujeto “apto” a la medida del mercado de trabajo y de los requerimientos de los empleadores.

Otra de las investigaciones es la Tesis de Emiliozzi (2014) “El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física”, en la cual se centra en la reforma de la Escuela Secundaria, enfocada en la problemática de una propuesta pedagógica para los/as jóvenes bonaerenses. Por lo cual esto se evidencia en el currículum y en la práctica educativa ya que 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 (Emiliozzi, 2014, p.8). En otras palabras, el currículum impacta en el discurso de la práctica pedagógica, o sea en la forma de actuar en el cuerpo de los/as adolescentes desde una organismo biológico, natural e integral.

Esta investigación se llevó a cabo desde la mirada crítica, donde se buscó información tanto dentro como fuera del currículum, trazando una línea de porqué es como es ahora y si ha cambiado a lo largo del tiempo. En base a ello, la autora señalaba 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 una epistemología que coloca la sustancia como condición de existencia (Emiliozzi, 2014, p 5).

Ambas investigaciones abonan a mi investigación porque sirven de guía, por ejemplo, como las diferentes autoras han llevado a cabo su investigación, por donde empezaron o qué temáticas eligieron como problemática.

Teniendo en cuenta la relevancia cognitiva, el tema de investigación es relevante para la comunidad científica ya que a través de la experiencia que se ha tenido sobre este nivel, se puede decir que es de gran interés poder analizarlo, ya que dentro del nivel primario hay muchas problemáticas que estudiar. Teniendo en cuenta que este trabajo es de la carrera referida a la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, se centrará en esta área, por lo se considera que es importante porque no suele ser un campo temático de investigación en la currícula.

En base a lo anterior, sería importante centrarse en esta problemática ya que no hay muchos trabajos de investigación sobre el tema, porque en la provincia de Neuquén aún no hay vigencia de la currícula en el Nivel Primario. Además, los trabajos de las autoras serán de gran ayuda porque también estuvieron en esta problemática al no haber trabajos vigentes para su temática, asique sus desenvolvimientos y como lo llevaron a cabo serán considerados.

1.6.Marco teórico.

1.6.1. Capítulo 1: Visiones y Funciones Sociales de la Educación Física.

En este apartado se hablará sobre las distintas visiones o perspectivas del área de Educación Física que hubo en Argentina hasta la actualidad. Cabe resaltar que todas ellas tuvieron auge en base al contexto histórico de la época, y que ninguna de ellas hubiera existido sin la otra antes, y que también su nacimiento u origen no hace que la otra desaparezca, pero sí que influya más una que otra dependiendo de la época.

En base a lo que tratará este capítulo, se distinguirán modelos heterónomos y autónomos. Según Bracht (s.f.) la primera de ella se vincula con repercusiones sociales, lo que sucede fuera de las actividades en las clases de Educación Física, haciendo hincapié en una visión productiva, instrumentalista, ya que tiene su impronta en el mundo del trabajo. Este tipo de modelo tiene perspectivas o vistas desde lo biológico y en lo sociológico funcionalista. En cambio, la segunda de ella, “son aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas” (Bracht, s.f., p. 45). Estas se basan desde la antropología filosófica y fenomenología, trabajando desde una dimensión lúdica.

Aquellas visiones que se detallaran a continuación son: La Militarista, Higienista, Deportivista, Psicomotricista, Desarrollista, Recreacionista y Humanista con arista Sociocrítica.

1.6.1.2: Visión Militarista de la Educación Física.

La visión militarista comienza de la mano de Domingo Faustino Sarmiento con la civilización para finales del siglo XIX. Sus intenciones se hallaron bajo la inspiración de civilizar a la población por medio de la alfabetización y la incorporación de creencias y costumbres de los países desarrollados (europeos y norteamericanos), erradicando de esta manera a los/as llamados “bárbaros” (Elías, 1939, como se citó en Mansi, s.f.).

En base a lo anterior, se consideraba que Sarmiento tenía una manera de sobrellevar su ideología en la escuela, donde podría educar y regular los cuerpos de los/as niños/as, centrándose en la Educación Física -vista por él- como un factor predominante en la educación moral y la disciplina social. Por lo que se basó en prácticas con origen extranjero, o sea en la gimnasia con orientación militar. Mansi (s.f.) afirma que “no solo mediante los ejercicios de corte marcial dictados en los tiempos de recreo, sino también mediante la creación de los batallones escolares” (p. 28).

Los objetivos que tenía Sarmiento según Mansi (s.f.) eran dos, uno poder formar a los jóvenes para que en un futuro fueran servidores y defensores de la Patria, fomentando el nacionalismo. El segundo, era la prevención de enfermedades a través del ejercicio físico, que puedan estar sanos y fuertes (también para la guerra). Su idealización se vio reflejada y tenida en cuenta en Ley N°1420 del año 1884 donde quedó ya establecida la obligatoriedad en las escuelas, pensada como “única forma de sujetar al niño al orden de la civilización moderna” (Carli, 2012, como se citó en Mansi, s.f., p. 28).

También “la nueva propuesta corporal estaba destinada a la población de estudiantes mujeres, llevaba consigo aproximaciones eugenésicas, orientadas al desarrollo de la maternidad, regulando y controlando el cuerpo y la conducta de la mujer con el objetivo de ejercitar futuras madres” (Mansi, s.f., p. 30). En esto se evidencia en los años 1920-1930 con una clara distinción entre las prácticas de los hombres y de las mujeres, porque se consideraban -a las mujeres- como débiles, por eso su prohibición a la ejercitación física (entendiendo esto a los ejercicios de fuerza). Sin embargo, sí podrían hacer prácticas blandas sin contacto físico directo (Galak, 2019).

La gimnasia militarista fue de utilización de George Hébert en los años 1920-1930, por lo que se basó en esta ideología pedagógica, en palabras de Galak (2019) él “tenía la misión de “hacer seres fuertes” y la voluntad de “ser fuerte para ser útil”, a partir de subsumir al individuo al colectivo, de educarlo para que se ejercite como resultado de “mandatos superiores” (p. 9). Este carácter militarista de la Educación Física estaba dado que en Argentina se estaban viviendo periodos de gobierno de Facto. Es importante señalar que estos ejercicios no solo tenían influencia en las escuelas, sino que comenzó a “masificar en las prácticas públicas referidas a la cultura física, como en las plazas de ejercicio físico, las colonias de vacaciones, las juntas deportivas, entre otros” (Galak, 2019, p. 9).

¿Por qué Sarmiento se basaría en esta ideología? En los años 80 hubo en Argentina una masividad de inmigrantes principalmente europeos adultos y hombres, por lo que se comenzaron a mezclar con las nativas del lugar, y formaron familia. Se comenzó a adoptar otras costumbres, formas de vida que traían de novedad los europeos, por lo que llamó la atención de Sarmiento conocer sus prácticas y poder implementarlas. También porque el país se encontraba en conflicto con Chile y era una forma de involucrar la nacionalidad en las escuelas (Mansi, s.f.).

1.6.1.3: Visión Higienista de la Educación Física.

Teniendo en cuenta la visión anterior que estuvo arraigada por un buen tiempo largo, comenzó a finales del siglo XIX y en las primeras dos décadas del siglo XX una nueva era con otros pensadores e influenciadores de la mano del Higienismo, en otras palabras, de la mano de Romero Brest. Siguiendo lo anterior, se “suprimió oficialmente los ejercicios militares y la gimnasia atlética de aparatos livianos y del pórtico francés, que estaban en uso, para sustituirlos por un programa de ejercitación física racional (...)” (Romero Brest, 1938, como se citó en Mansi, s.f., p. 33). Estas palabras fueron partes del decreto del día 18 de abril de 1898, ya que hubo un abandono por parte de la era militarista a la materia de Educación Física, es por eso que en ese año comienza una reforma.

El día 18 de abril del año 1989 se dictó un decreto que estipuló la transformación de la Educación Física, “teniendo en cuenta que la escuela debe procurar el desarrollo físico del individuo, en relación con su desarrollo mental, se hace obligatoria la educación física en los Colegios Nacionales (...)” (Mansi, s.f., p. 33).

Esta mirada surgió porque en Argentina hubo una serie de epidemias, donde los médicos tuvieron gran influencia en la población para poder apaciguar el conflicto, pero no solo hubo intervención meramente a su parte biológica, sino que se involucró más allá, en lo político, pedagógico, educativo, etc.

Mansi (s.f.) realizó aportes acerca de que Romero Brest hizo grandes cambios a nivel social y dentro de la Educación Física, uno de los más importantes fue la creación de los cursos temporarios de ejercicio físico en 1901, por lo que así fue que se creó el Sistema Argentino de Educación Física. Es así, que “dichos cursos constaban de una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se encontraba sustentada bajo el alegato proveniente de la fisiología y anatomía como ciencias nucleares, la mecánica del movimiento, la pedagogía y la higiene física” (Mansi, s.f., p. 35).

La parte práctica, se centró en ejercicios gimnásticos que podían ser con o sin aparatos, juegos y ejercicios al aire libre (Mansi, s.f.). Se puede decir que “el Dr. Brest se nutrió de los distintos sistemas gimnásticos, anclándose en el sistema sueco y arraigando sus ideas en algunos contenidos de la gimnasia inglesa (...) se ha aferrado a las constataciones teóricas del sistema gimnástico francés” (Mansi, s.f., p. 38).

Siguiendo el hilo anterior, se podría decir que Brest llevaba a cabo prácticas en las cuales se basaba en la corrección tanto de cómo realizar el ejercicio a cómo se llevaría a cabo la clase (la cantidad de tiempo, los días de la semana, etc.), o sea era muy meticuloso, de esto se hacía partícipe la ciencia médica. Siguiendo a Scharagrodsky (2015) “entendiendo

las leyes del cuerpo en movimiento se podía actuar consiguiendo los resultados deseados” (p. 4).

Otro evento importante es aquel que surgió en el año 1912 donde se creó el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF). Estos cursos a lo largo de los años tuvieron modificaciones en los planes de estudio, por lo que algunos de ellos fueron en: el plan 1901, el plan de 1906, el plan de 1912, el plan de 1915 y por último el plan de 1925 (Mansi, s.f.).

Cabe resaltar que Brest tenía una visión higienista, pero también era científica, orientándose a una corriente filosófica positivista decimonónica. Mansi (s.f.) realizó comentarios acerca del Dr. Romero Brest donde señalaba “entre sus objetivos prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de los/as estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en los niños y jóvenes” (p. 37). En palabras de Scharagrodsky (2015) el Dr. Brest se basó en tres características: “su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes” (p. 4).

Es importante señalar que a “principios de los años 30 determinados cambios del propio campo y, también, macropolíticos vinculados con el golpe cívico-militar comenzaron a cuestionar fuertemente la propuesta corporal “romerista”” (Scharagrodsky, 2015, p. 3). Es por eso que en el año 1938 fue el derrumbe de la concepción de Romero Brest, suplantada por la gimnasia metodizada que tanto cuestionaba. Es así como en años siguientes sigue esta concepción militarista, pero quien tuvo un fuerte auge en las prácticas de Educación Física en Argentina fue el deporte (Mansi, s.f.).

1.6.1.4: Visión Deportivista de la Educación Física.

Pasar de la militarización de la Educación Física al higienismo con Romero Brest (teniendo en cuenta que una no opaca a la otra), y entrar a una etapa totalmente distinta con vuelta de página al deporte dentro de la disciplina, fue un cambio que no se había tenido y que no se había tomado en cuenta hasta llegar a la década del 40 del siglo XX.

El deporte formó parte de la aprobación de 1941 por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el Programa de Educación Física para Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Especiales, el porqué de la implementación educativa estaba dada por el interés de los/as alumnos/as y otras características: “1) desenvolvimiento nato de la actividad, b) sentimiento de la propia fuerza y capacidad, c) ocasión para satisfacer el deseo natural de

la emoción (...)” (Aisenstein, 2008, p. 129). Si bien se seguía involucrando el cientificismo en el deporte, también formó parte la rama de la psicología, ya que se tenía una importancia del juego, de la motivación, la solidaridad, los trabajos en equipo, entre otros, dentro del ámbito educativo.

Uno de los intereses que tenía esta visión era que “los cuerpos de los niños y de las niñas debían ordenarse, disciplinarse y ejercitarse por medio de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida, es así como se vio al deporte como la práctica corporal ideal del momento” (Mansi, s.f., p. 48). Es sustancial que si el deporte forma parte de las prácticas pedagógicas este sea modificado, adaptado, recontextualizado a la escuela en que se encuentre. De igual forma, “la escuela es ahora el espacio más democrático para la apropiación de conocimientos y prácticas, por ser formalmente un ámbito obligatorio (...)” (Aisenstein, 2008, p. 112)

El tema del deporte y la Educación Física fue visto por Juan Domingo Perón entre los años de su mandato (1946-1955) que fue clave para el desarrollo de sus políticas públicas (Mansi, s.f.). Es así que se desarrolló el primer Plan Quinquenal, en el cual “la educación fue vista por el gobierno peronista como un derecho, al cual todas y todos deberían de tener acceso” (Mansi, s.f., p. 51). En base a ello, no solo se consideró la realización del deporte dentro del ámbito educativo, sino también en los espacios públicos, donde se podía realizar actividad física y deporte.

Dentro de la época peronista ocurrieron algunos acontecimientos históricos importantes que marcaron a la era del deporte. Uno de ellos fue en el año 1947 se crea el Consejo Nacional de Educación Física y Medicina del Deporte como dependencia de la Secretaría de Salud Pública, por lo que “a partir de esta creación, se buscó que las actividades físicas y deportivas estuviesen ligadas directamente con el aspecto sanitario” (Mansi, s.f., p. 52). Es por esto mismo, que dentro de los colegios se trataba de transmitir esta mirada sanitaria a los/as docentes, para que inculquen sobre los niños/as y jóvenes, es así que en las escuelas “se colocó el foco de atención sobre el cuidado del cuerpo, el mantenimiento de la salud y el chequeo médico constante de los niños, niñas y jóvenes en etapa de escolarización” (Mansi, s.f., p. 52).

Otro hecho importante a destacar son la creación de los Torneos Evita, donde participaban los infantes y, el Torneo Juan Perón, donde participaban los jóvenes. Hay que destacar que, para asistir a dicho evento, los niños/as y jóvenes debían hacerse estudios médicos, sino no podrían ingresar, por lo que no solo se tenían aspectos sanitarios e higiene a considerar, sino también era un medio de vigilar y controlar la salud de ellos. Es así, como

aún se sigue evidenciando la corriente o discurso médico, que trae consigo el cientificismo (Mansi, s.f.). Mas allá de ello los torneos que planteaba el peronismo era un ámbito donde los jóvenes socializaban entre ellos y con otros (Aisenstein, 2008).

Si bien el deporte era predominio de la época peronista, también surgieron Prácticas Corporales (en el año 1949) dentro del área de Educación Física, como el folklore, el gato, la chacarera, el cielo, considerándolos como formas tradiciones y nacionales (Mansi, s.f.). En este mismo año “se lleva a cabo la reforma constitucional, la cual prioriza el desarrollo del vigor físico de los jóvenes interesándose de esa forma en incrementar sus potencialidades y sus virtudes” (Mansi, s.f., p. 55). Mas allá que se haya cambiado las actividades que se realizan en el ámbito de Educación Física, aun se enseña el deporte o actividad corporal como “práctica heterónoma (no autónoma), basada en la pedagogía tradicional disciplinadora del comando directo, la transmisión eminentemente técnica y la ejecución de modelos preexistentes” (Aisenstein, 2008, p. 124).

