

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo Final

Año: 2022

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

Estudiante: Gimenez, Jorge Octavio

Legajo: 26527

Correo electrónico: jorge_gimenez92@hotmail.com

Tutor/a: Mariana Clara Ursino

Agradecimientos

Como primera mención me gustaría agradecer a mi madre Carmen y a mi padre Jorge por transmitirme valores que me permitieron poder creer y afrontar el desafío que significa la educación universitaria para un joven proveniente de sectores populares. Me apoyaron, motivaron a lo largo del recorrido y fueron fundamentales en la construcción de este escrito.

Agradecerle a Carolina (mi pareja) por su paciencia, empatía y amor durante todo el proceso. Y en la misma línea agradezco a Gonzalo, mi amigo, a mi hermano Cristian, mis hermanas Yohana y Lorena.

Una mención especial para mis sobrinos Morena, Gino y Bianca a los cuales durante mucho tiempo no pude ver (con la dedicación con la que me gustaría) por priorizar este escrito entre otras obligaciones académicas.

En lo personal es importante reconocer a mi amigo, padrino, colega Pablo Maljajian que fue un pilar importante a lo largo de todo el proceso académico.

También me gustaría destacar el trabajo de las profesoras Mariana Clara Ursino (mi tutora), Mansi Daniela y Florencia Suter que con gran predisposición y compromiso, posibilitaron llevar adelante el proceso de investigación.

Índice



	1
Resumen.....		5
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....		5
1.1. Área temática, rama y especialidad		6
1.2. Tema y Subtema		6
1.3. Introducción.....		6
1.4. Problema		7
1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.....		7
1.6 Marco teórico		10
1.6.1. Capítulo 1: Visiones y funciones sociales de la Educación Física.....		10
1.6.1.1: Visión Militarista de la Educación Física.....		11
1.6.1.2: Visiones Higienistas de la Educación Física.....		13
1.6.1.3: Visiones Deportivistas de la Educación Física.....		15
1.6.1.4: Visiones Psicomotricistas de la Educación Física.....		17
1.6.1.5: Visiones Desarrollistas de la Educación Física.....		20
1.6.1.6: Visiones Recreacionistas de la Educación Física.....		22
1.6.1.7: Visiones Humanistas con arista sociocrítica de la Educación Física.....		25
1.6.2: Capítulo 2: Diseños Curriculares de Educación Física y saberes de la cultura corporal. ...		30
1.6.2.1: Diseños Curriculares de Educación Física.....		30
1.6.2.2 Diseño Curricular de Educación Física en la Provincia de Río Negro, Nivel primario (segundo ciclo) en el año 2011.....		34
1.6.2.3: Saberes de la cultura corporal.....		36
1.6.2.4. Prácticas corporales deportivas como saber de la cultura corporal		37
1.6.2.5: Juego y jugar como saber de la cultura corporal.....		39
1.6.2.6: Actividades y juegos cooperativos como saberes de la cultura corporal.....		43
1.6.2.7. Actividad física sostenible como saber de la cultura corporal		43
1.6.2.8 Prácticas corporales expresivas como saber de la cultura corporal.....		45
1.6.2.9 Las actividades circenses como saber de la cultura corporal		47
1.6.3.0 Prácticas Corporales en ambientes naturales como saber de la cultura corporal		47
1.6.3.1. Practicas corporales introyectivas como saber de la cultura corporal		48
1.7. Hipótesis		50
1.8. Objetivos.....		51
2. Segunda Parte: Materiales y Método		51
2.1. Tipo de diseño		51

2.2.	Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos	53
2.3.	Fuentes de datos.....	58
2.4.	Instrumentos para la producción de datos	58
2.5.	Plan de actividades en contexto	59
2.6.	Universo y muestra	60
3.	Tercera Parte: Análisis y conclusiones	61
3.1.	Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	61
3.2.	Conclusiones y sugerencias.....	97
4.	Anexos.....	103
4.1.	ANEXO 1:.....	103
	Instrumentos para la producción de datos.....	103
5.	Bibliografía.....	119

Resumen

El siguiente trabajo de investigación se enfocará principalmente con el objetivo de identificar, ¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011?. Nos abocaremos a describir y caracterizar las diferentes visiones y funciones sociales atribuidas a la EF y en la misma línea desarrollaremos diferentes saberes de la cultura corporal, que nos permitirán establecer las relaciones con el currículum que nos compete.

El diseño metodológico llevado adelante, según Ynoub (2014), es de tipo Descriptivo y adopta una estrategia metodológica Cualitativa. Es importante reconocer en esta línea que se construyó una guía de indagación documental como instrumento, con el fin de recolectar la información proveniente de nuestra fuente de información, la cual era el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011.

El presente trabajo de investigación, concluyó con la identificación de una fuerte presencia de la visión Humanista con arista Sociocrítica de la EF en el currículum que nos interesa. Aunque también, en menor medida, se identifica la presencia de visiones Desarrollistas, Psicomotricistas y Recreacionistas de la EF.

En lo que respecta a los saberes que circulan en el currículum que analizamos, es preponderante el juego y el jugar, abordado desde sus múltiples posibilidades. Y su vez, se añade la presencia de esporádicos enunciados que hacen presente a los saberes de las diversas prácticas corporales como lo son: aquellas que se realizan en ambientes naturales; expresivas; introyectivas; cooperativas; deportivas; como también así la Actividad Física sostenible.

Palabras clave:

Visiones – Saberes de la cultura corporal – Educación Física – Diseños Curriculares

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

Finalizando la carrera Licenciatura en Actividad Física y Deporte, nos disponemos a presentar el siguiente trabajo de investigación, que persigue como tema central los Diseños Curriculares de Educación Física. Puntualmente de ellos indagaremos las Visiones de la EF y los saberes de la cultura corporal que circulan en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011.

El motivo principal del proceso de investigación que llevaremos adelante, se fundamenta en la falta de información, ya que, durante el período de formación docente, de la carrera universitaria Licenciatura en Actividad Física y Deporte, realizado en la Universidad De Flores, entre los años 2019 a 2022, en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, el abordaje al documento curricular de EF, Nivel Primario, del año 2011 fue escaso. Lo que amerita un sentimiento de curiosidad sobre el tema.

Entonces, el fin de nuestro trabajo de investigación será identificar y caracterizar ¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011?

Cobra importancia dicho análisis, ya que se aportará conocimiento que invitará a la reflexión sobre los lineamientos curriculares, y su relación directa con el hacer docente. Este sentido reflexivo podría ser despertado tanto en docentes, como en futuros docentes de educación física (podría ser utilizado durante la formación).

1.4. Problema

¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011?

1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.

En cuanto al conocimiento producido y relacionado, en ciertos aspectos, con nuestra temática de interés, los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro en Nivel Primario, sus visiones y saberes de la cultura corporal, nos centraremos puntualmente en la tesis de Emiliozzi, María Valeria (***“El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física”***) y en la tesis de maestría de Natalia Soledad Fiori, ***“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”***.

En ambos documentos científicos podemos ver el interés común por la dinámica del diseño curricular, que de igual manera competen al desarrollo de este trabajo. Emiliozzi aborda la complejidad del sujeto de la educación inmerso en el diseño curricular, con todo lo que esto conlleva. Mientras que Fiori dedica sus letras a un momento particular en la modificación del diseño curricular, el cual es parte de un entramado político social por demás interesante, que permite entender en parte la relación del documento que define mayormente la educación y su función social.

El estudio de Emiliozzi se realiza desde una posición epistemológica, en la que por intermedio de diferentes enfoques, procedimientos y herramientas se busca llegar a diferentes perspectivas, comparando, combinando y articulando la teoría

centrada en el sujeto, en este sujeto de la educación, del diseño curricular, de la sociedad, etc. Su método de investigación se basa en la teoría del sujeto, desde la epistemología.

Natalia Soledad Fiori utiliza una estrategia metodológica general, cualitativa con énfasis en la generación conceptual (Sirvent, 2003) posicionada desde un paradigma crítico de la investigación educativa (Popkewitz, 2011). “El tipo de estrategia estuvo centrado en la inducción, es decir, basado en la generación conceptual guiada por un proceso de construcción entre la teoría y el conocimiento empírico” (Fiori, 2020, p. 13). Al ser un hecho reciente, la producción de información partió necesariamente de un caso particular (el diseño curricular de la NES para indagar sobre cualidades del mismo). Por ende, se trató de un tipo de diseño exploratorio-descriptivo (Samaja, 1993). Al ser la investigadora agente de la educación (inserta en el nivel secundario) se ubicó en un rol asumido de involucramiento indwelling como investigadora, ya que el objeto no es algo externo a ella y su grupo de investigación.

En cuanto a los datos arrojados por Fiori, teniendo como objetivo dirigirse a describir las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” contenidas en los documentos para el ciclo básico y los ciclos orientados en Ciencias Sociales y Educación Física de la reforma NES, se logra identificar, la relación entre el impacto de las crisis y turbulencias económicas mundiales, que ponen a los estados a replantearse estrategias en la política educativa para lograr la contención e inclusión de los estudiantes al mercado laboral de un mundo capitalista. Y en este lazo se articulan la demanda de empleabilidad y las posiciones dominantes dentro de la política curricular hacia la producción de currículos flexibles e integrados a la formación de los estudiantes en torno a la adquisición de aptitudes.

Fiori considera que las últimas propuestas de reformas educativas sobre el nivel secundario, emprendidas por el macrismo en la CABA y en el país, apuntan a sobrevalorar la dimensión de la formación de los estudiantes en términos económicos y como sujeto “empleables” en un mercado laboral en crisis y en permanente reconfiguración. Concluyendo que la propuesta de educación por

aptitudes, entonces, esconde una lógica de adaptación a la crisis laboral y la incertidumbre por el futuro. De allí, el discurso insistente en el “emprendedorismo”, como salida individual a un problema que es colectivo y social.

Emiliozzi aporta en su investigación el núcleo duro del currículum, que permanece a pesar de las diferentes modificaciones que se suceden con el correr de los años, y con este núcleo una epistemología que ubica al de sujeto como sustancia, como organismo biológico, unidad, consciente, autónomo. Esta forma de entenderlo también reconoce el contexto y la cultura, pero siempre naturalizado, con su carácter de sustancia. Al igual que los saberes, los objetivos, las evaluaciones y las estrategias didácticas que responden a esta misma mirada. El autor propone un desplazamiento de esta epistemología hacia una que pone en el origen del sujeto las estructuras del Lenguaje y la racionalidad de las prácticas. Este nuevo enfoque propone al sujeto haciendo la educación. Y la problemática del currículum desde esta mirada propone “pensar una relación con el saber y con el sujeto que no modifica la manera de definirlos, sino que los desnaturaliza, haciendo aparecer otro sujeto y otra educación” (Emiliozzi, 2014, p. 207).

Tanto los aportes de conocimiento de Natalia Fiori como los de Emiliozzi servirán de apoyo al siguiente trabajo de investigación, para profundizar, interpelar, cuestionar, combinar y reflexionar sobre la forma de abordar nuestro objeto de estudio, ¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro en Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011? Ambas tesis abordan el documento madre de la Educación Física Argentina desde una mirada crítica que coincide con el posicionamiento del presente trabajo.

El abordaje de las “aptitudes” entendidas como saberes presente en la tesis de Fiori nos permitirá establecer relaciones con los saberes circulantes en la currícula, respondiendo a uno de los objetivos de este documento en construcción. Emiliozzi y su concepción de sujeto con sus bases epistemológicas aportará una forma de entender al sujeto, nuestro sujeto de la educación, que se relacionará con las distintas visiones y funciones de la educación física escolar presentes en la currícula.

En cuanto al área de vacancia, consideramos que nuestro 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, en Río Negro Nivel Primario (segundo ciclo), del año 2011? Se enmarcará dentro del vacío de conocimiento a la hora de indagar el documento en cuestión. Es decir, la intensión del presente escrito buscará construir conocimiento, ya que no hay tal, en relación a la especificidad de visiones y saberes “ocultos” y presentes en el diseño curricular ya nombrado.

Esta construcción de conocimiento es por demás necesaria, ya que aportará información explícita e invitará a la reflexión sobre los lineamientos curriculares, y su relación directa con el hacer docente. Este proceso de investigación aportará información para futuros docentes de educación física, siempre que la temática sea puesta en común durante la formación de los/as profesionales. También podría ser utilizada por aquellas autoridades encargadas del debate y la construcción de lineamientos contextualizados a cada institución educativa, es decir, una escuela contextualizando los lineamientos curriculares a sus objetivos (Proyecto Educativo Institucional) podría servirse del conocimiento aportado desde una mirada crítica, para debates o puesta en común. Por estos aportes, sería importante el inicio y la continuidad del proceso de investigación en pos de las respuestas a nuestra problemática.

1.6 Marco teórico

1.6.1. Capítulo 1: Visiones y funciones sociales de la Educación Física.

Para comprender las visiones y funciones sociales de la Educación Física, que desarrollaremos a continuación, será primero más importante hacer hincapié sobre la legitimación de la Educación Física en la escuela, es decir, ¿por qué su inclusión en el ámbito educativo? su razón de ser en el mismo. ¿Qué función cumple o cumplió en el transcurrir de la historia? Y para ello nos serviremos de los aportes de Valter Brach (1996).

La Educación Física fue incluida en el ámbito educativo siempre respondiendo a intereses políticos e ideológicos, por ende sus distintas funciones sociales fueron adecuándose a los diferentes poderes y corrientes presentes a lo largo de la historia. Centrándonos en las letras de Brach (1996) identificaremos, como la Educación Física es legitimada en el ámbito educativo por dos tipos de visiones. Las visiones heterónomas por un lado, que buscan este fin en repercusiones sociales, es decir, la EF es legitimada por otras instituciones o agentes de poder por fuera de la propia disciplina, teniendo bases teóricas desde las ciencias biologicistas o teorías sociológicas funcionalistas. Y por otro lado las visiones autónomas, que fundamentan esta legitimidad desde la propia Educación Física, teniendo como bases teóricas la Antropología Filosófica y la Fenomenología. Entre estas dos, Brach (1996), deja claro que la Educación Física es legitimada predominantemente por visiones Heterónomas, por argumentarse una visión instrumentalizada del área, que persigue fines biologicistas, funcionalistas, higienistas, es decir, se fundamentan por fuera de la propia materia, anclando su importancia desde entes médicos, militaristas y deportivistas.

1.6.1.1: Visión Militarista de la Educación Física.

Para adentrarnos en el recorrido histórico de las visiones y funciones sociales de la Educación Física, es importante identificar a las personas influyentes en sus respectivos contextos. En el caso de la visión Militarista, el nombre de Domingo Faustino Sarmiento es principal.

Tomando como recorte cronológico los años de presidencia de este protagonista (1868-1874) se puede apreciar claramente la introducción de la gimnástica en la Educación Física, con un gran tinte militar, según Mansi (2017). La autora explicita la influencia de las distintas corrientes gimnásticas en Europa que influyen en la mirada del por ese entonces presidente.

El objetivo a grandes rasgos de la política de Sarmiento en lo que concierne a educación, se basaba en “civilizar a los bárbaros”. Entendiendo por civilizar a la alfabetización por medio de la internalización de costumbres y creencias

devenidas de países europeos y norteamericanos de quienes eran analfabetos/bárbaros. También es importante destacar, de Sarmiento y su política, la creación de las escuelas públicas orientadas a llegar a todos los ciudadanos y ciudadanas de la Argentina.

Con este contexto sociopolítico, la escuela era la encargada de tal finalidad, y la Educación Física dentro de la institución respondería de igual forma a esa mirada, por su influencia de educación moral y disciplina social.

Siguiendo palabras de Mansi (2017), durante este período la importancia que se le atribuía al cuerpo perseguía un sesgo higienista y militarista. Había una preocupación por la formación de cuerpos fuertes, vigorosos y sanos, y como ya fue nombrado, la gimnástica de corte marcial y militar era el medio utilizado para tal fin.

En esta doble finalidad atribuida a los cuerpos se enmarca la preocupación de Sarmiento por el desarrollo del Nacionalismo, y formar aquellos jóvenes que podrían defender la patria en posibles combates o guerras, desde una mirada militarizada. Y la preocupación higienista, persiguiendo cuerpos sanos y fuertes para evitar enfermedades (antecedentes de fiebre amarilla a mediados del siglo XIX).

Con la Gimnástica Militar desde edades tempranas, se posibilitarían estos objetivos, según el por ese entonces presidente, “desenvolverá en el niño cualidades artísticas que carece naturalmente: tenerse erecto, marchar con aplomo, sacar el pie con gracia.” (Sarmiento, 1849, en Mansi, 2017, p. 27).

La gimnástica militar es legitimada en el ámbito educativo, por el poder político, como medio para lograr tales fines en relación a los cuerpos y ciudadanos del futuro, ya que, la disciplina aplicada por medio de estas formas de movimiento, desde edades tempranas, perseguían una mirada utilitaria del cuerpo, de esos cuerpos que se insertarán en una sociedad disciplinada. Se denotaban en las escuelas, hasta con la conformación de batallones escolares, según Mansi (2017). Sin ánimos de ser reduccionista, podemos decir que la visión de Educación Física militarizada o militarista, es la que persigue la formación de un ciudadano disciplinado, útil, moralmente correcto que responde a la nación. Que tiene como

finalidad la formación de cuerpos sanos, fuertes y capaces de defender la patria. Y que se enmarca en un modelo macro educativo que busca “civilizar” al “bárbaro”, alfabetizar al analfabeto.

La visión militarizada comienza a entrar en crisis con la creciente crítica de quienes se apoyaban en las ciencias médicas, con argumentos científicos. Quienes argumentaban que los ejercicios militarizados eran antihigiénicos y podrían hasta ser perjudiciales para la salud orgánica de los niños y las niñas. Y con esta forma de concebir las prácticas, el cuerpo y la educación física, se puede vislumbrar el posterior aporte de la visión Higienista. A finales del siglo XIX, con los aportes pedagógicos del Doctor Romero Brest y la creación del Sistema argentino de Educación Física, las prácticas militares en la escuela dejarían de ser el medio, aunque no desaparecen en su totalidad. Veremos cómo cada visión con sus aportes deja impregnadas prácticas, formas de organización, estrategias, que perduran en el tiempo.

1.6.1.2: Visiones Higienistas de la Educación Física.

La Educación Física se ve atravesada por múltiples factores que posibilitan un cambio desde la visión militarista a esta. El crecimiento de la ciencia, médica fundamentalmente, como las epidemias que atraviesan el país según Mansi (2017) retomando aportes de Aisenstein (2014), hacen posible una nueva visión de la sociedad, la política y la Educación Física.

En la segunda mitad del siglo XIX, con el objetivo de hacerle frente a la situación sanitaria, dentro de las instituciones médicas, se impulsa la formación de nuevos profesionales de la salud, orientados a la prevención. Y a partir que aquí el surgimiento de la rama de médicos higienistas, cuestión que no quedará ajena a nuestro análisis, ya que, según Mansi (2017), influirán en el accionar y proceder de la sociedad, la política, la educación y por ende de la Educación Física.

De la misma forma en la que Sarmiento fue influyente desde la mirada militarista, el doctor Enrique Romero Brest, médico higienista, realizó aportes importantes y

fundamentales para el área, que lo posicionarán como una persona importante para comprender la visión Higienista de la Educación Física.

La creación del Sistema Argentino de Educación Física como también el origen del Instituto de formación de docentes en 1898, impulsados por Brest se enmarcan en un contexto educativo en el que, según Mansi (2017), el discurso de la modernidad y la corriente normalista, tienen como objetivo homogeneizar la sociedad, para eliminar las diferencias que se denotaban entre los y las estudiantes. Con el fin de lograr una masa de ciudadanos útiles para la nación.

Esta invención del Sistema Argentino de Educación Física, tomando letras de Scharagrodsky (2015), es posible gracias a que Brest se convirtió en el principal referente dentro del área, pudo llevar adelante un tipo política-educativa con su grupo de trabajo, y porque fue quien creó y dirigió los primeros cursos de ejercicios físicos en Argentina.

Y este nuevo sistema creado por el doctor se basaba en el discurso científicista, acorde al momento que se atravesaba en cuanto al conocimiento válido, se posicionaba política e ideológicamente en oposición a las prácticas educativas militaristas de fines de siglo XIX, y seguía la línea de la mirada moralizante y normalizadora de la corriente normalista ya nombrada.