Una de las causas de la implementación del deporte y su visión peronista, considerada eficiente, eficaz, donde se buscaba la disciplina en la sociedad, era en palabras de Mansi (s.f.):

Se pretende durante el gobierno peronista germinar cuerpos disciplinados, productores y trabajadores, generando de tal manera una vinculación entre el deporte y las actividades físicas con los trabajos manuales, con lo cual legitimaba el modelo económico que dominada en el país: la industrialización como sustitución de las importaciones (p. 55).

Concluyendo se puede decir que el deporte tuvo aspectos de otras visiones ya señaladas, que tuvo su auge por un bien más social, político y sanitario. Sin embargo, también hay que destacar que fue y tiene características para darle una oportunidad en la enseñanza tanto en las escuelas como fuera de ella, tener en cuenta sus valores y hacer una rama importante en la rama de EF y práctica corporal.

1.6.1.5: Visión Psicomotricista de la Educación Física.

A comienzos de la década del 70 comienza a surgir una nueva visión acerca de la educación del cuerpo, donde tiene influencia en el componente psicoafectivo de la actividad motriz, en otras palabras, un nuevo movimiento en los/as infantes. Comienza esta corriente como “crítica al dualismo cuerpo-mente” (Villa, 2015, p. 380). Sin embargo, dicha corriente peronista seguía presente.

Esta nueva corriente tenía objetivos como “el descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros, y de entorno, etc” (Villa, 2015, p. 380). Es así, como este surgimiento estuvo influenciado por el Dr. Jean Bouché y su Método Psicocinético (basado en la fisiología y neurología) y el Método Psicocinético, donde criticaba los ejercicios que no tenían relación con el alumno, que no explicaban un por qué, no tenía sentido para quien lo realizaba (Método Psicocinético), de este modo “al maestro le resultaba difícil apreciar su relación con el conjunto de la tarea educativa” (Villa, 2015, p. 381). Así mismo, este enfoque ha formado parte de la Educación Física, ya que los/as docentes del área “han tomado objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas de la psicomotricidad para avalar su accionar” (Mansi, s.f., p. 91).

Estos contenidos que Le Bouché proponía debían estar organizados en tres fases: La primera de ellas referida a una Fase Exploratoria donde el niño se encontraba con el problema que tenía que resolver. La segunda llamada Fase de Disociación, donde el niño/a ya empezaba a resolver el problema y comienza a fijarse el hábito motor. La tercera que es la Fase de Estabilización, es aquel momento donde ya se automatiza el movimiento o conducta motriz, y se aplicará este procedimiento inconscientemente a otras actividades (Mansi, s.f.).

Siguiendo con lo anterior, Mansi (s.f.) realizó aportes sobre Le Bouché, donde decía que orientaba a los docentes de Educación Física a una tarea pedagógica-didáctica vinculada con lo psicomotor en las actividades, teniendo también en cuenta “el desenvolvimiento de la imagen corporal, la organización espacio-temporal, la organización objetal, la coordinación dinámica general, la coordinación viso-motriz, el equilibrio, etc, marcando una división desde la didáctica de los aspectos perceptivos y motores de la actividad” (Villa, 2015, p. 382). Otros contenidos importantes fueron la lateralidad, motricidad fina y la motricidad gruesa (Mansi, s.f.).

Uno de las consecuencias del porqué surge esta visión, era para facilitar a niños/as con dificultades motoras como la dislexia o dificultades en el lenguaje como un déficit intelectual (Mansi, s.f.). Se trataría de movimientos básicos que ya adquirirían en la niñez y se adaptaban para que sea más fácil para ellos/as. Además de ello, también facilitaba el realizar su práctica tanto a niños/as infantes como en el nivel primario “a la preparación necesaria y funcional para los aprendizajes escolares básicos, como por ejemplo el lenguaje y la lectoescritura” (Mansi, s.f., p. 90).

Las prácticas propuestas a realizar por Le Boulch solían ser exploratorias, ya que consistían en que los/as niños/as puedan ser autónomos y libres en el espacio que les brindaba, también permitía el juego como método de disfrute. El material que utilizaba era novedoso e innovador, estos materiales eran con distintas texturas, como el agua, la arena, y materiales móviles que sean variados, como neumáticos, bolos, aros, pelotas, arcos, etc (Mansi, s.f.). Estos materiales también son llamados “materiales no convencionales” (Moren, 2022, p. 1). El/a docente debe intervenir en las actividades generando diferentes problemáticas, así el/la alumno/a pueda resolver motriz y cognitivamente (Mansi, s.f.). En consecuencia, Villa (2015) afirma, “la Educación Psicomotriz considera al cuerpo como un instrumento que sirva como herramienta al desarrollo cognitivo, cuerpo que entablaría un vínculo solidario entre el pensamiento y los movimientos” (p. 383).

Los ejercicios psicomotrices que planteaba Le Boulch, según Mansi (s.f.) eran “para el desarrollo de la coordinación dinámica general pueden resumirse en ejercicios de desplazamiento del material, ejercicios de lanzar, saltos de obstáculos, trepas y suspensiones, entre otros” (p. 94).

Otros autores que también han formado parte de esta visión fueron Lapierre y Aucouturier que están en concordancia con el método de Le Boulch. El interés de ambos estaba dado por aquello que el/a niño/a podía hacer y no lo que no sepa hacer, así era más significativo para ellos/as. También se basaban en actividades exploratorias y no definidas o dirigidas, donde se permitía la expresión libre del movimiento.

En resumen, hubo una gran corriente que tuvo en evidencia el tener en cuenta el movimiento del/a alumno/a, pero así también esta fue mutando y vista desde otros/as autores/as con diferente punto de vista.

1.6.1.6: Visión Desarrollista de la Educación Física.

Esta corriente tuvo su legitimación en el año 1970 en base a la corriente anteriormente expuesta -la psicomotricidad- y la dictadura militar que hubo en Argentina en el año 1976. La dictadura cívico-militar trae consigo en Argentina políticas sociales y educativas con bastante autoritarismo, ya que se pensaba a éste como solución a los problemas sociales (Mansi, 2020). En base a esto, “dicho orden se impregna en las instituciones educativas, tanto en el nivel inicial, primario y medio, como terciario y universitario” (Mansi, s.f., p. 100).

Teniendo en cuenta dicho orden, con orientación autoritaria dentro de las instituciones educativas, se centró en el Nivel Inicial, en niños/as de tres, cuatro y cinco años, ya que como visto en el peronismo, la educación corporal hacía de los niños/as futuros ciudadanos/as (Mansi, 2020).

Esta corriente tuvo vistas en los aportes teóricos de la perspectiva psicomotora, evidenciándose en los contenidos de enseñanza de Educación Física, donde se llevaba a cabo, “el desarrollo del equilibrio, el esquema corporal, espacio, tiempo y orientación” (Mansi, 2020, p. 5). También toma aspectos de la visión recreacionista por la década del 80, ya que toma “al juego como herramienta que facilita el aprendizaje de contenidos curriculares” (Mansi, 2020, p. 6). Estos juegos, no eran de libre creación o espontaneidad por parte de los/as niños/as, sino que eran dirigidos por parte del/a docente, por lo que los juegos se transforman “en un recetario de juegos de resistencia, cooperación, del esquema corporal, de expresión, de juegos individuales, grupales y de habilidades motoras básicas” (Mansi, 2020, p. 6). Añadiendo a esto, se trataba de organizar aquellos contenidos y los mejores medios posibles para poder alcanzar aquellos fines o aquel objetivo que el/a docente ya se había propuesto anteriormente (Bracht, s.f., p. 42). Se entiende a esto que primeramente seleccionaba el objetivo y en base a ello se veía como alcanzarlo.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, la visión desarrollista tenía sus bases en tres principios: en la eficacia, eficiencia y el rendimiento, por lo eran las bases del tecnicismo pedagógico o también llamado pedagogía por objetivos (Mansi, 2020). En otras palabras, todas aquellas prácticas o actividades que llevase a cabo el/la docente, debería siempre tener en cuenta los tres principios ya mencionados para que se hagan de manera correcta. Además, “las conductas motoras debían ser observables, objetivables, medibles y evaluables, siguiendo un único modelo posible de moverse esperado por el/la docente” (Mansi, 2020, p. 7). De esta manera observando lo que los/as niños/as hacen se evalúa si han cumplimentado o no los objetivos propuestos. En consecuencia, de ello “aparece la gobernabilidad de los cuerpos infantiles mediante las prácticas corporales de la educación inicial” (Mansi, 2020, p. 8).

En resumen, se puede decir que la corriente desarrollista consideró aportes científicos de la corriente psicomotricista, pero también no solo de ella, ya que con el golpe militar también hubo implicancias de visiones militaristas.

1.6.1.7: Visión Recreacionista de la Educación Física.

Si bien no existe una fecha exacta de cuando surge el juego como medio para la recreación, ya que varias visiones han tomado a éste con distintas funciones a lo largo del tiempo, en la “década del 80 comienza en el Nivel Inicial una etapa de replanteos y cuestionamientos ideológicos, orientando las prácticas hacia la revalorización de la didáctica del juego” (Mansi, 2020, p. 105). Sin embargo, en el año 1966 se encuentra al juego arraigado a distintas disciplinas o prácticas hegemónicas, como la gimnasia, en la cual se lo utilizaba para enseñar distintos contenidos de la misma (Mansi, 2020).

Las clases de Educación Física en el Nivel Inicial debían involucrar el movimiento en el/la niño/a por lo que el/a docente lo hacía en base o por medio del juego. En razón, a ello, aquellas ejercitaciones que no comprometían la motricidad de las niñas y niños no encontraban espacio de legitimación en la Educación Física del nivel inicial (Mansi, 2020, p. 115). Este juego tenía aspectos exploratorios, en el sentido de que siempre se está en el marco de lo esperado de lo que el/la docente propone (Mansi, 2020).

Se había señalado, que el juego estaba relacionado con el contenido que el/la docente quería llevar a cabo en sus clases, por lo que se realizaban “juegos de saltar, de correr, de lanzar, de pasar y recepcionar, de trepa, de equilibrio, entre otros (...)” (Mansi, 2020, p. 116). Si consideramos a estos planteamientos como juego, se puede ver que se lo reduce a solo lo que el/la docente propone, y no se deja libertad o autonomía a los/as niños/as. Esta mirada utilitarista del juego, se lo vincula con el sistema capitalista de ese momento en Argentina, por aquella concepción que tiene el/la docente de modelo único, mediante la búsqueda de la eficiencia, eficacia y al rendimiento (Mansi, 2020). Asimismo, Pavia (2009) “remite a que una actividad es percibida prima facie como juego cuando se realiza con sentido de juego (algo que, paradójicamente, a los ojos utilitaristas suele hacerla aparecer como sin sentido alguno)” (p. 61).

En la década del 80 (como se había mencionado en la visión desarrollista) surge en Argentina una reforma educativa, con críticas, cuestionamientos, dando resultado a una nueva orientación de la didáctica del juego, hacia el no directivismo y centrándose en el aprendizaje. Esta reforma del juego vino con la corriente humanista científica (Mansi, 2020). En relación con ello, el texto de Velasco y Lozano (s.f.), afirma que:

La recreación es la búsqueda del placer, del bienestar del encontrarse a gusto consigo mismo, cuya dimensión se canaliza en el juego (...) es instrumento esencial para la liberación de las tensiones y de impulsos reprimidos por las reglas que se imponen al individuo (p. 29).

En otras palabras, son todas aquellas actividades destinadas al tiempo libre, que permitan la creación, el desarrollo personal, a través de actividades deportivas, socioculturales, al aire libre, entre otras (Velasco y Lozano, s.f.).

En resumen, la Recreación fue vista por distintas épocas en contextos distintos, hoy en día se siguen implementando tanto la visión recreacionista utilitarista, como la visión recreacionista humanista recreacionista, que se detallará en párrafos siguientes.

1.6.1.8: Visión Humanista con arista Sociocrítica de la Educación Física.

Las perspectivas vistas hasta acá dentro del campo de la Educación Física, han sido ajenas a la propia área. En base a ello en la década del 80 (hasta la actualidad) se comienza a tener una mirada diferente con respecto al deporte, al juego, a las distintas propuestas de Educación Física, una mirada humanista con aristas sociocrítica. Se inicia una época en donde se critica la reproducción que hubo en el sistema capitalista y en las escuelas. En palabras de Bracht (s.f.) “Esta corriente surge a la crítica de lo establecido” (p. 50).

Estos cambios que se han producido hasta la actualidad, no fueron porque a alguien se le haya ocurrido hacer deporte o hacer juegos con pelotas y tirar al arco, sino que estuvo influida por el contexto que se estaba atravesando en la época (Kirk, 2010). Es por esto que ocurrieron varios sucesos que llamaron la atención de varios docentes de Educación Física para formar un cambio en dicha área. Es así como Kirk (2010) cuestiona la idea biológica del cuerpo en la actividad física, ya que no se consideraba al cuerpo en relación a la cultura en la que estaba inserto y que las actividades como se llevaban a cabo están elaboradas de significado.

Por el contrario, Pedraz (2016) hace una crítica a esta perspectiva de la Educación Física, ya que considera (dentro de la institución escolar) que hay que elevar o llevar más allá aquel debate pedagógico, hay que poner en práctica aquello que se propone o piensa. También añade que el movimiento es un “territorio idóneo para evidenciar y descifrar las desigualdades, la discriminación, el ejercicio de la hegemonía cultural, la arbitrariedad de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, etc. en el seno de la escuela” (Pedraz, 2016, p. 78).

Esta visión tuvo su auge con Alejandro Amavet, por lo que sus aristas estaban en lo que sostiene Mansi (s.f.) “que desde una visión humanista se genera una reformación de los saberes y prácticas pedagógicas en Educación Física, no obstante, la vertiente socio crítica se halla en la búsqueda de la transformación social” (p. 124). En base a ello, se comienza a destear aspectos que se ocultaban o se dejaban de lado en las clases de EF como puede

ser la exclusión, el abuso de poder por parte de los/as docentes, entre otros, y aspectos que, si se evidenciaban, pero habrían de cambiar, como la eficiencia y la eficacia (Mansi, s.f.)

Se puede decir que Amavet se basó en una Educación Física con vistas en las Ciencias Sociales, alejándose de las corrientes predominantes del momento, como la Biología. En base a lo que plantea Mansi (s.f.) con respecto a Amavet, él se basó en:

La conformación de una nueva concepción del cuerpo de los/as estudiantes, y sus críticas hacia las prácticas corporales que históricamente se han desarrollado en Educación Física escolar (juegos, gimnasia y deportes), originan que comience a formularse una nueva Educación Física pensada desde y para las infancias (p. 125)

Con respecto a lo anteriormente mencionado, también se evidenciaba a que se proponían distintos tipos de juegos o actividades y no se tenía presente la singularidad del sujeto, por lo que la perspectiva crítica toma en cuenta este planteamiento. Es así como los profesores de dicha área comenzaron a tomar decisiones, responsabilizarse en sus prácticas, construyendo subjetividades a través del derecho a la autonomía de los/as niños/as, y también generando deliberaciones, diálogo y reflexiones (Mansi, s.f.). Considerando lo que dice la autora, el/la niño/a comienza a ser escuchado/a, involucrándolo/a a formar parte de las propuestas docentes.

Esta nueva era traía consigo un cambio, donde se comenzaba a considerar a los/as niños/as como sujetos de derecho, y protagonistas de su propio aprendizaje (Mansi, s.f.). También se consideró al juego como derechos de las infancias (Ley 26.206/06), donde se tienen en cuenta funciones como el respeto, compañerismo, la elección, alejándose de aquella mirada individualista, competitiva y de exclusión, para acercarse a jugar de un modo lúdico (Mansi, s.f.).

Bracht (s.f.) hace una crítica de la educación física hacia aquellas visiones que tenían como misión vincular las prácticas de Educación Física al mundo del trabajo, por lo que considera que la Educación Física no debería centrarse en ello, sino en actividades lúdicas que impliquen movimiento del ser humano y la vinculación entre ellos. En efecto a ello, Mansi (s.f.):

La propuesta pedagógica generada desde una Educación Física humanista con arista sociocrítica se basa en el ofrecimiento de espacios, materiales e intervenciones docentes necesarias para que los niños y las niñas construyan situaciones de juego, donde el modo de jugar que prevalezca sea lúdico (p. 130).

Uno de los cambios muy importantes que tuvo esta visión fue incorporar en las prácticas de Educación Física la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006. Uno de los temas que se abarcarían serían el respeto de la identidad de género, confianza, construcción del conocimiento colectivo como fuentes de resistencia y transformación social (Mansi, s.f.).

A modo de conclusión, se puede evidenciar como la práctica de Educación física ha dado un giro rotundo, tomando el/la docente de dicha área responsabilidad para hacer de dichas prácticas un derecho para los/as niños/as.

1.6.2: Capítulo 2: Diseños Curriculares de Educación Física y Saberes de la Cultura Corporal.

1.6.2.1: Involucrándonos en los Diseños Curriculares.

En este apartado se hablará sobre la idea de currículum en base al trabajo de investigación de Alicia de Alba “**Currículum: crisis, mito y perspectiva**”, donde comenta que el currículum “se ubica fundamentalmente en una perspectiva de apertura hacia la problemática de la realidad curricular que permita aprehender y delimitar ciertos aspectos de ésta” (Alba, 1995, p. 1).

Para dar comienzo a lo qué es currículum, Alba (1995) afirma:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p. 2).

Con aquella definición que plantea la autora, se puede evidenciar que la idea de currículum no es de forma solitaria, sino que es en colectivo, un grupo de personas que se junta a hablar, dialogar, discutir, sobre sus diferentes miradas, para plasmarlo en un papel -currícula-. Además de ello, pensar a la currícula como un proceso que trasciende, en palabras de Alba (1995) es un “devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal” (p. 2). Tener en cuenta que aquellas decisiones e intervenciones que se tomen serán a largo plazo (González, 2019). También expresa -la cita anteriormente mencionada- que, al ser un colectivo de docentes muy grande, los elementos culturales suelen ser una parte compleja y desordenada, ya que son varias las

personas que viven en una misma nación, pero con diferentes culturas, costumbres, etc (Alba, 1995). También, que en el currículum había ideologías que planteaban lo hegemónico y, otra parte se oponían a ello, ya que en ese momento hubo una reproducción social por la clase dominante. Cabe aclarar que no ha dejado de existir cierta hegemonía, pero si hay una reforma, una oposición a ello, que ha cambiado, pero se sigue evidenciando. Siguiendo ello, se puede decir que esto se verá plasmado en el poder que aquella sociedad curricular implica, quien tenga mayor influencia es quien decidirá sobre el currículum.

Por un lado, “el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum” (Alba, 1995, p. 3). Es así, que a lo largo del correr de la historia los proyectos político-sociales han cambiado porque la ideología que es atravesada por la sociedad es distinta, se evidencia así en las distintas visiones que he plasmado en el capítulo 1. También Alba (1995) plantea que en la actualidad hay falta de proyectos que problematicen los conflictos que vive el hombre hoy en día. Con respecto a ello, González (2019) aclara que “se necesita de un proyecto curricular que oriente las experiencias de aprendizaje, en el transcurso de todas las clases de educación física en las que el alumnado participe en su vida escolar (...)” (p. 39).

Por otro lado, la autora encuentra otra problemática en el currículum, que es concebirlo sólo en los aspectos estructurales-formales, refiriéndose a “las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar” (Alba, 1995, p. 5). Con respecto a ello, no solo se debe vincular al currículum a aspectos o contenidos institucionales, sino plantearlo desde un contexto fuera de ello, los barrios, la región, etc, ya que en este caso -los/as alumnos/as-, también se deben sentirse poseedores del currículum.

El currículum también presenta dos dimensiones, estas son: dimensiones generales y dimensiones específicas. La primera de ella vinculada a las relaciones, interrelaciones, mediaciones, que son inherente al currículum, ya que siempre están presentes, estas son: dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica), dimensión institucional, y dimensión didáctico-áulica (Alba, 1995). La segunda de ella, se refiere a “aquellos aspectos que le son propios a un determinado currículum y no a otros” (Alba, 1995, p. 5). Aspectos como el nivel del educando, el tipo de educación, al tipo de contexto que va dirigido, etc.

Cabe añadir que además de existir un currículum escrito, también existe aquel llamado currículum oculto, que según Kirk (1990) es aquel que transcurre en la cotidianeidad de la escuela, que se da cada día y en cada espacio de ella. También aclara que no se contraponen al currículum oficial, al contrario, debe existir este para que se de otro, es así que “el “currículum oculto” se refiere a todo el aprendizaje del alumno que no encaja con, o que no viene expresado en las metas explícitamente manifiestas de la escuela” (Jackson, 1998, como se citó en Kirk, 1990, p. 2). Aclarando ello, el currículum oculto es aquel que se observa en las actitudes de los/as alumnos/as y en los/as docentes, en los valores, comportamientos, costumbres escolares o áulicas, que no están visualizadas en un papel, sino que suceden y deben formar parte de las instituciones ya que es significativo tanto para el/la docente y los/as alumnos/as.

Concluyendo, se puede decir que el currículum tiene aspectos, ideologías que conforman a un tipo de sociedad que dialoga, discute, sobre contenidos, formas de enseñar para las clases de Educación Física, y que no solo compromete características institucionales sino también por fuera de ella. También que el momento de influir y llevarse a cabo lo que dice la currícula, hay una influencia, dimensiones que forma parte de las clases.

1.6.2.2: Saberes de la Cultura Corporal en la Escuela:

Con respecto a este apartado y teniendo una idea de currículum, se procederá a detallarlo en tres partes: 1) qué son saberes de la cultura corporal en la escuela, 2) diferencia del saber con contenido y 3) qué investigaciones hay sobre saberes de la cultura corporal.

En primer lugar, definiendo lo qué es un saber a partir del Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Río Negro (2011) “los saberes corporales son saberes que refieren al uso inteligente y emocional del propio cuerpo, en las relaciones con sí mismo y con el entorno físico, social y cultural (p. 192). Entendiendo a ello los saberes son aquellos conocimientos que posee el/a alumno/a, que trae consigo desde afuera de la escuela, como en su casa, en alguna práctica corporal, etc, o sea en su vida social y cultural. Segundo, es importante aclarar o establecer una diferencia entre saber y contenido curricular. Según el Diseño Curricular Primario de la Provincia de Río Negro (2011) afirma:

Se considera a los contenidos como objetos de enseñanza que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades motrices, cognitivas, expresivas y sociales que los/as niños y niñas ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la

cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (p. 192).

Dicho de otra manera, los contenidos podrían entenderse como aquel conjunto de saberes que el niño/a necesita para su formación, siguiendo los fines de la educación. Sin embargo, Carballo (2015) señala que existe una definición de contenido tradicional, donde se tiene en cuenta aquel que es transmitido, recepcionado y luego se acumula por parte del/a alumno/a. Esto se evidenciaba en la visión tecnicista, funcionalista, etc. Acerca de lo que dice Carballo (2015), el contenido puede ser cualquiera, ya que engloba a todo aquello que se enseña, pero necesita de ser educativo, y para ello requiere:

a) Su selección sea una construcción social de los actores, b) sus dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales se entremen y resulten el sostén de la interacción educando-educador, c) estén en función de la misión, social e individual, que cada contexto cultural demande (p. 105).

Cabe agregar que González, J (2016) señala que el/la docente debe organizar aquel contenido que va a enseñar, por lo que lo hace por ejemplo en unidades, es una forma de organización, pero no quiere decir que se siga rígidamente, ya que puede cambiar.

Tercero, una de las investigaciones que hay sobre los saberes de la cultura corporal escolar es del autor González (2019) “Educación Física y Currículo: Desafíos de una disciplina escolar” donde distinguirá distintos tipos de saberes. Uno de ellos es llamado “Posibilidades del movimiento humano” donde el autor, se refiere a aquel conocimiento que va surgiendo a través de diferentes maneras, por medio del movimiento, mediante la relación del cuerpo del/a alumno/a consigo mismo/a y con otros/as, por medio del espacio que lo rodea y el tiempo, etc (González, 2019). También González (2019) afirma:

Se trata de que descubran/aprendan otras posibilidades de moverse distintas de aquellas ofrecidas por su entorno social inmediato, contribuyendo a la construcción de nuevas referencias sobre su cuerpo y las potencialidades para moverse e interactuar con el medio ambiente y las personas (p. 40).

Otro de los sabres que menciona el autor es el de “Prácticas corporales vinculadas al ocio y a la promoción de la salud” donde tiene relación a un saber hacer y los conocimientos que esta va produciendo al realizarlos, en ello entran prácticas como “los juegos, los deportes, la gimnasia (general, acondicionamiento físico, conciencia corporal), las danzas, las luchas y las prácticas corporales de lucha” (González, 2019, p. 40).

El último saber que plantea es “Conocimiento sobre las estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de las prácticas corporales y la educación corporal”, por lo que González (2019) define:

Esta dimensión está compuesta por los conceptos que permiten reflexionar sobre el origen y la dinámica de transformación en las representaciones y prácticas sociales que se relacionan con las actividades físicas de tiempo libre, el cuidado y la educación del cuerpo, sus vínculos con la organización de la vida colectiva e individual, así como los agentes sociales involucrados en su producción (Estado, mercado, medios, instituciones deportivas, organizaciones sociales, etc.). (p. 41)

A modo de conclusión los contenidos y saberes van de la mano, solo que va a depender del/a docente si tiene o no la mirada en “un saber previo”, y también cómo éste va a tratar la idea de saber o la idea de contenido. Con esto último que desarrollé sobre los saberes a partir de González, se detallarán en párrafos siguientes los distintos saberes de la cultura corporal escolar: Prácticas corporales expresivas-artísticas, Prácticas corporales introyectivas, Prácticas corporales deportivas, Actividad sostenible, Juego y jugar y Prácticas corporales en relación al medio ambiente.

1.6.2.2.1: Un rico gusto al juego y el jugar.

En este primer apartado de saberes, me gustaría comenzar con unas preguntas ¿Qué es el juego? y, ¿Qué es el jugar? Se puede decir que el juego es aquello que ya traemos desde niños/as, “es un saber heredado de la propia naturaleza del hombre” (Rivero, 2008, p. 45). Ejemplificando ello, cuando uno es bebé comienza a jugar con los elementos que nos brindan nuestros padres/madres, lo tiramos, lo hacemos sonar y para ello ya engloba en ese niño/a que está jugando, ya que nadie nos dice cómo hacerlo. En cambio, el juego “permite al alumno aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar técnicas para la optimización del movimiento corporal” (Rivero, 2008, p. 45). Es así que se distingue al juego como una actividad lúdica y al juego como una actividad utilitarista.

La autora señala la idea de jugar por jugar, donde se evidencia que es referido a la actividad lúdica, pero señala que para la institución escolar no es de interés, ya que no tiene justificaciones escolares, y es por ello que se ubica al juego como un recurso didáctico donde se lo suele evidenciar para marcar momentos en las clases de educación física o para enseñar un contenido de la gimnasia, deporte, habilidad motriz básica, etc (Rivero, 2008).

Una de la forma de plasmar el **juego, es teniendo en cuenta los pueblos originarios**, donde ideológicamente se lo deja de lado y no es considerado. Es un hecho que implica la diversidad étnica, diferentes tipos de culturas que estén dentro del marco escolar, una de ellas, es la cultura indígena, que según Román (2013) es posible sostener que existen rasgos identitarios tradicionales de las “culturas indígenas” muy a pesar del proyecto político y cultural del Estado argentino, que tendió a hacerlas desaparecer, como a muchas otras culturas (...)” (p. 9). Agregándole a ello Martorrelli (2012) señala que los/as niños/as deberían tener un acercamiento o aproximación a muchas de las culturas que habitan y habitaron en nuestro país, como el juego que practican o practicaban aquellas comunidades, además de ello se puede modificar las reglas para poder jugar.

Uno de los juegos que menciona Martorrelli (2012) es de los Tobas llamado “Suká” en el cual se jugaba con cuatro cañitas partidas longitudinalmente, por lo que se destacaba la importancia de las caras de las cañitas: cóncavas u convexas. Los jugadores, que eran dos, debían ubicarse enfrentados y en cuclillas, arrojando de a uno las cañitas al centro, y contando los puntos dependiendo en la forma en que estas caían según las diferentes combinaciones. Lo que también menciona la autora que cada práctica que se realiza en la actualidad tuvo origen, una historia, y también ello debería formar parte de una clase, así como el deporte hockey que jugaban los mapuches con un palo de molle o coihue, sería enriquecedor y novedoso para los/as niños/as y adolescentes.

Otra forma en la que se tiene en cuenta al **juego es el llamado “tradicionales”**, siguiendo a Ofele, M (s.f.) menciona:

Al hablar de juegos tradicionales nos referimos a aquellos juegos que, desde muchísimo tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, siendo transmitidos de abuelos a padres y de padres a hijos y así sucesivamente, sufriendo quizás algunos cambios, pero manteniendo su esencia (para. 4).

Es así que menciona el texto que estos juegos son partidarios de una transmisión de valores, costumbres, formas de vida, también señala “que son juegos que tienen su origen en tiempos muy remotos, esto “asegura” de alguna manera que encontraremos los mismos en todas las generaciones y culturas” (Zorros, Gallinas y Serpientes, 2009, p. 5). En donde puede haber modificaciones a pasar el tiempo, pero sigue vigente su esencia, como la mancha, ha cambiado sus diferentes formas de jugarlo, pero se sigue la lógica de perseguir y atrapar. También se menciona, como el juego despierta la emoción en los niños (Zorros, Gallinas y Serpientes, 2009). En base a ello Ramos (2008) agrega que cuando los/as niños/as juegan aprenden muchas cosas, como las relaciones entre ellos/as, a sentir

alegría, a reírse, a confiar en el otro, a ser más participativos/as, poder convivir y resolver conflictos, y que no sólo forma parte el/a niño/a sino también el/la docente, donde él/la tiene que motivarlos a participar, contagiarlos/as.