Desde esta nueva forma de entender la Educación Física se realiza un cambio del hacer práctico en las escuelas, dejando atrás la gimnasia militarizada por métodos con objetivos racionales. Que tenían como finalidad perseguir objetivos como “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.” (Mansi, 2017, p. 37).

Teniendo presente un análisis de Scharagrodsky (2015), sobre el tema, en las nuevas prácticas educativas impulsadas por Brest se, “priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto” (Scharagrodsky, 2015, p. 159). De esta forma deja en claro una mirada centrada en las ciencias médicas (fisiología, anatomía, antropometría).

Según Mansi (2017), para Brest la Educación Física era un medio para mejorar y perfeccionar la raza y por medio del Sistema Argentino de Educación Física se podría lograr “estudiantes vigorosos y vigorosas, sanitarios, bienintencionados/as y vitales, funcionales a la construcción de una ciudadanía sana”(p. 38).

De esta forma la visión higienista de la Educación Física, con gran presencia de Romero Brest como abanderado, se destaca por una mirada basada en la medicina desde un paradigma biomédico, la búsqueda de la homogeneidad del estudiantado y propone un hacer práctico en relación al cuerpo que denota sus intereses por la formación de los y las ciudadanos/as sanos/as y útiles para la sociedad.

1.6.1.3: Visiones Deportivistas de la Educación Física.

Para comprender y profundizar sobre la temática nos centraremos en las letras de Mansi (2017), quien aporta sobre esta visión la importancia a grandes rasgos de reconocer que estas prácticas corporales llamadas “deportes” tienen su origen en Inglaterra a mediados del siglo XVIII, y surgen como juegos y pasatiempo de las personas de alto nivel socioeconómico. Estas prácticas atraviesan un proceso de transformación y consolidación a lo largo de muchos países, como Argentina, hasta impactar en la Educación Física.

Es importante reconocer el contexto sociopolítico, en el que deportes y los juegos deportivos se impregnan en la Educación Física, ya que toman fundamental importancia en 1943, posterior al golpe de estado realizado por el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), hacia el por ese entonces gobierno de José Félix Uriburu, quien en su momento también mediante la fuerza militar había tomado el poder. Y dentro de este nuevo grupo al mando identificaremos a uno de los protagonistas, como hicimos en las anteriores visiones, que es influyente en la visión y forma de entender nuestra materia de análisis. Será el caso de Juan Domingo Perón, quien impulsará durante la década del 1940, un proceso de deportivización de la Educación Física.

Este último, se caracterizó por levantar la bandera de los sectores “populares” de la sociedad argentina, impulsando políticas públicas, mediante la importancia de un estado benefactor. Y el deporte fue una herramienta importante en pos de estas políticas llevadas a cabo por el presidente, fundamentalmente entre 1946 y 1955 (período de su presidencia), teniendo como protagonista al deporte y la Educación Física, según Mansi (2017).

Siguiendo con la línea de Mansi (2017), estas nuevas formas de movimientos llamadas deportes o juegos deportivos, no se imponen reemplazando por completo las formas anteriores, es decir, la gimnasia de Brest o las formas militarizadas, pero si dominan la Educación Física siendo las practicas hegemónicas. Pudiendo verse dentro de los análisis de Aisenstein (2006), como “en los programas realizados para la escuela media, en el año 1941 han incluido algunos deportes como: voleibol, básquetbol, fútbol, rugby, béisbol” (Aisenstein, 2006, en Mansi, 2017, p. 47).

Si bien la nueva propuesta hegemónica en las escuelas cambia la forma de abordar el movimiento, no cambia los fines que persigue. Se sigue entendiendo la educación de los cuerpos disciplinados, ordenados y ejercitados de los niños y niñas, y la formación de ciudadanos/as moralmente correctos/as. Ahora a través de entretenidos y divertidos juegos deportivos y deportes. También continúa la mirada desde la corriente normalista en pos de identificar aquellos diferentes para intentar “normalizarlos”, se añaden entonces a los ideales de higiene, salud, de visiones previas, los de patriotismo y el espíritu.

Basándonos en Mansi (2017), en un primer momento, antes del ingreso de los deportes a la escuela, el deporte no era visto con buen tino para desarrollarse en el ámbito educativo, porque era violento, molesto e indisciplinado, producto de la competencia, esta mirada se modificó y fue en parte por el apoyo de la Psicología, entre una de las ciencias, que resaltaba la motivación de los estudiantes y el trabajo en equipos.

Se comienza a legitimar el deporte en las escuelas producto de estas formas de ver a la “nueva” práctica corporal, en la que se destacan la libertad de movimientos, ludicidad e inclusión, según Mansi (2017). Colabora en este nuevo

proceso de incorporación a la Educación Física el aspecto técnico de los deportes, ya que este coincide con los ideales de eficacia y eficiencia que por ese entonces se pregonan en una sociedad Moderna.

Mansi (2017) en su escrito, detalla la lista de contenidos que debían abordarse en Educación Física en el año 1942, en los que se destacan: Gimnasia; Atletismo y pruebas de eficiencia física; Juegos y deportes (enseñanza práctica); Competencias deportivas internas; Competencias intercolegiales; Demostraciones gimnásticas y deportivas; campamentos; conversaciones de Educación Física e higiene; y Natación. Siguiendo las líneas de la maestranza, se identifica el auge de todas estas prácticas en las escuelas a partir de la década de 1940. Y con ellas se enmarca la preocupación por el rendimiento físico de los y las estudiantes, respondiendo a ideales de eficiencia y eficacia, de los cuales la Educación Física era responsable.

1.6.1.4: Visiones Psicomotricistas de la Educación Física.

Estas visiones devienen de la corriente Psicomotricista que tiene su punto de partida en la Educación Física Argentina, en lo que respecta a un orden cronológico, en la década de 1970, siguiendo el análisis de Mansi (2017), en el que se destaca una mirada integral del/la sujeto, superadora del dualismo cuerpo-mente, con el fin de lograr una educación intelectual por medio del cuerpo. Esta corriente, según la maestranza, tiene un origen terapéutico, de reeducación psicomotriz.

Esta nueva forma de entender al estudiante, según el análisis de Mansi (2017) sobre las ideas de Villa (2015), deja entre ver una mirada superadora a concepciones previas en relación al cuerpo, ya que en esta, se logra identificar la educación psicoafectiva y emocional por medio de la actividad motriz, desde esta mirada el cuerpo es un medio para el desarrollo integral del/la sujeto, incluyendo sus estructuras cognitivas.

Con esta nueva corriente en la Educación Física, la educación psicomotriz iba más allá del mero accionar del cuerpo sino que también era fundamental y servía de

base para otros aprendizajes por demás importantes, para los niños y niñas, como el lenguaje y la lectoescritura, “la educación psicomotriz en el jardín de infantes y en el nivel primario representan la preparación necesaria y funcional para los aprendizajes escolares básicos, como por ejemplo el lenguaje y la lectoescritura.” (Le Boulch (1983), en Mansi, 2017, p. 92).

Dentro de esta nueva forma de entender al sujeto en movimiento, se identifican algunas teorías importantes, entre las que podemos destacar la teoría y los aportes de Le Boulch (1978, 1983) y los aportes de Lapierre y Aucouturier (1977). Desde el análisis de Mansi, Le Boulch, médico y profesor de Educación Física francés, realiza grandes aportes a la corriente psicomotricista, y es influyente en Argentina, mediante “su método psicokinético, el cual “utiliza el movimiento humano para educar” (Le Boulch, 1978, p. 11, en Mansi 2017, p. 92). Este tenía como objetivo el desarrollo del esquema corporal, la construcción de la imagen corporal, desde una mirada crítica hacia la dualidad cuerpo-mente.

Siguiendo con el análisis de Mansi sobre este enfoque, la autora explicita:

Los contenidos a desarrollar por el enfoque psicomotriz innovado por Le Boulch (1978, 1983), son: la motricidad gruesa, motricidad fina, el equilibrio, la coordinación óculo–manual, el esquema corporal, la percepción témporo-espacial, el reconocimiento de las partes del cuerpo y la lateralidad. (Mansi, 2017, p.95)

De esta forma realizaba una síntesis la Dra. Mansi, en cuanto al desarrollo de algunos aportes del Profesor de Educación Física francés, legitimados en el área. En lo que respecta a los aportes de Lapierre y Aucouturier, se destacan el “énfasis en la educación vivenciada, libre y espontánea” (Mansi, 2017, p.95). Detalla la investigadora en su escrito, la autocrítica de los autores, que comenzaron con sus bases en teorías psicomotricistas tradicionales como la de Le Boulch, con métodos que tenían por objetivo identificar las falencias de los niños/as, “el foco de atención estaba colocado en las “faltas” que se evidenciaban en niños/as” (Mansi, 2017, p.95)”. Para ubicarse en una posición de la psicomotricidad que identifica e intenta potenciar las virtudes de los y las niños/as.

La propuesta de esta nueva mirada de la psicomotricidad, corre al docente de la posición de análisis y prescripción de ejercicios metodizados para los niños/as según sus falencias y lo posiciona en un rol de facilitador de experiencias que fomenten la exploración y la espontaneidad de los estudiantes.

Mansi (2017) expone:

El trabajo que proponen no puede hacerse bajo la direccionalidad del docente ni con un programa definido para las niñas y niños, sino que tematiza las condiciones necesarias para la explotación de las situaciones espontáneas, dejando a un lado los ejercicios definidos, sistematizados y codificados. (p.96)

Es importante identificar como en esta nueva forma de entender la Psicomotricidad y la educación, son recurrentes y preponderantes a la hora de pensar en los y las estudiantes, palabras como creatividad, exploración, espontaneidad, que ponen el énfasis en otra forma de entender al sujeto. Centrándonos en las letras de Mansi (2017):

Los planteos pedagógicos de Lapiere y Aucouturier (1977), se alejan de los tradicionales manuales clasificadores de ejercicios, para dar lugar a propuestas pedagógicas abiertas y democráticas. La práctica se encuentra orientada a potenciar la creatividad de lxs niñxs por medio de la disposición de espacios y materiales seleccionados por el /la educador/a, abierto a la observación y análisis de sus comportamientos. (p. 97)

Esta nueva e innovadora forma de comprender al/la estudiante, la motricidad, la psicomotricidad no ha logrado impactar tanto en la Educación Física como los aportes Le Boulch, que se legitiman mayoritariamente en la educación Inicial y Primaria. Según la investigadora, en la interpretación de las letras de otro escritor:

Los ejercicios narrados y justificados en los escritos que Jean Le Boulch ha publicado, sirvieron de apoyo conceptual y práctico para legitimar el

accionar de los/as docentes del área, con lo cual las clases de Educación Física en la infancia, se han convertido en un catálogo de ejercitaciones del esquema corporal, la lateralidad, el tiempo y el espacio. (Villa, 2015, en Mansi, p.97)

1.6.1.5: Visiones Desarrollistas de la Educación Física.

En las siguientes líneas intentaremos desarrollar las visiones Desarrollistas de la Educación Física, teniendo como marco teórico la investigación de Mansi (2020) ***“un entrenamiento para las tareas: perspectiva desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial”*** en el cual se puede divisar el auge de esta visión y su desarrollo dentro del ámbito de la Educación Física anclado en un contexto sociopolítico, de los más oscuros de la historia, sino el más, y fundamentado en la Psicomotricidad, a partir de la década de 1970.

En lo que respecta al por demás importante contexto sociopolítico que da pie a esta forma de comprender la Educación Física, la investigadora aporta la influencia de la dictadura cívico militar en el año 1976, “Como hemos sostenido, la vertiente desarrollista de la Educación Física comienza a legitimarse en el correr de la década de 1970, momento en el cual recorre en Argentina una de las dictaduras más atroces que la sociedad ha vivido” (Mansi, 2020 p.4). La cual perseguía ideales de control, eficiencia, eficacia y rendimiento de los cuerpos, en oposición a la libertad y espontaneidad de los niños/as por temor a cimientos subversivos de la sociedad, en letras de la maestranza:

La Educación Física del primer eslabón educativo, se haya en concordancia a las políticas educativas de turno, específicamente en vistas de, mediante sus propuestas pedagógicas, la búsqueda de los valores que el tecnicismo pedagógico trae consigo: la eficiencia, la eficacia y el rendimiento infantil. (Mansi, 2020, p.4)

Y de esta forma la visión desarrollista de la Educación Física se ve impulsada y atravesada por decisiones del por entonces gobierno de Videla, pero también encuentra bases en la Psicomotricidad, la investigadora expresa en su documento:

He aquí entonces, que la visión desarrollista de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial se encuentra construida por los aportes científicos de índole teóricos de la vertiente psicomotricista, empero sus propuestas pedagógicas prácticas, las hallamos aferradas a la Gimnasia Natural propuesta por Villá de Cardozo (1966). (Mansi, 2020, p5)

Podemos expresar entonces que el fundamento parte de la Psicomotricidad pero el hacer práctico/pedagógico estaría más en concordancia con las prácticas gimnásticas devenidas de Europa.

En lo que respecta a este hacer práctico de las clases de Educación Física, los contenidos, fines y propósitos importantes, en este marco en el que la psicomotricidad y sus aportes científicas fundamentaban el hacer y las propuestas pedagógicas eran devenidas de formas gimnásticas, como ya afirmamos, son, en palabras de Mansi (2020):

el desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, el acrecentamiento 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 motoras en simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio y con los compañeros y compañeras. (p.8)

Y de esta forma también podemos identificar que la visión Desarrollista de la Educación Física persigue como foco el desarrollo de habilidades y destrezas motrices, mejorar, estimular, hacer eficiente, el movimiento de esos y esas niños/as de la educación, tengamos presente que las propuestas políticas en torno

a la educación de ese contexto perseguían objetivos de eficiencia y eficacia enmarcados en la dominación y control de los cuerpos (cuerpos no subversivos). También es importante comentar, siguiendo el análisis de Mansi, el papel que cumple el Juego en este contexto, ya que este era el medio para lograr tales fines motrices. Contextualizando las palabras de la investigadora al referirse a las prácticas y propuestas en Educación Física expresa, “sus propuestas pedagógicas se hayan sumergidas en las actividades devenidas de la Gimnasia Natural, disfrazadas como juegos.” (Mansi, 2020, p.6). Y desde aquí partimos para afirmar que era utilizado como el medio para lograr los objetivos, fines y propósitos esperados.

Desde esta perspectiva, el juego utilizado con fines utilitarios, se impregna de otra forma de comprender al movimiento explicitada por la investigadora, “diremos que la perspectiva desarrollista, atravesada por la visión recreacionista, crea sus escenarios de enseñanza tomando al juego como herramienta que facilita el aprendizaje de contenidos curriculares, específicamente aquellos donde el desarrollo motor se encuentre como núcleo motivador” (Mansi, 2020, p.6). Por ende y también anclándonos en las letras de la maestranza, la visión Desarrollista de la Educación Física, “impide el despliegue del juego y jugar en la infancia.” (Mansi, 2020, p.8), y esto persigue el mismo hilo conductor en relación a la censura, en cierto sentido, de la espontaneidad de los y las niños/as de la educación.

De esta forma podemos ver que otra visión de Educación Física se mezcla si se quiere con la protagonista de este apartado y a continuación se desarrollará esta más ligada al juego.

1.6.1.6: Visiones Recreacionistas de la Educación Física.

Teniendo como marco referencial el escrito de Mansi “Recorridos históricos de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial, (2017)” abordaremos la nombrada visión, la cual, sin ánimos de ser determinista, se identifica desde el año 1966 aproximadamente a la actualidad, según letras de la investigadora (2017).

Esta forma de entender la Educación Física, se presenta en base a “el juego” como protagonista, del cual parte la perspectiva en relación a su significado, su fin, sus elementos, sus características, y demás aristas que enmarcan una forma de abordarlo con estrecha relación a la educación y las infancias por sobre otros niveles educativos. La investigadora comenta la importancia del mismo, fundamentalmente en la educación inicial y primaria, “desde los primeros escritos referidos a la pedagogía de la Educación Física, el juego ha sido un factor determinante de las prácticas pedagógicas, aunque con funciones completamente distintas que fueron conformando las diferentes visiones hasta aquí expuestas.”(Mansi 2017, p.113), expresa como el juego fue utilizado a lo largo de la historia de la educación de diferentes formas, pero siempre presente e importante.

Mansi (2017), interpretando letras de Sarle (2011), también deja expuesto dos formas de abordarlo y entenderlo en la educación:

Desde el campo de la Educación Física se han de apreciar dos concepciones sobre el juego: la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza, la cual ha logrado evidenciarse en todas las perspectivas ideológicas hasta aquí desarrolladas; y el juego como actividad pasatiempista y compensador de las horas empleadas por las niñas y niños en las aulas, respetando la quietud de las mismas. (p.114)

Y aquí se fundamenta una de las lógicas de la perspectiva Recreacionista, entender al juego como un medio para lograr otros fines, como recurso metodológico, para desarrollar determinadas capacidades, entre otros fines utilitarios, y no con valor en sí mismo. Porque también es importante remarcar que esta visión se relaciona estrechamente con la visión Desarrollista de la Educación Física, según la investigadora:

La concepción del juego utilitario hace entrever una ideología de producción ligada al sistema capitalista. Las intenciones del desarrollo de juego productivo, bajo la mirada de un único modelo posible, en búsqueda de la

eficiencia, la eficacia y el rendimiento, responden a la ideología dominante.

(Mansi, 2017, p. 116)

De esta forma la investigadora no expresa textualmente esta relación, pero no basta con identificar contextos históricos, finalidades y objetivos ya expuestos en este escrito que permiten establecer dicha relación.

Desde esta perspectiva entonces el docente es un reproductor de una batería de juegos, sin importar el contexto o individualidades, los intereses de los estudiantes, sino más bien los fines que persigue, “Parecería que un buen docente de la materia es aquel que posee un amplio recetario de juegos motores y que logra proponer consignas discursivas para que las niñas y los niños los realicen.” (Mansi 2017, p.117).

Añadiremos a esta visión Recreacionista otra perspectiva sobre el juego, según el análisis de Mansi (2017), gracias a los aportes de la Psicología genética y social, basada en una corriente humanística, a la bibliografía educativa, posibilitan una perspectiva diferente a la de “juego utilitario”:

Damos por esclarecido entonces que en los años de 80, la pedagogía del nivel inicial atraviesa una etapa de replanteos y cuestionamientos, orientando las nuevas prácticas hacia la revalorización de la didáctica del juego, difundiéndose así corrientes no directivistas, centrándose exclusivamente en el aprendizaje. (Mansi, 2017, p.118)

Esta nueva mirada pone el acento en el aprendizaje individualizado, la libertad y la democracia, entre algunos de sus ideales. Pero no logra hacerse dueña del hacer práctico por parte del cuerpo docente.

De esta forma podemos identificar dos corrientes en relación a la comprensión del Juego en las clases de Educación Física, pero en la primera se fundamenta de forma hegemónica la visión Recreacionista, siguiendo conclusiones de Mansi (2017):

Y la única perspectiva hallada es la del juego como estrategia metodológica, “cuyo valor reside en ser una actividad divertida que permite abordar

contenidos extrínsecos al juego mismo” (Rivero, 2011, p. 55), dejando de lado a la perspectiva del juego como actividad pasatiempo (no se han registrado esos ideales sobre el juego en la bibliografía anclada). (p.122)

Concluimos al igual que la investigadora en reforzar la idea de esta visión que pondera al juego como medio, como recurso metodológico, como vía para lograr fines mayoritariamente de tipo motriz.

1.6.1.7: Visiones Humanistas con arista sociocrítica de la Educación Física.

Debemos reconocer a la hora de desarrollar esta visión en nuestro país, la importancia de Alejandro Amavet, quien fue, a través de sus escritos, impulsor principal de esta nueva forma de entender la Educación Física. Alrededor de la década del 50 y 60, Alejandro dio pie a las ciencias sociales en el área, cambiando la mirada biologicista de visiones anteriores. Desde el análisis de Mansi (2017) “logró colocar a la Educación Física dentro de las Ciencias Sociales, permitiendo de esta manera comenzar a generar un desapego con respecto a la episteme biológica dominante.” (p.25).