Dentro de los juegos tradicionales, en el texto de Zorros, Gallinas y Serpientes (2008), menciona una clasificación de los juegos tradicionales como: 1) Juegos de Perseguir y Atrapar entran en ellos los juegos “El gato y el ratón y “ladrón y policía”, 2) Juegos de Lanzamiento, como pueden ser “balón prisionero”, 3) Juegos de Salto, por ejemplo “la rayuela” y “carrera de saco”, 4) Juegos de Fuerza, como “tiro de soga” o “tiro al palo”, 5) Otros juegos, entrarían “las cuatro esquinas” y “chocolate inglés”. Otra clasificación: “juegos de carrera/persecución (pañuelo o zapatilla), juegos de saltos (burro, la goma, etc.), juegos intelectuales (adivanzas, tres en raya) y juegos con animales o juegos rítmicos” (Moreno, 1993, como se citó en Baena y Ruiz, 2018, p. 21).

Luego están **los juegos populares**, que según Troya (s.f.) son aquellos que se practican hace muchos años atrás “pero que son típicos o que están arraigados a una zona determinada” (p. 13). También señala que existen problemáticas en cuanto a los juegos tradiciones y los juegos populares, ya que no hay espacios para que los niños/as disfruten del tiempo libre, o que también es controlado por los adultos, la aparición de las nuevas tecnologías hace que los chicos/as no imaginen, la desaparición de las vías de transmisión de una generación a otra genera que no haya diálogo y se pierdan costumbres, etc.

Por último, todas estas propuestas pueden implicar **juegos lúdicos**, que según Pavía (2009) afirma:

“¿Qué es lo distinto para quien elige jugar de un modo lúdico? Quizá la respuesta este en esa tranquilizadora sensación de que nada malo puede suceder, ya que se trata precisamente de un juego, tranquilizadora sensación de permiso y confianza que habilita a bucear en esa zona de riesgo ilusorio (...)” (p. 102).

Es en este tipo de juego que se habla de estar “participando de un juego jugado en clave de juego” (Pavía, 2009, p. 102). Cabe resaltar que también hace referencia a un juego donde se permita la creatividad, donde no haya un experto en jugar, donde haya imaginación.

Concluyendo el juego es visto desde diferentes perspectivas, pero se resalta la participación y la imaginación, hay que tener en cuenta en las prácticas de educación física a que se lo suele llamar juego, ya que se lo suele utilizar con vista utilitarista. También resaltar lo importante que sería involucrar las distintas clasificaciones en las prácticas de educación física.

1.6.2.2.2: Prácticas corporales deportivas comotrices.

Para dar inicio a este apartado, se comenzará por lo que se entiende por prácticas corporales deportivas comotrices, luego se especificará qué es deporte y se seguirá por la clasificación en base a la praxeología motriz. Parlebas (2001) identifica aquellas prácticas comotrices como aquellas que “se realizan en compañía, pero no implican por fuerza interacción motriz en la ejecución de la tarea, así en algunas actividades como jogging, natación, ciclismo...” (Parlebas, 2001, p. 105). Esta se la suele confundir con las sociomotrices ya que implican lo corporal.

En base al deporte, Moreno (s.f.) lo define como aquella “situación que compromete lo motriz de un modo lúdico, competitivo, reglado e institucionalizado” (p. 289).

Es importante aclarar el término praxeología motriz, donde Savarí (2013) lo define como el estudio científico de las acciones motrices. También Moreno (s.f.) aporta diciendo que son aquellas expresiones que desarrollan sentidos comunicativos. Esto evidencia que se relaciona con la comunicación motriz que existe en el deporte, en base a ello Savarí (2013) señala:

La propuesta parlebasiana considera las prácticas corporales y deportivas sobre la base de la relación que el sujeto actuante establece con otras personas, es decir, desde la perspectiva de la comunicación e interacción humanas. En este marco, también es central la relación con el medio (es decir, con el espacio) (...) (p. 53).

En otras palabras, Moreno (s.f.) plantea que aquella comunicación motriz se da por la intervención o participación de varios individuos, “los cuales pueden realizar dicha actividad en colaboración, oposición o colaboración/oposición” (p. 295).

La clasificación que existe sobre ello es en base al planteamiento de Parlebas, donde éste “establece dos grandes grupos denominados deportes psicomotrices y deportes sociomotrices, subdividiéndolo a estos últimos en tres subgrupos (de cooperación, de oposición y de cooperación/oposición)” (Moreno, s.f., p. 290). En cuanto a ello, **las prácticas deportivas psicomotrices** son aquellas en las cuales se actúa en solitario, “y en consecuencia no se produce ningún tipo de interacción o comunicación con otros participantes, aunque si puede existir con el medio” (Moreno, s.f., p. 290). Se debe tener en cuenta en el medio en la cual se desarrolla, a) un medio estable, entran deportes como gimnasia artística, natación, jabalina, etc, y b) medio inestable, donde entran deportes como escalada, ciclismo, etc (Moreno, s.f.).

Las prácticas deportivas sociomotrices definidas por Parlebas (2001):

No es solo una adición de motricidades individuales, sino la construcción de una intermotricidad de conjunto, construcciones cuya originalidad estriba en una red de conexiones prácticas que implican a los participantes en acciones, reacciones y preacciones (...), solo adquiere sentido y realidad en relación con los/as demás (p. 78). Siguiendo aquella clasificación, se diferencian dentro de ella los deportes de oposición, que en los cuales los jugadores se enfrentan entre sí, donde se produce una rivalidad. Moreno (s.f.) señala que en iniciación deportiva es importante considerar aquella distancia que existe de guardia o enfrentamiento entre los/as jugadores/as, esta pueda ser nula, corta, medio o grande. Dentro de éstos entran deportes como boxeo, tenis, kickboxing, etc.

Luego existen los deportes de cooperación, donde Callado (2004) realiza una distinción entre lo cooperativo y lo de oposición, ya que este último implica mucha competencia motriz. En cambio, los deportes cooperativos actúan en colaboración con otros (Moreno, s.f.). También pueden definirse como aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garairgordobil, 2002, como se citó en Callado, 2004, p. 24). Dentro de estos deportes se hace una distinción de aquellos que actúan al mismo tiempo como en kajak, de aquellos que no, como en relevos (Moreno, s.f.).

Callado (2004) resalta que los juegos o deportes cooperativos tiene grandes beneficios como: “se aprende a compartir y a confiar en los demás, desarrollan la autoconfianza porque todos son bien aceptados, son divertidos para todos, hay una mezcla de grupos que juegan juntos creando un alto nivel de aceptación mutua” (p. 26).

Por último, están los deportes de cooperación/oposición, estos son significativos porque se da la cooperación y la oposición simultáneamente llevadas a cabo por un grupo importante de jugadores/as, “con lo que las interacciones son a la vez negativas y positivas y que como consecuencia de ello el factor decisión o comportamiento estratégico se convierte en predominante para la puesta en acción o desarrollo práctico” (Moreno, s.f., p. 291). En esta clasificación entran deportes como vóley, handball, básquet, etc.

Se puede decir que ambas clasificaciones de los deportes se dan con o sin elementos. Según Rozengardt (2011) el primero, “los elementos manipulables posibilitan y estimulan a desarrollar secuencias de movimientos en base a manipulaciones” (p. 10). En cambio, los deportes sin elementos son aquellos que se enfrentan al ambiente que están insertos, en palabras de Rozengardt (2011) “los niños deben enfrentarse principalmente a las condiciones físicas del medio, ya sea éste terrestre o acuático, predominantemente natural

o artificial, más o menos enriquecido. La situación se caracteriza por el desafío que el medio propone” (p. 10).

En conclusión, se podría decir que este planteamiento de la clasificación de los deportes es el mayormente utilizado en las escuelas, principalmente los de colaboración/oposición, y los psicomotrices como la gimnasia artística, atletismo, entre otros. Es importante hacer una aclaración que plantea Moreno (s.f.) donde señala que para dar inicio a un deporte se podría “empezar por los psicomotrices, seguir con los de colaboración, luego con los de oposición, y por ultimo los de cooperación/oposición” (p. 291).

1.6.2.2.3: Una nueva práctica: La actividad física sostenible:

En este apartado se hablará sobre un nuevo saber que está influyendo en la vida de las personas, principalmente en el área que nos compete. En palabras de Lagardera Otero (2009) “la Educación Física Sostenible supone un tipo de educación contextualizada, es decir, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana” (p. 3). Se puede decir que son aquellas acciones como correr, saltar, caminar, patinar, que depende de lo que haga cada persona en su vida cotidiana. Cabe aclarar el termino sostenible, Lagardera Otero (2009) lo define como “la sostenibilidad entendida como sostén regulador de una vida digna y en equilibrio armonioso con el entorno” (p. 3). Otro aporte es Molina, D (2020) donde trata de demostrar que la actividad física diaria tiene un valor importante en la vida de las personas y permite que conozca otros espacios, como aspectos urbanos, ya que no se utiliza el auto y se mejora al medio ambiente, y se mejoran las relaciones sociales.

Esta nueva mirada hacia la educación sostenible trata de **la búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz**, donde entiende al cuerpo como un todo, donde principalmente la educación física incide en ello, ya que se involucra lo físico, lo psíquico y lo emocional. En palabras de Lagardera Otero (2009) afirma:

No es solo el cuerpo el que se educa, ni el movimiento, ni la motricidad, al menos desde una perspectiva sistémica, es decir, global e interactiva, sino que es la persona en su totalidad el objeto central de la educación, muy especialmente de la Educación Física Sostenible, Lagardera Otero que posee un valioso potencial para educar al ser humano de un modo específico y original. (Lagardera Otero, 2009, p. 5).

También realiza un aporte acerca de la disponibilidad motriz y corporal:

La conducta motriz entiende a las personas de modo global y unitario, en su dimensión afectiva, cognitiva y relacional, cuya pervivencia sensible se manifiesta en su

motricidad y a cuya optimización y mejora van dirigidos los esfuerzos de la Educación Física, de un modo práctico y contextualizado (...) (Lagardera Otero, 2009, p. 6).

Otro aspecto que se tiene en cuenta en esta educación, son los **métodos y ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física**. Es importante realizar una aclaración de actividad física y ejercicio físico, Sánchez (2020) “la AF es el movimiento corporal que aporta gasto de energía basal (andar, correr, saltar, jugar, bailar o realizar deporte). Si es intencionado se convierte en ejercicio físico” (p. 234). También señala que un niño/a o joven en edad escolar (6-18 años) “deben realizar al menos una hora diaria de AF moderada o vigorosa, aunque lamentablemente cada vez se mueven menos” (Sánchez, 2020, p. 234). Esto dentro del ámbito escolar puede cambiar si se aumenta las horas de recreo o la cantidad de veces (Sánchez, 2020).

Uno de los métodos y ejercicios físicos que señala Sánchez (2020) es el desplazamiento activo, donde lo define como “la acción de cambiar de lugar en el espacio que se realiza de distintas formas” (p. 232). Pero cuando la persona tiene voluntad de realizarlos se denominan activos, pero para ello se necesita de automóviles, avión, etc, donde lo clasifica como contaminantes, sin embargo, existe la bicicleta, el patín, entre otros, que requieren el esfuerzo y la voluntad de la persona.

También se resalta el deporte como beneficiario de la actividad sostenible:

El deporte contribuye cada vez más a hacer realidad el desarrollo y la paz promoviendo la tolerancia y el respeto, y que respalda también el empoderamiento de las mujeres y los jóvenes, las personas y las comunidades, así como los objetivos en materia de salud, educación e inclusión social (ONU, 2015, como se citó en Sánchez, 2020, 232).

En resumen, se puede decir que una educación sostenible es y se sigue fomentando para que llegue dentro de las instituciones educativas, ya que tiene grandes beneficios y perspectivas acerca de los niños/as y jóvenes, del medio ambiente, de la calidad de vida, etc. Es una nueva forma para que los/as docentes de educación física lo conozcan y lo implementen.

1.6.2.2.4: Expresión corporal:

En este primer apartado, se empezará por definir el término **prácticas corporales expresivas**, por lo es “aquella técnica, que a través del cuerpo, trata de interpretar las sensaciones y sentimientos” (Arteaga et al., 1997, como se citó en Rivera, 2009, para. 1). También según Bembibre, C (2010) añade:

El concepto de expresión corporal se utiliza para hacer referencia a aquellas personas que usan su cuerpo, los movimientos y formas que pueden lograr con él para expresar diferentes tipos de ideas. Generalmente, la noción de expresión corporal se aplica a artistas como bailarines, coreógrafos, mimos, etc., que trabajan con su cuerpo más que con la palabra. El arte de la expresión corporal requiere siempre gran dominio y conocimiento del cuerpo propio, así como también mayor expresividad ya que se debe poder transmitir con movimientos lo que otros dicen con palabras (para. 1).

Con aquellos aportes, se podría decir que las prácticas Expresivas-Artísticas son aquellas que involucran el movimiento, los sentimientos, etc, pero de una forma libre y espontánea. En las instituciones educativas no se suele dar este tipo de prácticas, pero en el Diseño Curricular Nivel Primario de Río Negro hay dos ejes en los cuales influye y participa estas prácticas, que son: “El sujeto y las Formas Gimnásticas” y “El sujeto y el Entorno Natural”.

Una de las prácticas que se dan en las clases de educación física, (cabe aclarar que no en todas), son las artes circenses, que son aquellas “las cuales destacan los malabares (pelotas y mazas), la acrobacia y los zancos” (Barragán et al., 2013, p. 15). Se podría decir todo aquello relacionando al circo como: acrobacia, la cuerda floja, manejo de monociclo, etc. Destacando el aporte que realiza Rodríguez (2015) menciona:

El circo desde un punto de vista académico ofrece contenidos enriquecedores para el alumno que están íntimamente ligados con la Educación Artística y la Educación Física dado que los alumnos pueden mejorar multitud de habilidades ya sean de carácter coordinativo realizando trucos con objetos (malabares) o manteniéndose en equilibrio sobre una superficie (trapeceistas o equilibristas), ayudado por otras personas (acrosport), expresando sentimientos mediante el uso del cuerpo y el lenguaje no verbal o simplemente entreteniéndolo al público de manera alegre mediante bromas o chistes perdiendo la vergüenza y el miedo a estar sobre un escenario ante otras personas (p. 6).

En base a lo mencionado, Rivera (2009) señala lo importante que es involucrar las prácticas corporales-expresivas en Educación Física, porque el/la niño/a o joven necesita poder relacionarse, ya que es un ser social y lo hace por medio de los distintos medios como el sonido, el habla, los gestos, además aquella personalidad que posee comienza a estructurarse a partir de las experiencias que va teniendo. Permite también la autonomía, la pertenencia de grupo, explorar, reírse, divertirse, etc (Rodríguez, 2015).