Si bien comienza a desarrollarse esta visión con el empuje de Amavet en los años ya nombrados, no es hasta los 80’ que toma fuerza esta perspectiva en el ámbito educativo, según Mansi (2017):

Es a partir de la década del 80 hasta la actualidad cuando se pone en marcha dentro de la Educación Física del Nivel Inicial un giro reflexivo y transformador sobre sus prácticas y legitimaciones, desde las cuales comienza a respetarse y garantizarse los derechos de los niños y las niñas, y a visibilizar a la materia como una oportunidad de intervención para una transformación social en vistas de emancipación. (p. 130)

Tiene sus inicios esta nueva perspectiva gracias al Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de autores, 1992), con el objetivo cuestionar el orden imperante en las escuelas, con mandatos establecidos.

Para comprender de forma acabada esta visión debemos diferenciar, para caracterizar, la perspectiva humanista y la mirada sociocrítica, que bien detalla Mansi en sus letras como, “Desde una visión humanista se genera una reformatión de los saberes y prácticas pedagógicas en Educación Física, no obstante, la vertiente sociocrítica se halla en la búsqueda de la transformación social” (Mansi, 2017, p.124). Esta aclaración nos permitirá desarrollar y comprender de mejor manera, esta nueva forma de comprender la educación, al sujeto, el rol docente, los fines, entre otros aspectos.

En lo que refiere a esta visión sociocrítica devenida de las ciencias sociales, hay una búsqueda de la transformación social, por medio de una crítica el sistema capitalista y a la educación como reproductores de ideología burguesa, que no posibilitan una educación emancipatoria y una sociedad justa, expresa Mansi (2017) “Las ideas de transformación provienen de entender que desde el sistema educativo se han reproducido valores burgueses, y buscan lograr una transformación en pro de la igualdad de oportunidades para todos/as, en aras de una sociedad democrática” (p.126).

Esta nueva mirada de la educación física, según el análisis de Mansi (2017), critica al deporte como práctica hegemónica y otras prácticas comúnmente realizadas en las clases (gimnasia, el juego como metodología), porque visibiliza características propias del fenómeno como la exclusión, la competitividad, la eficiencia y la eficacia, la jerarquía según las capacidades, entre algunos de sus efectos en el estudiantado. En letras de la maestría:

Elementos como la exclusión, el abuso de poder por parte de lxs docentes, la eficiencia y la eficacia, ya no se encuentran conformando el corpus de la Educación Física escolar, sino más bien son tratados con una mirada crítica por aquellos/as que conforman y construyen una educación física humanista. (Mansi, 2017, p. 124)

Siguiendo con las letras de la investigadora Mansi (2017), en lo que respecta a la mirada hacia el/la estudiante, es importante reconocer como desde esta visión, hay un giro que posibilita poner el foco en el/la estudiante como centro del proceso, “Comienza a considerarse a los/as niños/as como sujetos de derechos, y protagonistas de su proceso de aprendizaje” (Mansi, 2017, p. 126). Recordemos que desde visiones previas o paralelas (ya que la visión crítica surge antes que la Psicomotricidad en Argentina), ya recorridas en este escrito, el protagonista del proceso era la adquisición de destrezas motrices (psicomotricidad), la formación de ciudadanos sanos, fuertes y preparados para el combate si era necesario (visiones higienistas y militaristas), ahora el centro de atención será ese/a niño/a que aprende desde una visión Humanista.

De esta forma al reconocer los derechos del/la niño/a, es importante explicitar, desde mi punto de vista, como se entiende el juego y el jugar desde esta visión Humanista con aristas sociocrítica, ya que Mansi realiza aportes importantes desde la mirada de Gómez Smyth (2015) en los de explica:

El autor hace hincapié sobre el respeto del derecho al juego en las infancias, queriendo decir con ello que una de las funciones sociales que cumple la Educación Física del nivel inicial es respetar y cumplimentar aquel derecho, salvaguardando lo indispensable de enseñar a jugar de un modo lúdico, es decir, desde el respeto, compañerismo, elección y decisión de participar, alejándose de los mandatos de la individualidad, competencia y exclusión. (Mansi, 2017, p.126)

Y con estas letras, se comprende el claro mensaje del autor, al contraponerse a la perspectiva que avala el juego como metodología, como medio para lograr fines motrices, como herramienta conductora, sino más bien posicionándose en una mirada que entiende el juego como derecho, acompañado de múltiples sensaciones que permitirían al/la niño/a vivenciar su motricidad mediante la exploración, el descubrimiento, la espontaneidad, de su singularidad y en contacto con un contexto social.

También el impulsor de esta visión de Educación Física criticaba la concepción sobre el juego, desde la mirada de Mansi:

El autor ha manifestado en sus escritos sobre Educación Física renovada, que nos hemos acostumbrado a evidenciar en Educación Física distintos tipos de juegos, desde los cuales se han preocupado más por el tipo de actividad que por la singularidad del sujeto. (Amavet (1957) en Mansi, 2017, p.127)

Se denota claramente una crítica por falta de contextualización de los juegos, sin respetar, identificar o priorizar la singularidad de los/las niños/as.

Desarrollando la visión Humanista con arista sociocrítica en la actualidad, y en relación a recientes modificaciones de los documentos cruciales dentro del ámbito educativo, el diseño curricular, podemos afirmar que este reconoce y pondera la Educación Sexual Integral, tal cual exploya Mansi (2017):

desde la Educación Física Humanista con visión sociocrítica, se respeta e incorpora en sus prácticas la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006. Se considera de suma importancia su implementación en las prácticas pedagógicas con especial atención en las prácticas corporales existentes. (p. 130)

Consideramos importante remarcar dentro de esta visión, la concepción del/la niño/a como sujeto de derecho, constructor y protagonista de su aprendizaje. La perspectiva entorno al juego y al jugar, superadora de la visión que lo concibe como medio, vía para lograr fines relacionados a la eficiencia, eficacia y rendimiento, poniendo el acento en una mirada que intenta atribuir la complejidad del juego sin fines utilitarios. Y el objetivo transformador desde la mirada sociocrítica de la educación en pos de una sociedad igualitaria y democrática.

Otro de los puntos que tomaremos en cuenta para desarrollar la visión Humanista con arista sociocrítica de la Educación Física es su postura en relación a la

CORPOREIDAD, término que explayaremos en palabras de Alicia Ester Grasso (2008).

La autora sienta sus bases en la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y Manuel Sergio, como también así en la “Ciencia de la Motricidad Humana”, de Jean Le Boulch y Pierre Parlebas, entre otros. Grasso (2008) argumenta sobre corporeidad exponiendo letras de otro de sus escritos:

La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. (Grasso 2005, en Grasso 2008, p. 8)

La autora claramente postula una mirada amplia y compleja del ser humano, lo entiende como una entidad constituida por múltiples variables, de hecho Grasso (2008) deja en claro la necesidad de una palabra (corporeidad) que posibilite ser integradora, inclusora y global, superando la perspectiva de cuerpo como un objeto.

Alicia Ester Grasso (2008), también retoma fragmentos de otros escritos que posibilitan ampliar esta mirada de corporeidad y relacionarla con el área de EF, que tanto nos compete:

La corporeidad como base del aprendizaje en Educación Física: La corporeidad es parte constitutiva de la personalidad. Por ello es necesario considerar al alumno en formación y al futuro profesor, no solo como un grupo de músculos a los que hay que adiestrar para que tengan fuerza y precisión en aras de realizar una acción específica, por el contrario, se requiere considerar la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos, e inteligentes que caracterizan al ser humano. El docente en

formación debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar e involucrarse en actividades en las que intervengan todos los aspectos de su personalidad.

(SEP México, 2002, en Grasso, 2008, p. 7)

Con lo expuesto, se entiende a la corporeidad en la clase de EF desde una mirada claramente abierta, compleja, con la intención de reconocer y potenciar las diferentes personalidades de los y las estudiantes.

Para concluir, también tendremos presente del escrito de Grasso (2008), la relación que la autora establece entre los términos motricidad - corporeidad, ya que la misma expone que entre estos no existe diferencia sino que ambos forman parte de la misma complejidad biológica.

1.6.2: Capítulo 2: Diseños Curriculares de Educación Física y saberes de la cultura corporal.

El siguiente capítulo se abocará al abordaje del Diseño Curricular de Educación Física como documento, desde sus caracteres estructurales y formales, como su perspectiva “oculta” en relación al proceso educativo. También será de interés la descripción del Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel primario (segundo ciclo) en el año 2011, teniendo presente sus características organizacionales y su contexto social y político. Finalizando el mismo con el desarrollo conceptual del saber y los diferentes saberes de la cultura corporal que son implicados dentro del documento madre de la educación argentina y por ende del acto pedagógico en cada institución.

1.6.2.1: Diseños Curriculares de Educación Física

Antes de comenzar la presentación del Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel primario (segundo ciclo) en el año 2011, intentaré “definir” a que nos referimos con tal documento, buscaré lograr un abordaje conceptual, contextualizando ¿qué se entiende por currículum? tomando como

base el aporte de Alicia de Alba, fundamentalmente en su escrito, "Currículum: crisis, mito y perspectiva". Niño y Dávila Editores en el año 1995.

Teniendo presente los aportes de Alicia de Alba (1995), y sin ánimos de ser reduccionista podemos entender al currículum como un recorte de un conjunto de elementos culturales entre los cuales se identifican conocimientos, costumbres, valores, hábitos, creencias, etc. Que se enmarcan dentro de una política educativa, la cual es atravesada por la lucha de diversos grupos sociales, que persiguen diferentes intereses y fines, ya sean hegemónicos/dominantes o se resistan a esta hegemonía. Estos grupos, mediante diferentes mecanismos de negociación e imposición definen tales elementos culturales.

Siguiendo con el análisis de Alicia de Alba (1995) se logra identificar que este recorte o síntesis de elementos culturales, se incorpora en el currículum por medio de elementos formales-estructurales pero fundamentalmente por las relaciones sociales que devienen de la interpretación del documento para realizar en la práctica.