Concluyendo dentro de las prácticas corporales expresivas-artísticas (que hay más de estas, pero se realizó una acotación) hay grandes beneficios en cuanto al alumno/a, al/la docente y a la institución, sin embargo, no en todas las escuelas se toma en cuenta ello, por desconocimiento y por estar en una zona de confort que no quieren salir, de por ejemplos los deportes. También -señalando prácticas en ambientes naturales- (que se detallaran en el apartado siguiente) suele suceder que el marco natural y medio ambiente, no sean considerados por los/as docentes, no toman la idea del patio, una plaza, un parque, como recurso en sus clases.

1.6.2.2.5: Prácticas corporales en relación al medio ambiente:

Otra práctica que también se da son las prácticas en ambientes naturales, que según Gari (2020) las PAN (prácticas en ambientes naturales) son toda actividad educativa de grupos humanos que involucra al hombre con el medio ambiente, con la realización de actividades físicas, deportivas y actividades sociales dadas por la interacción grupal y la relación con el medio, y enmarcadas dentro de un contexto educativo dirigido directamente hacia el logro de una conciencia ecológica.

En ese tipo de prácticas se puede encontrar una gran clasificación: a) Juegos (activos, pasivos, nocturnos, diurnos, grandes, pequeños), b) Expresivas (teatro, pintura, música, tallado, maquetas, etc.), c) Deportivas (Áreas, Terrestres, Acuáticas), d) Medio ambiente (estudio del medio), Físicas (caminatas, ascensiones, etc.), e) Técnicas campamentales (fuegos, cabullería, carpas, etc.) y Técnicas específicas (Orientación, primeros auxilios, rapel, etc.) y f) Sociales (tareas comunicativas, distribución de las carpas, etc.) (Gari, 2020). En este tipo de práctica se podría visualizar aquella capacidad expresiva-artística en los diferentes juegos y en los sketches, porque se puede utilizar ropa, disfraces, se baila, y aquella comunicación puede ser o no hablada, predominando los gestos y los movimientos. El diseño Curricular Nivel Primario de Río Negro (2011) señala, que este tipo de actividades en el medio ambiente favorece a que el niño tenga contacto con la naturaleza y se sienta parte de esta, y resignificar aquellos contenidos que se puedan dar a través de una caminata, un campamento, etc. Gari (2020) también añade que estas prácticas favorecen a: a) Los docentes, porque es un buen recurso didáctico, el medio ambiente por la realización de las experiencias, la carga horaria, el trabajo con otras asignaturas, etc. b) Los alumnos/as, porque están fuera del control familiar, descubren a los compañeros/as y al/los docentes, se acerca a espacio naturales desconocidos, etc. c) La institución escolar, porque existe una experiencia como proyecto escolar, hay mayor

integración grupo clase (alumno/a-docente, alumno/a-alumno/a y alumno/a-conocimiento), etc.

Concluyendo, las prácticas en ambientes naturales suelen ser un buen recurso para el/la docente lo tome en cuenta a la hora de llevar a cabo un contenido, o como estrategia o método de enseñanza a otros.

1.6.2.2.6: Saliendo de lo común: Prácticas motrices introyectivas:

Se inicia este apartado con una pregunta: ¿Qué son las prácticas motrices Introyectivas? Son aquellas “disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático” (Lagardera y Lavega, 2003, como se citó en Bahillo, 2010, p.2). Dentro de estas, existen prácticas como Yoga, el Tai-Chi, el Qi-Gong, la Eutonía, la Antigimnasia o el Streching Global Activo.

Bahillo (2010) menciona tres elementos importantes en la labor docente: primero, el autoconocimiento sensitivo que se produce dentro de estas actividades, por lo cual se refiere a “la capacidad para tomar consciencia de nuestras sensaciones, prestarnos atención, poder discriminar el estado de cualquier parte u órgano del cuerpo, hacernos cargo de nuestra existencia, no imaginarnos o pensar en el cuerpo y las sensaciones, sino experimentarlas, vivirlas (p. 2). Resalta que ello no suele estar presente en la vida de las personas, no se presta atención a la respiración, ya que se lo hace en forma inconsciente, se abandona la postura, todo eso porque las personas viven en una especie de piloto automático y se desentiende a uno mismo (Bahillo, 2010). Segundo, “la empatía: como la capacidad para relacionarse con los demás actuando con la sensibilidad, amor y respeto requeridos en la profesión docente, en la necesaria convivencia afectiva entre maestro y alumno, y por supuesto, entre iguales” (Bahillo, 2010, p. 3). El tercero que menciona:

La autorregulación: como la capacidad para reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante los conflictos o las situaciones críticas propias del desempeño de la labor docente y actuando en consecuencia, eliminando o mitigando los estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor en pos del bienestar y equilibrio psicosomático (Bahillo, 2010, p. 3).

Lo importante de esta práctica, es que permite a la persona estar en contacto con su propio cuerpo de un modo sensitivo y global, se puede ser capaz de identificar, sentir y comunicarse con muy diferentes partes y rincones del cuerpo, pero a la vez, se tiene la sensación de globalidad y de unidad (Lagardera y Masciano, 2011).

Una de prácticas introyectivas es el Yoga, el cual según “El apunte de la cátedra” este se puede significar como una unión de del hombre con la esencia suprema, aquella disolución del yo, en la conciencia universal ser. Además, esta práctica:

El yoga físico requiere la presencia de una atención consciente para que todas sus técnicas no sólo tengan implicaciones fisiológicas, sino también mentales, lo cual permite al practicante ir sometiendo al escrutinio de la atención vigilante cualquier ejercicio. Se eleva así el umbral de la conciencia y se consigue una armónica interrelación de cuerpo y mente (...) Si también se ha propuesto el yoga como una ciencia de la salud integral es, precisamente, porque procura ese bienestar real del cuerpo, la mente y el comportamiento que caracteriza a la verdadera salud (...) (Calle, R, s.f., p. 2).

La clasificación del yoga es muy extensa, por lo que se nombrará algunos: existen tipos de yogas según su nivel de intensidad: Yoga Pasivo y Yoga Activo, referido a lo espiritual (como Raja Yoga, Karma Yoga, etc.), otros tipos como: Yoga Nitra, Yoga Integral, Yin Yoga, Hatha Yoga, Yoga Restaurativo, entre otros. También el yoga utiliza diferentes tipos de técnicas de: flexibilización (Karanas), respiración (Pranayama), estiramiento (Asanas), respiración consciente (Shavasana) y de concentración y meditación.

Concluyendo las prácticas introyectivas son una gran herramienta para poder involucrarlo en las clases de EF, ya que saldría de lo cotidiano, y se le ofrecería al alumno/a un momento consigo mismo/a, salga un rato de la realidad y de los pensamientos y lo concentre en la respiración, posturas, etc. Además, tiene múltiples beneficios como:

El aumento considerable de flexibilidad, reduce el estrés, elimina la tensión muscular, favorece una buena postura, proporciona un mejor conocimiento de nuestro esquema corporal, produce un beneficioso masaje en los órganos internos, mayor recuperación tras el esfuerzo, mejora la coordinación y equilibrio y mejora la función respiratoria (Yoga, 2019, p. 4).

1.7.Hipótesis.

- La matriz discursiva sobre la Educación Física se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.

- Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en los Diseños Curriculares de Educación Física de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.

1.8.Objetivos.

1.8.1. Objetivo General.

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares de Educación Física Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro.

1.8.2. Objetivos Específicos.

- Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro.
- Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro, con las funciones sociales asignadas a la materia.
- Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en los Diseños Curriculares de Educación Física Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1.Tipo de diseño.

En primer lugar, se definirá el diseño metodológico, y sus componentes que lo definen, como su carácter, su estrategia o el estado del arte, el tiempo, la búsqueda del conocimiento y el contexto del dato. El diseño metodológico según Ynoub (s.f.) es aquel que va orientar el trabajo de investigación, por lo que ésta puede estar organizada en interrogantes, y de ahí postularse hipótesis que derivan o van delineando el objetivo de investigación.

En segundo lugar, considerando el diseño metodológico que me ayudará a definir en cierta parte mi proyecto de investigación, y teniendo en cuenta el tipo de estrategia que se utilizará, que en este caso considero que se utilizan el exploratorio y el descriptivo. Según el texto de “Diseño de Investigación” el primero de ellos plantea que (s.f.) “no existe una idea clara del problema y es necesaria la exploración del fenómeno” (p. 28). Entiendo que se utiliza este tipo de estrategia ya que mi tema de investigación no hay trabajos que hayan hablado sobre lo que se quiere investigar y problematizar, por lo que se estudió, y referencio de varios autores y situaciones en las cuales serían de gran ayuda para avanzar en ello. Además de ello, el estudio exploratorio es aquel que se familiariza con hechos, sucesos desconocidos (como en este trabajo) para que permita cuestionarse, preguntarse y generar hipótesis (Diseño de investigación, s.f., p. 28). En segundo lugar, es descriptivo, ya que se quiere tener más claridad y precisión sobre el tema a investigar, por ende, se lleva a cabo una metodología de estudio jerarquizada, con pasos, temáticas, etc. También porque se relacionan cada unidad de análisis con cada valor de variable que se tuvo en cuenta en este trabajo (Diseño de investigación, s.f., p. 28).

Por otro lado, se considera que este tipo de investigación es de carácter cualitativo o investigación cualitativa, por lo que según Ynoub (s.f.):

Se llama investigación cualitativa a un tipo de estrategia investigativa desarrollada en el área de las ciencias sociales y humanas (como la antropología, la etnografía, la psicología social, entre otras) y que se nutre de orientaciones filosóficas interesadas en la comprensión de los fenómenos históricos, humanos y subjetivos (p. 23).

Replanteando lo mencionado por la autora, es de tipo cualitativa también porque se trata de comprender lo que sucede, más que detallar o dar una explicación, existe una implicación por parte del investigador, además existen experiencias a través de observaciones, y en base a ello se obtiene datos dependientes del contexto a investigar (Ynoub, s.f.). Además de ello, se tiene en cuenta algunas de las etapas y algunos de los distintos procedimientos que menciona el autor Valles, M (1999):

Al principio del estudio: 1) Formulación del problema, 2) Selección de casos y contextos, 3) Acceso al campo, 4) Marco temporal, 5) Selección de la (s) estrategia (s) metodológicas (s), 6) Relación con teoría (...). Durante el estudio: 1) Reajuste cronograma de tareas, 2) Observaciones (...) 3) Modificación de protocolos de observación (...) 4) Generación y comprobación de hipótesis. Al final del estudio: 1) Decisiones sobre el momento y manera de abandono del campo, 2) Decisiones finales de análisis, 3) Decisiones de presentación y escritura del estudio (p. 78).

En relación al tiempo, este es sincrónico, ya que según el texto de “Diseño de Investigación” (s.f.) se realiza un corte sagital al problema y se comienza a estudiarlo, analizarse en ese momento. Es así, que teniendo en cuenta el tiempo, la búsqueda del conocimiento es de investigación pura o básica, esta sería en base al “Diseño de Investigación” “aquellas que no persiguen una utilización inmediata de los conocimientos adquiridos, es decir que no están directamente vinculadas a la práctica, aunque tampoco, desligadas de ellas” (p. 28). Entendiendo a ello a que la búsqueda del conocimiento no es extraída inmediatamente del investigador, sino que se busca en libros, en tesis de otros autores, en otras experiencias, etc.

Por último, se considera el contexto del dato que según Samaja (s.f.) es de tipo secundaria directa ya que aquella información se obtiene accediendo directamente a los datos que han recabado otros autores, investigadores, por lo que aquella información ha sufrido algún tratamiento. Dentro de este tipo de clasificación entrarían las bibliografías, tesis, investigaciones de autores, registros de experiencias, etc.

2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.

2.2.1. Matriz de datos.

Categorías	Valores	Definiciones operacionales	
<p>Visión y función social de la Educación Física</p>	<p>Definición de la Educación Física</p>	<p>La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros.</p>	
		<p>(...) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes.</p>	
		<p>Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo</p>	
		<p>Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas</p>	
	<p>Función social de la Educación Física</p>	<p>Militarista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.
		<p>Higienista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles.

			<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres. 				
		Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. 				
		Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. 				
		Psicomotricista	<table border="1"> <tr> <td>Método Psicokinético</td> <td>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.</td> </tr> <tr> <td>Educación Vivenciada</td> <td>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y</td> </tr> </table>	Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.	Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y
Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.						
Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y						

			juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.
		Desarrollista	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje. • Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) • Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas • El aumento del acervo motor • La formación física básica • La enseñanza de nuevas conductas motrices • La formación corporal • El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y los compañeros.
		Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible.

			<ul style="list-style-type: none"> • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. • Derecho a la identidad y diferencia corpórea.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas		
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
	Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.	
		Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.	
		De colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.		
		De contracomunicación práctica: interacción motriz de oposición esencial y directa.		
Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.		

			Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal
		Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.
			Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.
			El juego popular	Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.
			La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.
		Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.	
		Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo –

				Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas - otros
			Contemplación del medio natural	
			Campamentos	
			Salidas en ambientes naturales	
			Educación ambiental en relación a la actividad física	
			Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales	

2.3. Fuentes de datos.

La fuente de datos que se utilizó en este trabajo es de tipo secundaria directa ya que según Samaja (s.f.) los datos no fueron obtenidos directamente de la persona o de un autor, como puede ser una entrevista, sino que la información se obtuvo a través de tesis, trabajos, investigaciones ya hechas de autores, profesores, por lo que aquella información ya fue estudiada, analizada, sufrió un tratamiento. Esto se podría considerar como una desventaja, ya que la información no se obtuvo de manera directa como podría ser en una entrevista, o por medio de cuestionario, etc.

Por un lado, dentro de la fuente de datos existen tres condiciones según Samaja (s.f.):

- a) A las capacidades sociales de actuar y transformar el orden real que se investiga (se puede hablar de factibilidad de los datos), b) A los objetivos que la investigación persigue (se puede denominar la viabilidad de los datos), c) La posibilidad de acceder a su conocimiento y empleo (hablaríamos de la accesibilidad de los datos) (p. 260).

Teniendo en cuenta lo mencionado, se considera que este trabajo tuvo ventaja en las tres condiciones. La factibilidad se refiere “a la presencia de condiciones ocasionales que faciliten la acción” (Samaja, s.f., p. 260). O sea, a aquellos hechos que posibiliten y favorezcan la realización del trabajo. La viabilidad “se refiere a la coherencia entre el hecho a producir y las condiciones esenciales” (Samaja, s.f., p. 260). En otras palabras, es viable, porque los datos obtenidos de tesis, trabajos, entre otros, y la forma en que se lleva a cabo el trabajo es coherente, tiene un hilo o un objetivo a seguir. Y por último es accesible o tiene accesibilidad, ya que la información que se obtiene para llevar adelante el trabajo de investigación se obtiene por medio de la cátedra o por medios externos, por lo que es de fácil acceso.

Por otro lado, la fuente de datos tiene cinco criterios que son la calidad, economía, riqueza, cantidad y oportunidad. Estos se definirán según Samaja (s.f.):

- a) Calidad de los datos que proporciona (es decir, si lo que ellos informan refleja fielmente la manifestación efectiva del hecho o no); b) Riqueza de los datos que proporciona (es decir, si informa de múltiples aspectos o solo de unos pocos); c) cantidad o cobertura de los datos (es decir, si da información de unos pocos o de muchos individuos del universo); d) oportunidad de la información que proporciona (es decir, si la velocidad con la que se puede disponer de los datos es adecuada a los tiempos de la investigación u

obliga a su postergación), e) economía de los datos (es decir, si la fuente produce datos de costo accesible a los recursos de la investigación o no) (p. 262).

Resumiendo, los cinco criterios que plantea el autor, la calidad de los datos que se proporciona en esta investigación es en base a la problemática elegida, por lo que tiene un camino a seguir. La riqueza de los datos es bastante extensa pero también centrada en el objetivo de la investigación. La cantidad es en base al tipo de universo que se interesó en este trabajo, o sea en el Diseño Curricular de Educación Física del nivel primario de la provincia de Río Negro. La oportunidad de la información es adecuada ya que aquella información que se va obteniendo es apropiada a los tiempos de la investigación, ya que los datos están hace mucho tiempo, sólo hay que seleccionar los mismos. Dentro de la economía de los datos, se podría decir que no existe un costo en base a la fuente que se necesita para llevar a cabo la investigación. Para concluir este tipo de investigación tiene ventajas tanto en las tres condiciones como en los cinco criterios. En estos últimos por todo lo que se menciona, o sea no hay un impedimento para realizar dicha investigación.

2.4. Instrumentos para la producción de datos.

Los instrumentos para la producción de datos de la investigación es la guía de indagación proporcionada por la materia “Trabajo Final” que fue una guía a modo de orientación para poder construir el trabajo, por lo que según Ynoub (s.f.) es un tipo de instrumento específico para dicha práctica. Además de ello se contó con bibliografía extraída de la misma cátedra y por medios externos.

2.5. Plan de actividades en contexto.

Actividad	Fecha
Comenzar a leer la guía de Trabajo Final	22 de marzo de 2023.
Lectura de antecedentes y relevancia de investigación	Del 29/03 al 05/04 de abril
Capítulo 1: Preparación de la escritura del Marco Teórico	Del 12/04 al 26/04 de abril
Entrega de la 1ra parte (antecedentes, relevancia, y marco teórico).	03/05 de mayo
Capítulo 2: Escritura de la 2da parte del marco teórico (Los diseños curriculares en EF y Saberes de la cultura corporal).	Del 10/05 al 31/05 de mayo
Entrega de la 2da parte del marco teórico.	07/06 de junio
Construcción del Diseño Metodológico (capítulo 1 y capítulo 2, relevancia cognitiva y antecedentes. Fichaje de los diseños curriculares en base a las categorías de análisis).	Desde el 07/06 de junio al 08/08 de agosto

Inicio a los resultados: análisis de la información y construcción del dato.	Desde el 06/09 al 20/09 de septiembre
Lecturas cruzadas: avance del análisis de la información. De a duplas asignadas por la cátedra.	27/09 de septiembre
Exposición de las lecturas	11/10 de octubre
Análisis de información	Desde el 11/10 al 18/10
Entrega de todo el trabajo de investigación con sus apartados completos	25/10 de octubre

2.6. Universo y muestra.

El universo es aquella totalidad de unidad de análisis, sin especificar una proporción, no da cantidad de aquella unidad. El universo que se quiere estudiar en esta investigación sería el Diseño Curricular de Educación Física del segundo ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro.

Por otro lado, la muestra es “un subconjunto del universo” (Ynoub, s.f., p. 359). Ello quiere decir que la muestra es una pequeña proporción que representa el valor que se necesita saber, por lo que esta proporción tiene que ser representativa, no puede ser cualquier muestra, sino que tiene que ser válida, tiene que tener sentido a lo que se está investigando. En otras palabras, “decir que una muestra es representativa, es lo mismo que decir que tenemos fundamento suficiente para pensar que la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo” (Samaja, 1993, como se citó en Ynoub, s.f., p. 359). Dentro de las muestras existen dos tipos las probabilísticas y las no probabilísticas o finalísticas, este trabajo se clasifica con el segundo tipo de muestras. Según Ynoub (s.f.)

El carácter finalístico o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza (...) de casos que se desea estudiar (p. 368). Se entiende a ello, que las muestras finalísticas son aquellas en la cual se elige el tipo de universo que se desea estudiar, y tenemos los elementos para poder abordarla. Este tipo de muestras también presenta condiciones por las cuales se tiene en consideración en la investigación, estas son:

Cuando el fenómeno a investigar presenta poca o nula variabilidad, es decir, cuando constituye un asunto muy regular y característico del fenómeno a investigar. Cuando conocemos su variabilidad o cuando tenemos criterios fundados para identificar las variaciones relevantes. Cuando se busca profundizar en la identificación de la variabilidad a través de un abordaje denso y abierto (situación que corresponde también a las etapas exploratorias, aunque no exclusivamente) (Ynoub, s.f., p. 369).

Con respecto a la representatividad de la muestra se basa en criterios sustantivos, ya que los elementos que se utilizarán para la muestra no están librados al azar, sino que se eligen intencionalmente para ir controlando aquellos datos, o sea que estén dentro del universo que se desea estudiar.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones:

3.1. Exposición de los datos (o resultados).

En este apartado se trabajará sobre lo expuesto en el fichaje del diseño curricular analizado, donde se reflexionará, se hará dialogar y discutir sobre las distintas variables, que estas serán en base a las diferentes visiones y saberes que se evidencian en el currículum del segundo ciclo del nivel primario de la Provincia de Río Negro. Es así que se retoman conceptos e ideas sobre otros autores para analizar dicho diseño seleccionado.

3.1.1. Variable 1: Visiones y funciones de la EF.

3.1.1.1. Visión Humanista.

En el Diseño Curricular del Nivel Primario de la provincia de Río Negro del segundo ciclo, se puede evidenciar la visión humanista:

La calidad de los argumentos dados en las distintas propuestas puede ser el punto de partida para decidir la mejor manera de organizar el nivel y proponer otras formas de relación con el saber...Quizás sea necesario considerar las representaciones, los modelos pedagógicos construidos históricamente, las condiciones materiales, la complejidad de la organización escolar...en un contexto de gran incertidumbre y de fluidez (...) Escuelas que no sólo enuncian la igualdad sino que la practican (p. 6).

Considero con aquella cita, lo que planteaba el autor Vicente (2016) en párrafos anteriores, donde se manifiesta que la práctica es crítica y cuestionable en los debates y en las prácticas pedagógicas, como el material, las formas de enseñar, etc, donde se demuestran con acciones y cambios en beneficio de el/la niño/a.

Otra cita que evidencia dicha visión en el Diseño Curricular (2011) es la parafraseada en el mismo, que es la del autor Phillippe Merieu (2005) plantea la siguiente frase: **“función**

transformadora requiere del protagonismo constructivo de los sujetos. El derecho a la educación se ejerce en un contexto democrático, en el que la formación de los sujetos pretende promover la autonomía (...)” (p. 9). Se refleja lo que plantea Mansi (s.f.) con respecto a una educación transformadora, ya que se comienza a visualizar comportamientos y acciones que se ocultan o se mantienen en lo oscuro, como la marginación y la exclusión, por lo que es interesante, y también agrego la siguiente cita donde se involucra una educación transformadora:

Una escuela inclusiva debe brindar la ocasión para que los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos diferentes se reconozcan recíprocamente como sujetos de los mismos derechos y deberes. Se evitará en ella cualquier tipo de marginación y exclusión como parte de la formación (...) (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 11).

Por un lado, para poder pensar y llevar a cabo las reformas y las clases de educación física es importante la idea de **“una concepción crítica del currículum requiere pensar las distintas formas en que se puede construir el conocimiento, considerando la realidad histórico-social y la diversidad cultural, para garantizar la igualdad de acceso al saber” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 14).** Esto lo relaciono con la idea de currículum que plantea Alba (1995) y González (2019) donde se evidencia una clara vista humanista, porque se piensa a éste desde la historicidad del alumno, del contexto, para así, tener en cuenta a todos con igualdad de condiciones en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la visión humanista busca poder avanzar y cambiar esquemas que venían de la visión militarista, por eso se habla (en párrafos anteriores) de una visión con aristas en lo transformador, pero principalmente se enfoca en el/la alumno/a y cómo se desenvuelve con su entorno en las clases de educación física, por lo que, en otras palabras:

Porque trabaja con el movimiento y educa a través de él (“por, del y para el movimiento”) y porque trabaja de manera privilegiada con el cuerpo, la Educación Física está llamada a desprenderse de sus antepasados militares y deportivos para dotarse de una historicidad y un compromiso que le permitan construirse de forma autónoma (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 183).

En relación con lo mencionado, el Diseño Curricular Nivel Primario (2011) menciona en su apartado de “Fundamentación” lo siguiente:

Como espacio educativo autónomo, la Educación Física, es portadora de una determinada visión de corporeidad y motricidad a partir de las cuales intenta generar espacios de aprendizajes significativos en contraste con las visiones hegemónicas que muchas veces proponen los medios masivos de difusión (p. 183).

En aquella frase queda evidenciado que dicho diseño trata de superar aquellos modelos homogeneizadores que traían consigo los modelos militaristas, involucrándose en prácticas pedagógicas humanistas. También es importante que la labor docente siga proyectándose para las prácticas de el/la alumno/a donde se lo considere en todo su esplendor, en consecuencia a ello, el Diseño Curricular Nivel Primario (2011) detalla lo siguiente: **“la enseñanza es considerada un proceso orientado a la realización de un proyecto colectivo. La construcción de una escuela “para-todos” resignifica a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo se lo hace” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).** Esta frase del diseño es importante considerarla ya que se plantea la acción docente para lograr en cierta forma un proceso de enseñanza y aprendizaje, y se relaciona con lo que manifiesta Kirk (2010) con conocer la cultura de el/la alumno/a para dotar a las prácticas significado. Además de ello, para saber a quién hay que enseñarle y como va ser aquel progreso para que lo logre.

En conclusión, el diseño analizado trata de poder superar y tener en cuenta modelos en donde se considere a el/la alumno/a en las prácticas pedagógicas desde su corporeidad, cultura, y cómo poder involucrarlo en las clases considerando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1.1.2. Visión Higienismo.

Dentro de esta visión se tenía en cuenta al cuerpo y su trabajo como principal, por lo que se basaba en ejercicios y los cuidados que se debían tener en este, por lo que el currículum optó por ir en contra de estas ideologías, ya que no se consideraba al cuerpo en todo su esplendor, es así como se detalla en el Diseño Curricular de Río Negro (2011) **“pensar al sujeto como cuerpo significa superar las barreras de lo físico, lo que permite salir del concepto de la materia proveniente principalmente de la Biología, la Anatomía o las Ciencias Naturales, para poder abordarlo en sus múltiples facetas” (p. 184).**

Sin embargo, se plantea que en las clases de Educación Física se trabaje la **“identificación de grupos musculares y articulaciones”** (Diseño Curricular de Río Negro, 2011, p. 204). Esto lo puedo relacionar con lo que proponía Romero Brest, en cuanto a criterios biológicos, ya que cada ejercicio que se planteaba tenía que tener un beneficio en la salud de la persona, un por qué y para qué. Sin embargo no es plenamente militarista lo que plantea la currícula, son sólo aristas.

Considerando la visión higienista de la mano de Romero Brest y Scharagrodsky donde el cuerpo era su principal enfoque, donde debía estar sano y fuerte, y se realizaba todo para que este se mantenga firme, contrario a ello el Diseño Curricular Nivel Primario de Río Negro (2011) también toma al cuerpo como principal en las prácticas, pero desde otras aristas, es así que se plasma en la fundamentación: **“el cuerpo es el sustento indispensable para nuestra existencia y para nuestra vida social o de relación. El conocimiento que el sujeto tiene sobre su cuerpo es vivencial, global y funcional y está ligado a la motricidad”** (p. 183). El cuerpo es representado no solo desde la físico o desde lo motriz, sino que es un cuerpo para que en vida diaria de pueda relacionarse, moverse, involucrarlo y no un mero aparato receptor. Otra frase que plasma ello es en el apartado de encuadre didáctico:

La Educación Física es la disciplina que, dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece la cultura física, selecciona y legitima una pequeña porción de acciones corporales, saberes y prácticas y las hace propias. Y, si bien, desde lo fáctico tiene un acento muy marcado sobre las prácticas físicas y lo biológico, se propone integrar lo psicológico, lo social, lo cultural e histórico (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).

Concluyendo, el diseño curricular no deja de lado la parte biológica del cuerpo, pero no realiza su enfoque como la visión higienista, ya que considera a este desde lo bio-psico-social.

3.1.1.3. Visión Deportivista.

Planteo esta visión a partir de la contraposición de lo que plantea el diseño, ya que este hace énfasis en el deporte, pero no desde una perspectiva “Peronista”. Una de las frases que recaude acerca de la mirada del deporte fue: **“es una forma privilegiada de corporizar habilidades, destrezas, normas y pautas de comportamiento que se proyectan en las formas de actuar y de pensar y puede convertirse en una instancia**

significativa en la formación integral del sujeto” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011). Para la ideología peronista también el deporte era de gran importancia, y que los/las niños/as puedan jugar y compartir, pero su predominio era ser civilizados y estar fuertes (en el caso de los hombres). Es así que Mansi (s.f.) plantea:

Se pretende durante el gobierno peronista germinar cuerpos disciplinados, productores y trabajadores, generando de tal manera una vinculación entre el deporte y las actividades físicas con los trabajos manuales, con lo cual legitimaba el modelo económico que dominaba en el país: la industrialización como sustitución de las importaciones (p. 55).

La ideología del diseño se centra en otra perspectiva del deporte, en el mismo se detalla lo siguiente:

a) Como práctica lúdica, se constituye en una actividad placentera, b) Incluye el movimiento, que resulta la actividad de mayor valorización en la construcción de la propia imagen y en el mantenimiento de la salud (...), c) Muchas veces es sentido como una práctica terapéutica, d) Se reconocen en él valores que aportan a la formación del sujeto; e) Goza del reconocimiento social como actividad promotora de una vida más saludable y los valores que propicia están en concordancia con los que sustentan al tejido social (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 193).

En la frase detallada se evidencia los beneficios que trae consigo el deporte si se involucra en las clases de educación física, donde también se lo utiliza como estrategia de juego para que sea más enriquecedor. Además de ello, es importante el papel de los/as docentes es así que el Diseño Curricular Nivel Primario (2011) plantea: **“corresponde a los y las docentes de la disciplina diferenciar las prácticas deportivas que se llevan adelante en el espacio escolar de Educación Física, de las prácticas deportivas de rendimiento, tecnificadas y competitivas” (p. 193).** Es ahí que se deja en claro que la mirada del deporte es desde una visión más humanista, más enriquecedora y no utiliza el mismo para fines técnicos, disciplinados y competitivos.