Alicia de Alba (1995) también expresa esta relación del currículum como propuesta política educativa, porque el mismo se articula a los diferentes proyectos políticos sociales amplios que son llevados a cabo por quienes poseen mayor poder. Y esto queda de manifiesto a lo largo de la historia, ya que en diferentes lugares y en diferentes momentos la educación siempre intentó responder a una mirada sobre la sociedad centrada en quienes poseían mayor poder y perseguían sus respectivos fines políticos sociales, como pudimos desarrollar con las diferentes visiones y funciones sociales de la EF en el capítulo 1 de este escrito. La investigadora en este sentido expone como, por ejemplo, entre el siglo XX dos proyectos político-sociales amplios, el proyecto internacional del socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista, influyen directamente en la formación del sistema educativo y en torno a la conformación del currículum, por ende formaron a las diferentes generaciones a lo largo de esos años. También deja expuesto, la actual falta de proyectos políticos sociales que puedan responder a los conflictos que se presentan en la actualidad.

Retomando esta dinámica de luchas entre grupos sociales planteada por De Alba (1995) para llevar a cabo el currículum, la doctora deja expuesto que el recorte cultural explícito en el documento no solo responde a un carácter hegemónico o dominador de un grupo o sector social, como arbitrario cultural, sino que también contiene los intereses de otros grupos o sectores sociales.

Para la investigadora estas luchas por definir qué contenido cultural es pertinente para el currículum, están atravesadas por relaciones de poder y fuerza. Que terminan por definir una negociación, en caso de igualdad o equilibrio de fuerzas entre sectores o grupos sociales. O se impondrán, si alguno posee mayor fuerza que el otro.

Continuando con el análisis de Alicia de Alba (1995) se denotan aspectos formales-estructurales (disposiciones oficiales de los planes, programas de estudio, organización jerárquica de la escuela, etc.), y aspectos procesales-prácticos del currículum, que son aquellos que denotan la particularidad de cada contexto, porque hacen referencia a la puesta en práctica de esa síntesis cultural que puede entrar en conflicto con el hacer de cada contexto o no.

La autora también deja expuesto en su escrito las dimensiones del currículum, que lo conforman, determinan y se interrelacionan. Entre estas dimensiones se encuentran las Generales integradas desde una perspectiva analítica por:

- dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica);
- dimensión institucional;
- dimensión didáctico-áulica

Y las particulares o especiales, que son la que hacen particular y determinan a un currículum y lo diferencian de otros. Podemos entender entre estas particularidades al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum, etc.

También es importante, en lo que respecta al currículum, poner en tensión ciertos aspectos que se diferencian de esta perspectiva llevada adelante por Alicia de Alba. Tener presente la dinámica del “currículum oculto”, desde las letras de David

Kirk, nos permitirá lograr una visión más amplia en relación no solo al documento educativo, sino a la complejidad de la práctica llevada adelante en las instituciones.

Esta idea de “currículum oculto” argumentada por Kirk (1990), hace referencia a los conocimientos, actitudes, valores, ideologías, etc., que aprenden los y las estudiantes en las clases y se transmiten inintencionadamente, en ocasiones, por el simple hecho de permanecer en las actividades rutinarias y formales de la escuela.

En su escrito “La ideología y el currículum oculto en educación física” David Kirk (1990), se encarga del análisis de algunas investigaciones que tuvieron como objetivo esta indagación del proceso de enseñanza – aprendizaje, de este “currículum oculto”. Entre sus análisis expone, entre otros, los resultados de Jackson (1968), quien identifica tres hechos por los cuales los y las estudiantes aprenden de la vida en el aula. La masificación, refiriéndose al colectivo que por el hecho de convivir en cantidad aprenden habilidades sociales (esperar su turno, trabajar juntos, escuchar); El elogio es el segundo hecho omnipresente, en el que se vislumbra al profesor/a como encargado/a de evaluar a los y las estudiantes quienes deberán “buscar” elogios del/a docente evitando la crítica en este sentido, con el fin de aprobar la asignatura. Y el poder como último hecho analizado por Jackson (1968), quien describe como se comprende la jerarquía dentro de la institución, teniendo como primera medida al/a docente con poder por sobre los y las estudiantes. Este estudio pudo arrojar explícitamente como los y las estudiantes adquieren actitudes y valores como hechos reflexivos por medio de la organización escolar y que esto influye en sus vidas. Esta dinámica de enseñanza aprendizaje no se encuentra explícito en el diseño curricular, y es por ello que se denota una mirada “oculta” del mismo.

Kirk (1990) también aporta, luego del análisis de varios estudios, en relación al “currículum oculto”:

Lo que los alumnos aprenden en educación física en las escuelas está sujeto, por ejemplo, a los valores implícitos presentes en el aula (Bain), a la influencia de la masificación, el elogio y el poder (Jackson), a la omisión de

aspectos particulares tales como el conflicto, o las formas de considerar dichos aspectos (Apple) y por la presencia de exámenes y otras formas de evaluación (Turner). (Kirk, 1990)

El investigador deja entre ver, cómo los hechos antes desarrollados (masificación, elogios y poder), la postura del/a docente en relación a los conflictos y la resolución de los mismos, o el orden que se impone en la dinámica de la clase, y hasta la evaluación, influyen en el aprendizaje de los/as estudiantes, porque a través de esta relación se incorporan valores, creencias, ideologías, que no están explícitas en ningún documento educativo, sino que devienen de la dinámica de la clase en el contexto educativo.

Esta forma de comprender al currículum, desarrollada por Kirk, nos permite entender al fenómeno de la educación en otra dimensión, quizá una “oculta”, más lábil, que comprende una actividad social multidimensional.

Para finalizar nuestro apartado, retomaremos la perspectiva de González Fernando Jaime (2019) en relación al currículum de EF quien expone la organización de los conocimientos que competen a la disciplina escolar en 3 grandes grupos: Posibilidades del movimiento humano; Practicas corporales vinculadas al ocio y a la promoción de la salud; y conocimientos sobre estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de las practicas corporales y la educación corporal. A su vez cada uno de estos grupos contempla una organización interna y pondera diferentes formas de abordar y qué del conocimiento.

1.6.2.2 Diseño Curricular de Educación Física en la Provincia de Río Negro, Nivel primario (segundo ciclo) en el año 2011

De esta manera retomaremos sobre la presentación del Diseño Curricular de Educación Física en la Provincia de Río Negro, Nivel primario (segundo ciclo) del año 2011, fundamentalmente sobre aspectos formales del mismo, más en consonancia con algunas descripciones de Alicia de Alba (1995).

El documento ya expuesto que nos compete analizar cuenta y comienza con una **Fundamentación**, en la que se posiciona en oposición a modelos militaristas y deportivistas ya expuestos en este documento (visiones y funciones de la EF) con una clara perspectiva en torno a la corporeidad y motricidad, fundamentando la disciplina de la EF y su importancia como práctica social, entre otras explicitaciones. Y en consonancia con esta fundamentación, el currículum, expone un **Encuadre Didáctico** relacionado con lo que se espera en cierta medida del hacer pedagógico, y sobre concepciones en torno al cuerpo y el movimiento.

El currículum de Nivel primario, ya expuesto, posee **Propósitos generales** que expresan aquello que se propone realizar mediante la disciplina y para con los y las estudiantes. También expone **Contenidos** como aquellos saberes que se consideran valiosos para ser aprendidos por los y las estudiantes, considerando los aportes de Alicia de Alba (1995) ya expuestos en este documento, serían esos “recortes culturales”. En relación a estos y al proceso educativo también se deja en claro un posicionamiento entorno a la **Evaluación**.

Dichos contenidos serán organizados en base a **3 ejes**:

- El sujeto y el juego
- El sujeto y la educación corporal y motriz.
- El sujeto y el entorno “natural”

Cada eje cuenta con una explicitación en torno a los detalles que lo conforman e integran las características de los contenidos y saberes dentro del mismo.

Estos contenidos y ejes conservan su núcleo pero se reorganizan, para una adaptación a las características de los y las estudiantes, en relación a los diferentes años en los que son abordados. Es decir, al contemplar en nivel primario una subdivisión en 7 años diferentes, los mismos son reorganizados en **3 Ciclos**. Quedando de esta forma conformados por:

- **Primer ciclo**, incluye primer, segundo, tercer año.
- **Segundo ciclo**, cuarto y quinto.
- **Tercer ciclo**, sexto y séptimo

Con esta organización cada Ciclo contará con sus diferentes **Lineamientos de orientación y acreditación**.

De estos tres Ciclos, el que nos compete analizar es puntualmente el segundo ciclo, conformado por, cuarto y quinto año.

Pensando en el contexto social y político que enmarca esta modificación del documento educativo podemos detallar que en el año 2011 (fecha de emisión del documento), durante la presidencia a cargo de Cristina Fernández de Kirchner, se encontraba como Ministro de Educación Alberto Sileoni.

1.6.2.3: Saberes de la cultura corporal.

Antes del desarrollo de los diferentes saberes de la cultura corporal, en el siguiente apartado intentaremos lograr una idea acabada en relación a ¿qué es un saber? Y desde esta conceptualización contrastaremos al mismo con la tradicional idea de contenido. Aunque también es importante identificar en ambos conceptos, la implicancia del conocimiento, ya que tanto saber cómo contenido, se refieren a una forma de abordar el conocimiento, o entender al mismo.

Anclándonos en los aportes de Carlos Carballo (2015), podemos definir a los saberes socialmente productivos (una categoría de saber atribuida por el autor) como un tipo de contenido que modifican a los y las sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, aportando de esta forma al capital cultural de la sociedad y la comunidad. Es decir, el saber desde esta perspectiva posibilitaría la construcción de conocimiento.

Mientras que en lo concerniente al contenido, también teniendo como referencia a Carlos Carballo (2015), de manera general el autor lo define como todo aquello que se enseña y desde una mirada tradicional podemos identificarlo como una selección de conocimientos científicos, hechos o conceptos ya construidos, conformados y consolidados. Los cuales se esperan “depositar, transferir o transmitir” en el o la estudiante. Hacemos referencia a esta perspectiva, ya que según el autor, teniendo presente el proceso de enseñanza – aprendizaje desde esta mirada, el o la estudiante ocupa un rol de receptor y el docente un rol de transmisor del contenido ya constituido. A diferencia de la mirada constructiva del saber, en el que la o el estudiante es protagonista y transforma la naturaleza y la cultura.