3.1.2. Variable 2: Saberes de la cultura corporal:

3.1.2.1. Actividad física sostenible.

La actividad física sostenible se centra en la importancia del movimiento del cuerpo y como este tiene un contacto con el entorno, por lo que en el Diseño Curricular de la

Provincia de Río Negro (2011) señala: **“propiciar la expresión y comunicación de las emociones en situaciones diversas, para mejorar la autoconciencia y las habilidades sociales y vinculares en la construcción de la corporeidad” (p. 191)**. También, se lo puede relacionar con el saber “expresiones corporales”, porque se centra en la comunicación del cuerpo tanto como con uno, como con el otro, a través de lo expresivo, es atravesar el lenguaje cotidiano para representar como uno se siente y lo transmite, por lo que es parte de la construcción de la corporeidad.

Cabe destacar que para este saber el cuerpo es la fuente de energía, es el sustento y este debe estar en armonía, ya que es el vehículo con el que nos trasladamos, por lo que es muy importante lo que destaca el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro (2011) **“el cuerpo es el sustento indispensable para nuestra existencia y para nuestra vida social o de relación. El conocimiento que el sujeto tiene sobre su cuerpo es vivencial, global y funcional y está ligado a la motricidad” (p. 188)**. En base a ello traigo en colisión a Lagardera Otero (2009) donde plasma lo siguiente: **“la sostenibilidad entendida como sostén regulador de una vida digna y en equilibrio armonioso con el entorno” (p. 3)**. Entendiendo ello que, si consideramos a la sostenibilidad en nuestras vidas, más aún involucrándose en las clases de educación física, el cuerpo de el/la niño/a podrá estar en armonía si como docentes enseñamos el significado de ello. Además, es importante que también se involucren movimientos o actividades de la vida diaria como caminar, trotar, ect, pero dotándola de sentido.

3.1.2.2. Prácticas corporales en relación al medio ambiente.

En este saber, es importante recordar lo que plantea Gari (2020) con las prácticas en ambientes naturales, ya que involucra el valor de la naturaleza en las distintas propuestas, y cómo el alumno/a debe conectarse con esta. En base a ello, la currícula tiene un apartado en tratar este tema que es el “Eje y el entorno natural” donde detalla lo siguiente:

La relación del sujeto con el entorno, entonces, no debe limitarse a su cuidado sino a que el sujeto se sienta parte de él. Sentirse parte constitutiva del entorno propiciará un compromiso más real e integral con él. Apropiarse del ambiente natural no sólo implica aprender las habilidades para hacerlo confortable, agradable y disfrutable, sino que necesita de una apropiación más profunda que parta del análisis de las propias prácticas y consumos culturales en interrelación con el contexto global (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 196).

Siguiendo lo que plantea el diseño, el entorno natural es un medio propicio y beneficioso para múltiples aspectos, pero también es importante que el/la docente ofrezca los medios necesarios para que aquel contacto sea enriquecedor. Además de ello, al posibilitar aquel espacio tiene en cuenta **“la vinculación activa del sujeto con el entorno ‘natural’ le permite sentirse parte del mismo y, por consiguiente, le posibilita asumir un mayor compromiso en su cuidado”** (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192).

Por otro lado, en el apartado de propósitos se detalla lo siguiente: **“propiciar la planificación y el desarrollo de acciones que tiendan al cuidado del propio entorno natural para reconocer y valorar su relación integral y de unidad con la naturaleza”** (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 202). Es así, que se evidencia que la currícula vincula aspectos sobre el medio natural y cómo se quiere tratarlo en las prácticas de educación física.

3.1.2.3. Juego y Jugar.

Recordando el valor que tiene el jugar, o sea aquel componente lúdico con disfrute dentro de las prácticas de Educación Física, considerando la currícula y en específico en su apartado de “Consideraciones Metodológicas” plantea lo siguiente acerca del juego: **“la realización de actividades variadas, preferentemente grupales y con alto contenido lúdico que trasciendan el ámbito áulico, del patio o lo escolar para generar procesos educativos ampliados a la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto”** (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 189). Con ello, se puede señalar lo que remarca Rivero (2008) en aquella diferencia entre el juego como actividad lúdica y al juego como actividad utilitarista, aquella diferencia se plasma en lo siguiente: **“Reconocimiento de la importancia del juego y la construcción de la identidad”** (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203). Queda reflejado que el diseño trabaja desde el juego como actividad lúdica, integral y no utiliza a este para enseñar un contenido en particular como fútbol, sino que es desde otra perspectiva, desde una mirada de Pavía.

Otro punto del juego es que forma parte **“recuperación y recreación de los juegos populares aumentando el nivel de complejidad”** (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203). Considerando a ello una mancha, donde al pasar los años fue cambiando sus modos de jugar, pero nunca su esencia, solo se fue complejizando o transformando. También recordar en las clases de educación física la existencia de los juegos de los pueblos originarios, ya que tienen un valor y un significado de generaciones anteriores,

dentro de los contenidos de la currícula se detalla el **“reconocimiento y valoración de la actividad en el entorno familiar, barrial, urbano o rural” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204)**. Añadiendo a ello que cada alumno/a tiene una generación detrás con diferente tipo de cultura, por lo que sería enriquecedor que en el segundo ciclo de las escuelas rionegrinas lo involucren en sus prácticas.

3.1.2.4. Prácticas corporales deportivas comotrices.

Más allá que la currícula detalle y hable sobre el humanismo, tiene también sus bases deportivistas en cuanto a los saberes que se quiere trabajar, por lo que cabe recordar que cada visión no es haya dejado de existir, sino que su forma de transmitir y enseñar fueron cambiando, es así que por ejemplo se plantea la **“aplicación de estrategias grupales para afrontar los desafíos. Interpretación de las estrategias de los compañeros y compañeras” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203)**. Esto se puede relacionar con lo que abordaban Mansi (s.f.) y Parlebas (2001) con las prácticas sociomotrices de cooperación, oposición y cooperación/oposición, y como estas requerían de factores que provenían del ambiente, de su compañero y del elemento (Rozengardt, 2011). En consiguiente con ello el Diseño Curricular Nivel Primario (2011) planteaba lo siguiente:

En la clase de Educación Física, como entorno privilegiado de aprendizaje, es propicio abordar, entonces, la diferencia entre cooperación (colaboración que implica la participación de todos para la consecución de un fin colectivo) y competencia (que implica oposición y confrontación). Resulta necesario evitar todo tipo de exclusión, ya que muchas veces los sujetos con mayores necesidades de participación no pueden ejercer este derecho (p. 192).

En conclusión, en este apartado se trata de trabajar al deporte considerándolo desde lo participativo y beneficioso para el/la alumna, y también para que sea enriquecedor, pero deja en claro que el deporte sigue formando parte de los contenidos en las clases de educación física.

3.2. Conclusiones y sugerencias.

En el siguiente apartado, se visualizará y se dará respuesta a los objetivos planteados, a las hipótesis y al problema que se detalló en un inicio de la investigación.

Se plantearon objetivos específicos, el primero de ellos:

- **Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro.**

En base al objetivo mencionado, y teniendo en cuenta el diseño curricular analizado, el mismo considera los distintos ejes que son: “El sujeto y el juego”, “El sujeto y las formas gímnicas” y “El sujeto y el entorno natural”, cada eje se divide según el ciclo que corresponda, en este caso segundo ciclo y a partir de allí se engloba los distintos contenidos a trabajar. Sin embargo, no se explicitan objetivos en la misma, si propósitos generales del ciclo orientado, dando apertura del trabajo de los tres ejes mencionados a grandes rasgos. Además de ello, las propuestas a trabajar no se detallan en un apartado con ese nombre, pero si en “Consideraciones Generales”, donde se evidencia lo que se quiere trabajar, como en el caso de los propósitos.

El segundo propósito expuesto fue el siguiente:

- **Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro, con las funciones sociales asignadas a la materia.**

En consonancia con los objetivos, contenidos, propósitos y propuestas expuestas, se llega a la conclusión de que la predominancia general es en base a una visión humanista, ya que la función, y la puesta del currículum tuvo énfasis en ello, a partir del análisis que se realizó (ver exposición de los resultados, apartado anterior). Recapitulando, no es la única en la cual se tuvo enfoque, sino también en la Higienista considerando su vista en lo biológico del cuerpo de el/la niño/a y Deportivista centrándose en actividades con componentes deportivos, como la cooperación, oposición, o una combinación de ambos, todo ello evidenciándose en los contenidos expuestos en cada uno de los ejes.

El tercero y último objetivo:

- **Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en los Diseños Curriculares de Educación Física Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro.**

En aristas a responder el objetivo planteado, los saberes de la cultura corporal que se evidenciaron en la currícula fueron varios, el primero de ellos es referido a “La actividad Física Sostenible” donde existe una relación del cuerpo de el/la alumno/a con el entorno que lo rodea, donde se tiene importancia en aquella relación y cómo impacta en este sujeto.

El segundo, es “Prácticas Corporales en Relación al Medio Ambiente” ello es porque se trabaja en el eje “El sujeto y el entorno natural” donde se visualiza un trabajo de el/la

niño/a con el medio que lo rodea (naturaleza), las diferentes estrategias y cómo impacta en este.

El tercero, con “El Juego Popular y de los Pueblos Originarios” donde se destacó un gran componente lúdico a través de diferentes propuestas, mas que todo haciendo énfasis a los pueblos originarios, ya que este va más allá de la escuela, como en la familia y las distintas comunidades, ya que se consideran las distintas costumbres que traen los/as alumnos/as de sus casas. Existen juegos desde hace mucho tiempo, donde no han cambiado su esencia, hay algunos que se han olvidado y otros no, este saber trae aquellos juegos para volver a inculcarlos y vivenciarlos.

El cuarto y último, “Prácticas Corporales Deportivas Comotrices” este saber va relacionado a la visión deportivista, ya que trae consigo componentes del deporte propiamente dicho, como es lo mencionado por Parlebas con el nombre de “los deportes sociomotrices”, además de ello las estrategias técnico-tácticas que conlleva el mismo.

Con respecto a los objetivos generales:

4. Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares de Educación Física Nivel Primario del Segundo ciclo de la Provincia de Río Negro.

En el apartado anterior se expusieron las distintas variables que eran las “Las Visiones de la Educación Física” y “Los Saberes de la Cultura Corporal”, de acuerdo a ellos, el que más tuvo influencia y más presencia (sin descartar al resto) fue la Visión Humanista”. Es verdad que dependiendo de lo que representaba y se analizaba en el diseño curricular daba o no correlación, o afirmaba o antagonizaba una idea, como puede ser que inculca una visión más humanista, pero también tiene rasgos de una visión higienista o deportivista. Sin embargo, sigo recalcando, que las visiones no dejan de desaparecer, siempre están, pero va a depender de su predominancia.

Por otro lado, los saberes de la cultura corporal, fueron varios los que se visualizan en dicho diseño, destacan el juego como el principal, ya que es el que más influencia tiene en cuanto a los contenidos expuestos.

Concluyendo, todo el diseño curricular se destacó la visión Humanista, mas allá de los componentes de las otras visiones mencionadas, ya que se vislumbraba a través de los distintos propósitos y contenidos del mismo diseño.

Siguiendo con las hipótesis:

- **La matriz discursiva sobre la Educación Física se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.**

Se puede detallar en todo el trabajo de investigación, que las visiones que tuvieron énfasis fueron las Humanista, Desarrollista e Higienista, por lo que la hipótesis descripta no arroja en ciencia acierta todas las mencionadas, ya que en dicho diseño no se visualizan las vistas en lo recreacionista y desarrollista. Se llega a la conclusión que la hipótesis no se cumplió en su totalidad.

- **Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en los Diseños Curriculares de Educación Física de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.**

Respondiendo a la mencionada, en la currícula y con el análisis hecho, los saberes de la cultura corporal fueron: Actividad Física Sostenible, Prácticas corporales en relación al medio ambiente, Prácticas corporales comotrices y Juegos populares y de los pueblos originarios. Considerando lo expuesto, la siguiente hipótesis tampoco se cumple en su totalidad, ya que no existe predominancia, en cuanto al análisis realizado, sobre las prácticas acuáticas.

Enfocándonos en el problema de investigación:

- **¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física del segundo ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro que se encuentra en vigencia desde el 2011?**

Trayendo en colación todo lo descripto anteriormente, en cuanto a las visiones que se vislumbraron en dicho diseño fueron la Humanista, Deportivista e Higienista, sin embargo la que tuvo mas predominancia en todas ellas fue la Humanista, ya que se centró en vistas a lo sociocrítico, en la importancia del sujeto, su autonomía, y cómo el/la niño/a lleva a cabo su proceso de aprendizaje, enfocándose en que sea enriquecedor, ello mediante las propuestas y contenidos llevados a cabo en las clases de educación física.

En cuanto a los saberes de la cultura corporal estos fueron variados, ya que había predominancia en muchos de ellos, no menciono ellos para no ser reiterativa.

3.3. Discusión.

En dicho proceso de investigación las dificultades que se encontraron primeramente fue que al no haber un trabajo previamente a modo de guía o de base, porque fue difícil su articulación y el encontrar una problemática concisa para poder resolver. Luego en el desarrollo posterior del trabajo fue una vez planteada la problemática, porque había mucha información acerca de los temas trabajados, o sea se tuvo que fraccionar aquellos para poder buscar información concisa de un solo tema y había que ser meticoloso con aquello que se planteaba. Sin embargo, considero que teniendo una guía de cómo proceder en el trabajo sería de gran ayuda antes de buscar cualquier información, donde se llenaría una vez elegida la temática y problemática a investigar.

Teniendo en consideración a partir de este trabajo se podrían plantear otro tipo de variables como pueden ser los diferentes estilos de enseñanza y estrategias metodológicas, articulándolo con las visiones y saberes en educación física. O sea, teniendo como base esta investigación y análisis se podría trabajar lo expuesto anteriormente. Mas allá de ello, también realizar una aportación o sugerencia a raíz de los resultados alcanzados, a partir del análisis del diseño curricular y los contenidos que trajo con ello, sería enriquecedor que en futuros trabajos tomen ello y pongan en evidencia si ocurre o no lo expuesto, en las clases de educación física, ya que podría ser otro punto de un futuro trabajo interesante.

Otro punto que considero que sería importante en el desarrollo del trabajo, es el plan de actividades, dónde se diagrame (puede ser estilo cronograma) acerca de cómo o qué se debe hacer en “x” fecha, es más una aportación para que consideren, porque así también tiene un hilo conductor, ya que olvidarse de un punto que era de realizar en un principio y se lo realiza a lo último te conlleva más trabajo.

Destacando así la investigación y lo que conllevó todo su armado, fue enriquecedor y beneficioso en cuanto a mi profesión, ya que, al analizar, dialogar, cuestionar sobre un diseño curricular que se plasma en las escuelas de nivel primario, fue dialogar internamente y con el escrito acerca de lo que sucede en nuestra área. En otro sentido, el trabajo fue de gran dedicación ya que conllevó mucho tiempo de buscar información, detallar, analizar, pero tuvo su finalización en resultado en lo que se buscaba en un principio.