Continuando con esta contrastación podemos pensar en un saber cómo algo más abarcativo, que posibilitaría el desarrollo de las potencialidades de las y los estudiantes. Siguiendo con los aportes de Carballo (2015) en relación a los saberes: “Son, en definitiva, aquellos saberes disponibles volcados a la praxis laboral, convivencial, organizativa y de variados registros, surgidos no solo en la escuela sino también en las relaciones sociales y económicas locales, barriales y regionales.”(p.104). Desde esta perspectiva el autor deja de manifiesto el saber y su transferencia a diferentes contextos, como también a la importancia de su surgimiento en la cotidianidad de diferentes espacios y no solo en la escuela, siempre posibilitando la transformación de la realidad material.

1.6.2.4. Prácticas corporales deportivas como saber de la cultura corporal

Teniendo presentes los aportes de Angela Ainsenstein (2008), intentaremos abordar el fenómeno de las prácticas corporales deportivas en la institución escolar y su legitimidad en el diseño curricular.

Ainsenstein (2008) deja en claro al deporte como una práctica corporal codificada del campo de la cultura física, entendiendo a esta cultura como un conjunto de prácticas que tenían por objetivo el mantenimiento, la representación y regulación de los cuerpos. Y junto a ello la autora destaca la inclusión de los deportes en el ámbito escolar a mediados del siglo XX.

La autora también deja entre ver su carácter de prescindible en lo que refiere a la práctica del deporte en la escuela, es decir, la práctica corporal deportiva no necesariamente debe ser abordada en la escuela, la misma perdura a lo largo del tiempo en el ámbito escolar pero podría no estar presente en las clases ya que hay muchas prácticas que se podrían realizar y resultarían significativas, expone:

No es para alejarme del deporte, sino para relativizar su lugar en la escuela y reconocer que ese lugar que hoy tiene ha sido históricamente conformado (alguna vez el deporte no estuvo incluido en el currículum y alguna vez

puede no estar) y que la legitimidad de su inclusión debe ser definida con una enseñanza que valga la pena. (Aiseinstein, 2008, p.120)

A esta enseñanza la autora le atribuye una modificación y adaptación al contexto, ya que la práctica deportiva debería alejarse de su carácter cultural inicial, para adecuarse a la escuela y al currículum, por ser la escuela el espacio más democrático al que gratuita y obligatoriamente asisten los niños y las niñas.

Aiseinstein (2008) deja clara su perspectiva en torno a la enseñanza del deporte en la escuela a través de la educación física, la que conlleva tomar al deporte como una práctica social compleja. Y realizando una expresión sobre las letras de Peter Arnold y la formación de los y las estudiantes, la autora expone: “Educar en el movimiento es enseñar el deporte mismo, como un juego deportivo con su lógica estructural recontextualizada, para distribuirlo democráticamente, centrado en la necesidad de que cada niño y niña lo aprenda, disfrute y desee.” (Aiseinstein, 2008, p.132). Confirmando su pertinencia en el currículum pero dejando en claro la necesidad de modificar al mismo, en la práctica pedagógica, en relación al contexto y al disfrute de todos y todas.

También cabe mencionar dentro de las diferentes prácticas deportivas, la importancia de tener presente la interacción motriz entre los y las protagonistas de la misma, ya que nos permite comprender la dinámica interna de las diferentes prácticas deportivas, contextualizándolas así con su entorno.

Identificar cada situación motriz por su significación relacional y humana, tomando en cuenta la vivencia global suscitada por la acción emprendida (Parlebas, P., 2003b:4). Lo cual implica tener en cuenta si se trata de una situación psicomotriz, sociomotriz o comotriz; si consiste en un duelo entre individuos o entre equipos, de una competición concurrente o de un concurso, puesto que cada una de estas situaciones desencadena en los participantes diferentes emociones y vivencias, dado que suscita la aparición de conductas motrices muy diferenciadas. (Largadera, 2009)

Largadera (2009) y su interpretación sobre Parlebas (2003), denota una clasificación interna en relación a la interacción motriz que se lleva a cabo en las diferentes prácticas. Ya que en las situaciones psicomotrices no hay interacción con otro individuo. En las situaciones sociomotrices hay una interacción constante con otros u otras actores de la práctica y en las situaciones comotrices hay una interacción de cooperación con el otro individuo.

1.6.2.5: Juego y jugar como saber de la cultura corporal

En cuanto al saber de la cultura corporal que refiere a juego y jugar dentro del diseño curricular y por ende en la escuela, tomaremos los aportes de Víctor Pavía (2006) en su escrito “Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador” para intentar plasmar generalidades en torno al saber que nos compete.

Pavía (2006) postula en su escrito aquello que se entenderá por juego, haciendo referencia al mismo dentro del universo lúdico, ya que la palabra puede tomar diferentes acepciones siendo utilizada como verbo o como sustantivo. En este caso el autor expresa sobre el juego que, “implica algún grado de compromiso corporal con un componente de actuación en el contexto de la regla” (p.40). Dejando expuesto de esta forma el carácter de ficción o fantasía dentro del mismo como un rasgo esencial, con la implicancia de los cuerpos en movimiento, como protagonistas predispuestos a “fingir auténticamente”, con reglas más o menos explícitas que estructuran y posibilitan la acción recreativa.

Continuando con la interpretación sobre las letras de Pavía (2006) y su concepción del juego, desglosaremos las variables de forma y modo dentro del mismo, que se convierten en aspectos importantes para el autor a la hora de comprender su complejidad. Entendiendo la forma del juego como la configuración general del mismo, en sentido directo las formalidades, aquellas reglas dentro del mismo que los/as jugadores/as deben respetar y/o acordar, aquello que lo hace particular y diferente de otros juegos (que la rayuela sea rayuela y no escondida). Y por modo del juego el autor expresa una variable más escurridiza, más lábil, más subjetivo y por ello menos previsible para alguien que observa desde afuera.

En este caso, “modo es la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta” (Pavía, 2006, p.42).

Esta caracterización realizada por Pavía (2006) permite seguir ampliando esta perspectiva en torno al juego y su modo, ya que para el autor este modo y la forma de juego permiten interpretar si el jugador “está jugando” de un modo lúdico en el que se expresa el jugador como participante de un actividad aceptada social y culturalmente como juego. Y en oposición a éste, también se puede comprender dentro de este modo el NO LÚDICO, que identifica al jugador participando del mismo tipo de actividad (juego social y culturalmente aceptado) pero “en serio”, lo que define que en ella NO SE JUEGA. Ya que no permite la sensación tranquilizadora de participar del juego.

Buscando esclarecer esta perspectiva en torno a los modos de jugar podemos retomar al autor:

La posibilidad de jugar de un modo lúdico es inversamente proporcional al valor simbólico o material de lo que está en juego y directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de la exclusión, la agresión, la descalificación (Pavía, 2006, p.46)

De esta forma el autor deja en claro y refuerza esta mirada entorno a la participación en el juego desde una posición que permite la expresión del jugador sin miedo a ser agredido, excluido o demás actitudes socialmente reprobables, algo que no ocurre cuando se juega de modo no lúdico.

Concluyendo estas líneas en relación al juego y jugar como saber de la cultura corporal, seguiremos con el análisis de las letras de Pavía (2006):

Cuando el modo elegido para entrar en acción es lúdico, expresiones verbales y no verbales (donde tiene un papel importante la semiótica corporal) denuncian que el juego ha sido entendido estrictamente como tal: como una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada por el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente

signado por lo ficticio con un sesgo autotélico, como en el caso de las instancias de juego que aquí se proponen. (p. 46)

De esta forma el autor refuerza la importancia del jugar de modo lúdico, y claro está que es pertinente para ir concluyendo este análisis, comprender el juego y el jugar como saber de la cultura corporal desde esta perspectiva, la perspectiva del modo lúdico aunque reconociendo que hay otra forma de realizarlo, aunque menos inclusivo, la del modo no lúdico.

Intentaremos reforzar este sentir en relación al juego y al jugar recuperando algunas conclusiones de Manuel Dupuy (2019) sobre su artículo “Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación docente en el jugar”, en el cual aborda el posicionamiento de docentes poseedores de una mirada crítico transformador en relación al juego y el jugar:

comprende el juego como un derecho inherente a las personas, habilitarían en los encuentros de EF por medio de invitaciones a jugar transparentes, la oportunidad para experimentar la cultura de juego sobre lo construido a nivel sociohistórico, la posibilidad de exploración creativa de nuevos juegos junto a otrxs, y sobre el aprendizaje de saberes necesarios como jugadores para montar, sostener y combinar sentidos posibles durante el jugar, donde el modo de participación es configurado a partir de rasgos lúdicos. (Dupuy 2019, p.14)

Desde este posicionamiento el investigador refuerza la mirada en pos de la construcción de una perspectiva que priorice el jugar de un modo lúdico.

También tendremos presente a la hora de abordar este saber de la cultura corporal, las letras de Ivana Rivero (2018), quien aporta desde su perspectiva una dicotomía en el diseño del juego para la EF teniendo presente la intención pedagógica:

se distingue el jugar por jugar, que ofrece escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que el jugar es un saber heredado de la propia

naturaleza del hombre, y el juego como dispositivo que permite al alumno aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar técnicas para la optimización del movimiento corporal. (p.45)

Y desde esta posición Rivero (2018) diferencia el juego como actividad lúdica (jugar por jugar) del juego como actividad utilitaria, asimilándolo más al trabajo, como recurso didáctico o para el abordaje de otro contenido. En este sentido la autora también expone retomando las letras de Lavega Burgués (2000) dos tipos de juegos en relación a la intervención que realiza el docente, el “juego dirigido” en oposición al “juego espontáneo”, ya que el primero es introducido por una persona ajena al grupo, en este caso el docente.

Finalizando el apartado retomaremos lo expuesto por Rivero (2018):

Al focalizar completamente la atención en la excelencia de los movimientos corporales de los alumnos-jugadores y al delegar la responsabilidad de jugar en el alumno, el juego como propuesta ocupa un lugar multidefinido porque el docente presenta actividades que persiguen una finalidad físico-motora y las llama juego, mientras el jugar implica entretenerse repitiendo los movimientos que demanda la actividad. (p. 55)

Desde esta perspectiva la autora diferencia el juego con sus múltiples posibilidades del jugar más centrado en la posición, la acción, el sentir del estudiante/jugador.