4. Anexos.

4.1. Anexo 1: Fichaje del diseño curricular analizado.

Categoría/valores		Fragmento del Diseño	Página	Observaciones/comentarios
Visiones de la EF	Humanista	La organización del nivel: gradual, por ciclos u otras alternativas. Implicancias de la decisión por la que se opte; tensiones entre los tiempos escolares y los tiempos del alumno, es decir, los que cada niño y niña necesitan para construir los aprendizajes; relaciones con la repetencia y la sobreedad (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 4	Se tiene en cuenta lo anteriormente mencionado, se considera el tiempo que conlleva que el alumno aprenda ya que no todos aprenden de la misma manera.
		La calidad de los argumentos dados en las distintas propuestas puede ser el punto de partida para decidir la mejor manera de organizar el nivel y proponer otras formas de relación con el saber...Quizás sea necesario considerar las representaciones, los modelos pedagógicos construídos históricamente, las condiciones materiales, la complejidad de la organización escolar...en un contexto de gran incertidumbre y de fluidez (...) Escuelas que no sólo enuncian la igualdad sino que la practican (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 6	Acá se evidencia la visión humanista y cómo esta es llevada a cabo.
		Le cabe a la sociedad toda velar por el respeto y la no marginación de estos grupos permitiéndoles el desarrollo de sus propios proyectos en tanto sean éstos compatibles con nuestra Constitución Nacional. En este sentido, es fundamental el papel de la familia, de la escuela y del Estado, quienes deben velar celosamente por la satisfacción de las necesidades vitales (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 8	Es interesante como se aclara un derecho que forma parte de la Constitución Nacional, y como ello se hace posible si se considera la familia, la escuela y el Estado, donde este último es sumamente importante para que se cumpla ello.
		“Función transformadora requiere del protagonismo constructivo de los sujetos. El derecho a la educación se ejerce en un contexto democrático, en el que la formación de los sujetos	p. 9	Se observa lo que planteaba Mansi con respecto a una educación Transformadora dentro

		pretende promover la autonomía (...)” (Phillipe Merieu, 2005, como se citó en el Diseño Curricular Nivel Primario).		de una visión democrática.
		Una escuela inclusiva debe brindar la ocasión para que los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos diferentes se reconozcan recíprocamente como sujetos de los mismos derechos y deberes. Se evitará en ella cualquier tipo de marginación y exclusión como parte de la formación (...) (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 11	Otra de las funciones de la visión Humanista es la inclusión de los/as niños/as del sistema educativo.
		“Generar las condiciones pedagógicas que reconozcan la diversidad de los sujetos, de culturas, de identidades y las situaciones singulares que se despliegan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 12	Se explicita lo mismo del punto anterior.
		“Una concepción crítica del currículum requiere pensar las distintas formas en que se puede construir el conocimiento, considerando la realidad histórico-social y la diversidad cultural, para garantizar la igualdad de acceso al saber” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 14	Se plantea lo que comenta Alba y Gonzales con respecto a la idea del currículo, o sea que este tiene que tener en cuenta para su implementación la historicidad o entorno del alumno/a para su implementación.
		Las instituciones deben constituirse, entonces, en lugares propicios para el trabajo en equipo, de interpretación y toma de decisiones curriculares, de deliberación continua sobre lo que ocurre en el contexto particular de cada escuela, considerando a todos los sujetos que las habitan, problematizando la realidad (Diseño Curricular Nivel Primario).	p. 14	Se habla de la currícula a nivel de dialogo, comunicación entre los diferentes actores para el bien del alumno/a
		En el contexto escolar, los sujetos -el que “enseña” y el que “aprende”- ponen en juego, su propia historia y sus modelos de aprendizaje (...) Por lo tanto, el conocimiento incluye al sujeto, un sujeto activo, social e históricamente situado, que otorga significados (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 15	Dentro del sistema escolar existe una relación dialéctica, y se evidencia cuando se considera tanto “el que enseña” como “el que aprende” como actores activos dentro de un contexto sociohistórico.

		La enseñanza “es considerada un proceso orientado a la realización de un proyecto colectivo. La construcción de una escuela “para-todos” resignifica a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo se lo hace” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 17	Teniendo en cuenta la enseñanza a nivel curricular es importante considerar cuando se enseña algo el qué, para qué y el cómo.
		Porque trabaja con el movimiento y educa a través de él (“por, del y para el movimiento”) y porque trabaja de manera privilegiada con el cuerpo, la Educación Física está llamada a desprenderse de sus antepasados militares y deportivos para dotarse de una historicidad y un compromiso que le permitan construirse de forma autónoma (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 183	La visión Humanista contra la visión Militarista
		Como espacio educativo autónomo, la Educación Física, es portadora de una determinada visión de corporeidad y motricidad a partir de las cuales intenta generar espacios de aprendizajes significativos en contraste con las visiones hegemónicas que muchas veces proponen los medios masivos de difusión (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 183	Se plasma la visión de la currícula que es sinónimo de la visión humanista.
	Higienista	“Pensar al sujeto como cuerpo significa superar las barreras de lo físico, lo que permite salir del concepto de la materia proveniente principalmente de la Biología, la Anatomía o las Ciencias Naturales, para poder abordarlo en sus múltiples facetas” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 184	Entendiendo a ello a una distinción entre lo higienista y lo humanista.
		“Identificación de grupos musculares y articulaciones” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 204	Se lo puede relacionar desde una mirada médica y biológica.
		“El cuerpo es el sustento indispensable para nuestra existencia y para nuestra vida social o de relación. El conocimiento que el sujeto tiene sobre su cuerpo es	p. 183	Se evidencia lo contrario a la visión higienista

		vivencial, global y funcional y está ligado a la motricidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).		
		La Educación Física es la disciplina que, dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece la cultura física, selecciona y legitima una pequeña porción de acciones corporales, saberes y prácticas y las hace propias Y, si bien, desde lo fáctico tiene un acento muy marcado sobre las prácticas físicas y lo biológico, se propone integrar lo psicológico, lo social, lo cultural e histórico (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).		Va más allá de lo físico.
	Deportivista	“Es una forma privilegiada de corporizar habilidades, destrezas, normas y pautas de comportamiento que se proyectan en las formas de actuar y de pensar y puede convertirse en una instancia significativa en la formación integral del sujeto” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p.19 3	Contraposición a lo que planteaba Perón.
		a) Como práctica lúdica, se constituye en una actividad placentera, b) Incluye el movimiento, que resulta la actividad de mayor valorización en la construcción de la propia imagen y en el mantenimiento de la salud (...), c) Muchas veces es sentido como una práctica terapéutica, d) Se reconocen en él valores que aportan a la formación del sujeto; e) Goza del reconocimiento social como actividad promotora de una vida más saludable y los valores que propicia están en concordancia con los que sustentan al tejido social (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 193	La importancia y los beneficios de una práctica lúdica en las clases de EF.
		“Corresponde a los y las docentes de la disciplina diferenciar las prácticas deportivas que se llevan adelante en el espacio escolar de Educación Física, de las prácticas deportivas de rendimiento, tecnificadas y	p. 193	Expone la intervención de el/la docente frente al deporte.

		competitivas” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).		
Saberes de la EF	AF Sostenible	“Propiciar la expresión y comunicación de las emociones en situaciones diversas, para mejorar la autoconciencia y las habilidades sociales y vinculares en la construcción de la corporeidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 191	La expresión y la comunicación de las emociones son conceptos que se trabajan en este tipo de saber, que es el medio de transmitir y hablar por el cuerpo.
		“El cuerpo es el sustento indispensable para nuestra existencia y para nuestra vida social o de relación. El conocimiento que el sujeto tiene sobre su cuerpo es vivencial, global y funcional y está ligado a la motricidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 188	La AF Sostenible se basa en principios en donde el cuerpo y el medio que lo rodea es un coexistir.
	Prácticas corporales en relación al medio ambiente:	“La vinculación activa del sujeto con el entorno ‘natural’ le permite sentirse parte del mismo y, por consiguiente, le posibilita asumir un mayor compromiso en su cuidado” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 192	Se tiene en cuenta dentro de las propuestas de clase al sujeto en relación con el medio ambiente, por lo que dentro de ello brinda otra manera de pensar una clase de EF y principalmente enseñando el cuidado del espacio.
		La relación del sujeto con el entorno, entonces, no debe limitarse a su cuidado sino a que el sujeto se sienta parte de él. Sentirse parte constitutiva del entorno propiciará un compromiso más real e integral con él. Apropiarse del ambiente natural no sólo implica aprender las habilidades para hacerlo confortable, agradable y disfrutable, sino que necesita de una apropiación más profunda que parta del análisis de las propias prácticas y consumos culturales en interrelación con el contexto global (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 196	Relación del sujeto y el medio ambiente en las prácticas de EF.
		“Propiciar la planificación y el desarrollo de acciones que tiendan al cuidado del propio entorno natural	p. 202	El medio ambiente forma parte del diseño curricular y cómo se implementa en este y qué forma.

		para reconocer y valorar su relación integral y de unidad con la naturaleza” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).		
	Juegos -Populares -Juego de los pueblos originarios	“Recuperación y recreación de los juegos populares aumentando el nivel de Complejidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 203	Cuando se hablaba de juegos populares eran aquellos que se suele jugar hace varios años, y el currículum lo retoma y cambia su nivel de complejidad, pero siempre y cuando mantenga su esencia.
		“Reconocimiento y valoración de la actividad en el entorno familiar, barrial, urbano o rural” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 204	Lo relaciono con ello ya que al tener en cuenta el contexto que engloba a cada institución, la familia, el barrio, se retoman otro tipo de culturas, étnias que se pueden implementar en el juego.
		“La realización de actividades variadas, preferentemente grupales y con alto contenido lúdico que trasciendan el ámbito áulico, del patio o lo escolar para generar procesos educativos ampliados a la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 189	Propuesta del diseño curricular con respecto al juego.
		“Reconocimiento de la importancia del juego y la construcción de la identidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 203	La importancia y el valor que tiene dicho diseño en cuanto al juego.
	Prácticas corporales deportivas comotrices	“Aplicación de estrategias grupales para afrontar los desafíos. Interpretación de las estrategias de los compañeros y compañeras” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011).	p. 203	Esto se lo puede relacionar con este tipo de saber ya que se podría trabajar situaciones sociomotrices como en colaboración, oposición o colaboración-oposición.
		En la clase de Educación Física, como entorno privilegiado de aprendizaje, es propicio abordar, entonces, la diferencia entre cooperación (colaboración que implica la participación de todos para la	p. 192	Diferencia entre los deportes sociomotrices a partir del diseño curricular.

		consecución de un fin colectivo) y competencia (que implica oposición y confrontación). Resulta necesario evitar todo tipo de exclusión, ya que muchas veces los sujetos con mayores necesidades de participación no pueden ejercer este derecho (p. 192).		
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

5. Bibliografía:

- Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Editores: Niño y Dávila.
- Aisenstein, A. (2008). *Deporte en la escuela ¿Vale la pena?* en A. Aisenstein (Ed.), *Niñez, deporte y actividad física* (p. 119-135). Ediciones: Miño y Dávila.
- Baena, A., y Ruiz, P. (2018). *Valor educativo y cultural de los juegos-deportes populares y tradicionales en la clase de educación física*. España: Universidad de Granada.
- Bahillo, G. (2010). *Prácticas Motrices Introyectivas: Una Vía Práctica para el Desarrollo de Competencias Socio-Personales*. Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE).
- Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaria de Educación Pública (SEP).
- Calle, R. (s.f.). *El gran libro del yoga*.
- Carballo, C. (2015). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Prometeo.
- Barragán, T. et al. (13 de junio de 2013). *Las actividades circenses como contenido de la educación física*. Brasil.
- Bembibre, C. (julio, 2010). *Definición de Expresión Corporal*. Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/comunicacion/expresion-corporal.php>.
- Bracht. (s.f.). *Educación Física: La búsqueda de la legitimación pedagógica*.
- Diseño Curricular Nivel Primario*. (2011). Río Negro. Gobierno de la provincia de Río Negro.
- Diseño de Investigación*.
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Fiori, S. (2020). *Tesis de maestría: Las definiciones curriculares respecto a las "aptitudes para el S. XXI" y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física*. Universidad Nacional de Luján.
- Galak, E. (2019). *Fortalecer los músculos para mejorar la raza: Discursos eugenésicos sobre educación del cuerpo en revistas pedagógicas de Argentina y Brasil (1920-1940)*. Universidad Nacional de la Plata.
- Gari, G. (2020). *Apuntes de Cátedra Módulo I: Didáctica la Actividad Física y Deportes en Ámbitos Naturales*.
- González, J. (2016). *Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- González, J. (2019). *Educación Física y Currículo*. Brasil: Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur.
- Kirk, D. (2010). *Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. Asociación Española de Ciencias del Deporte.
- Kirk, D. (1990). *La ideología y el currículum oculto en educación Física*. Valencia.

- Lagardera, O. (2009). Educación física sostenible. Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE).
- Lagardera, F., Masciano, A. (2011). *Por una educación física sostenible para el siglo XXI: La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Lozano, L. y Velasco, M. *Teoría de la recreación*. Universidad de Pamplona.
- Mansi, D. (s.f.). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Edición: Zeta.
- Martorelli, S. (17 de mayo de 2009). *Proyecto: ¿Jugamos como 1810*. Mi sala amarilla. <https://salaamarilla2009.blogspot.com/2009/05/jugamos-como-en-1810.html>.
- Molina, D. (2020). *Investigación Educativa e Inclusión: Retos actuales en la sociedad del siglo XXI*. Universidad de Jaén.
- Moreno, H. (s.f.). *La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su implementación a la iniciación deportiva*.
- Ofele, M. (s.f.). Los uegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. Efdeportes. <https://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm>.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades: Léxico de la Praxeología Motriz*. Editorial Paidotribo.
- Pavía, V. (2009). *Formas del juego y modos de jugar*. Neuquén: EDUCO.
- Pedraz, V. (2016). *Bases para una didáctica crítica de la educación física*. España: Universidad de León.
- Ramos, M. (2008). *¡A jugar! Juegos y Rondas*. México: Colonia Condesa.
- Rivera, D. (marzo de 2009). *La expresión corporal en el área de Educación Física. Batería de juegos*. España. <https://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm>.
- Rivero, I. (2008). *¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física*. Universidad de Antioquia.
- Rodriguez, J. (2015). *Las habilidades circenses en la Educación Física*. Universidad de Valladolid.
- Román, C. (2013). *Los juegos de los Pueblos Originarios como propuesta lúdica en la Educación Física escolar: Perspectivas Interculturales para el debate*. Universidad Nacional de la Plata.
- Rozengardt, R. (2011). *Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas*. Argentina: Ciudad de General Pico.
- Samaja, J. (s.f.). *Epistemología y Metodología*.
- Savari, J. (2015). *La praxiología motriz como contenido de la formación docente en educación física*. Universidad Nacional de la Plata.
- Scharagrodsky, P. (2015). *El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad*. Brazil: Curitiba.

- Troya, J. (s.f.). *Los Juegos Tradicionales y Populares: Programa de Intervención en Primaria*. UVA.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Villa, E. (2015). *Psicomotricidad, educación psicomotriz*. Buenos Aires.
- Ynoub, R. (s.f.). IV. *El «diseño de la investigación»: una cuestión de estrategia*. UBA.
- Ynoub, R. (s.f.). *Capítulo IX (Parte 1): El puesto de la instrumentalización en la fase 2: de la operalización a la producción de datos*.
- Ynoub, R. (s.f.). *Capítulo IX.2 (Parte 2): Alcance y función de las muestras en la fase 2*.