Como última arista dentro de este saber, es importante recuperar desde las líneas de Rivero (2018), el juego y su carácter social e histórico, ya que la misma detalla, los juegos populares y tradicionales como aquellos que son conocidos por la mayoría de las personas, y aquellos que han sido jugados por los antepasados (padres, madres, abuelos, abuelas y ancestros). Ambos juegos pueden ser transmitidos desde la EF con la intención de mantener viva la tradición y transmisión de la cultura.

1.6.2.6: Actividades y juegos cooperativos como saberes de la cultura corporal

Teniendo presente los aportes de Carlos Velázquez Callado (2004), en su escrito titulado, “Las actividades físicas cooperativas”, nos dispondremos a reforzar esta perspectiva en torno al juego y/o actividades que se enmarcan con una fuerte presencia de la cooperación como eje de las propuestas.

Callado (2004) propone que este sentido de la cooperación está dado por que los jugadores o participantes de la actividad dan y reciben ayuda con el fin de lograr un objetivo en común. Y bajo este presupuesto la EF podría utilizar estas propuestas para abordar y transmitir diferentes valores socialmente importantes.

En este sentido y retomando algunas conclusiones de Callado (2004) luego del análisis de múltiples estudios referidos al tema, aporta:

podemos concluir que en este tipo de actividades la gente juega con, y no contra, los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso suponen superar a otras personas. Esta característica que las define, favorece en los participantes el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de empatía, cooperación, solidaridad y diálogo. (p.28)

Claro está que las actividades y juegos cooperativos como saber de la cultura corporal se posicionan desde una perspectiva de transformación social, y por ende se legitiman en el Diseño Curricular, con el fin de llegar la dinámica de los patios y las clases de EF.

1.6.2.7. Actividad física sostenible como saber de la cultura corporal

En relación directa con el saber de la cultura corporal enfocado en la actividad física sostenible, nos dispondremos a realizar una interpretación de las letras del Dr. Francisco Lagardera Otero (2009), en su artículo “Educación Física sostenible”, que nos posibilitará abordar de manera general su lógica y constitución.

Es importante enmarcar que la perspectiva de Largadera (2009) se fundamenta en la revolución sostenible, que expresa una crítica al desarrollismo económico, al individualismo, al antropocentrismo racionalista de la vida moderna por conducirnos al colapso planetario, y proponiendo desde esta lógica una nueva mirada fundamentada en la cultura biométrica, equitativa, sostenible. Y desde esta perspectiva para el autor la Educación Física sostenible cumple su rol importante en la optimización de las conductas motrices sostenibles de los y las educandos.

Para Largadera (2009) este rol de la EF sostenible se lleva a cabo:

Entendiendo al ser humano como una entidad unitaria y global, dotado de singularidad, la Educación Física Sostenible supone un tipo de educación contextualizada, es decir, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de forma eminentemente práctica y aplicada, no discursiva ni abstracta, por lo que las situaciones de aprendizaje que plantea constituyen la sustancia de la realidad vital de los educandos. (p.30)

En este sentido para el autor, es fundamental esta relación del sujeto con la vida cotidiana, y por ende las situaciones de enseñanza deben seguir esta lógica.

Según el Dr. Largadera (2009) dentro de esta Educación Física sostenible los/as profesionales deberían cambiar su perspectiva centrada en la habilidad, la destreza o en el rendimiento para centrarse fundamentalmente en la persona que aprende, y aprende a través de la conducta motriz, entendiendo a ésta de la siguiente manera:

La conducta motriz es el comportamiento motor con nombre y apellidos asociado a una determinada persona, entendiendo su actuar de forma unitaria y global por referirse tanto a sus emociones, como a sus sentimientos, deseos y motivaciones. A través de sus conductas motrices toda persona expresa, de modo consciente o inconsciente, buena parte de

su historia personal, de sus miedos, de sus alegrías, de sus arquetipos, en definitiva, de su peculiar modo de sentir la vida. (Largadero, 2009, p.33)

De esta forma el enfoque de los/as profesionales del área debería cambiar y perseguir una perspectiva más singular sin perder de vista el contexto, para que el proceso pedagógico sea significativo a los fines que se persiga.

Y de esta forma, la actividad física sostenible en letras del mismo autor en el que anclamos este apartado:

Ya no es el movimiento, ni la técnica, ni la habilidad, ni la performance, ni el gesto estandarizado, ni el esfuerzo desmedido, ni la versatilidad motriz el objeto de la Educación Física, sino la persona objeto de educación, y en especial, el proceso singular de evolución que se sigue de modo personalizado. (Largadero, 2009, p.34)

Reforzando así la mirada centrada en la persona que trasciende en un contexto por fuera de aquellas miradas desarrollistas.

En conclusión, para Largadera (2009) la EF sostenible tiene como objetivo la optimización a lo largo de la vida de conductas motrices sostenibles, entendiendo a estas por aquellos aprendizajes procedimentales que hacen posibles modos de vida equilibrados y saludables.

1.6.2.8 Prácticas corporales expresivas como saber de la cultura corporal

En relación a las prácticas corporales expresivas como saber de la cultura corporal nos remitiremos a los aportes de Gloria del Carmen Campomar (2016) quien centra su artículo, “Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado en Educación Física”, en una mirada de estas prácticas y su relación con la EF, la cual nos posibilitará abordar nuestra temática desde sus letras.

Campomar (2016) entiende a las Prácticas corporales expresivas en la clase de Educación Física, con una perspectiva posible y moderna en cuanto a la educación del cuerpo, que puede o no asociarse a la danza o la expresión

corporal, pero que guarda un fuerte vínculo entre lo social y lo corporal. Y desde este posicionamiento se diferencia de las prácticas hegemónicas o tradicionales de la EF, ya que esta forma diferente de abordar el movimiento refiere más a lo social que a caracteres orgánicos y por ende se presenta en consonancia con los discursos actuales de la EF.

Siguiendo con el análisis de Campomar (2016) en su intención por aportar conceptualizaciones sobre el área propone:

la expresión corporal, que suele ser definida en términos generales como una actividad que habilita la posibilidad de comunicar y manifestar tal como se es a través del cuerpo, se ha basado desde sus inicios en una práctica libre y creativa. (p.229)

Desde estas letras la investigadora expresa con claridad ciertos criterios por demás importantes para reconocer como lo son la práctica libre y la creatividad, que ambas atribuciones denotan un posicionamiento en relación al movimiento.

Para Campomar (2016), una de las personas influyentes en este tipo de prácticas en la Argentina fue la Sra. Patricia Stokoe, quien a mediados del siglo XX introduce una nueva pedagogía de la danza, del arte, centrándose en la idea de no cumplir con técnicas de movimiento pre-establecidas, organizadas en diferentes habilidades, sino en un nuevo modo de percibir, producir, pensar y vivir el cuerpo.

Según Campomar (2016) la pedagoga Stokoe es influenciada por un cúmulo de escuelas vanguardistas desarrolladas a finales de la Segunda Guerra mundial, que buscan construir un saber, un arte, una forma de moverse que favoreciera la libertad corporal.

La EF en este sentido es un medio, según Campomar (2016), que para llevar a cabo sus finalidades puede servirse de la Expresión corporal danza como recurso didáctico ya que éste propone el desarrollo de las personas sin importar sus condiciones, no permitiendo quedarse determinado por formas fijas de moverse.

1.6.2.9 Las actividades circenses como saber de la cultura corporal

En lo que refiere a este tipo de prácticas, su relación y pertinencia en el diseño curricular, nos centraremos en el artículo de Teresa Ontañón Barragán (2013) en el que detalla la indagación de diferentes documentos en relación a la actividad circense, y en parte como fue incorporada en las clases de Educación Física.

Barragan (2013) añade sobre el circo como contenido específico de la EF, luego del análisis de diferentes documentos relacionados a la temática, que reúne ciertos criterios pedagógicos coherentes que justifican su presencia en el currículum. Siendo abordado de forma global y no centrándose en el aprendizaje de simples técnicas incide en la educación integral de los y las estudiantes, ya que las situaciones motrices que se llevan a cabo suponen el desarrollo personal en todos los ámbitos (afectivo, social, motor y cognitivo).

Barragan (2013) en su análisis sobre las definiciones de Price (2012, p12) también expresa como se propone el uso de estas actividades por comprender que es una práctica del gusto e interés de los y las estudiantes.

Comprendiendo de esta forma que este saber de la cultura corporal resulta interesante para los y las estudiantes y llevado a cabo de manera contextualizada significaría en cierto sentido enriquecedor.

Finalizando de esta forma el breve recorrido por las actividades circenses como saber de la cultura corporal, y centrados en las conclusiones de Barragan (2013) se logra identificar, en numerosos documentos, el abordaje técnico y las progresiones metodológicas en relación a las mismas, pero éstos debieran estar sujetos a los diferentes objetivos pedagógicos y contextuales que sean llevados a cabo.

1.6.3.0 Prácticas Corporales en ambientes naturales como saber de la cultura corporal

Nos dispondremos a desarrollar un esbozo de este saber de la cultura corporal teniendo como marco bibliográfico la ponencia de Mantiñán Esteban Andrés y

Ramirez Facundo, “Concepciones del cuerpo en la enseñanza de la vida en la naturaleza”, en el año 2013, en el 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias.

Para ambos autores (Mantiñán & Ramirez, 2013), es importante detallar la relación que encuentran muchos de los documentos indagados, en los que se establece una relación del cuerpo saludable o la calidad de vida y la Vida en la naturaleza:

Por medio de la naturaleza buscamos un acercamiento a la espiritual, aprendiendo a conocer, respetar y amar la naturaleza, el hombre y Dios, obligándonos al cuidado del medio ambiente para lograr una mejor calidad de vida, una vida más sana y un mundo mejor. (Mantiñán & Ramirez, 2013, p.8)

En este sentido se concluye en la ponencia la idea de cuerpo medicalizado en relación y consonancia con la corriente que propone al cuerpo en la naturaleza.

Intentando concluir y complementar esta mirada en torno a nuestro saber de la cultura corporal referido a las prácticas en ambientes naturales o vida en la naturaleza, podemos retomar los aportes desde los “apuntes de cátedra” de la cátedra Didáctica de la Actividad Física y deportes en ámbitos naturales, en la Universidad de Flores, puntualmente de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, otorgados por el Licenciado en Actividad física y deporte Gari Gabriel en el año 2020. En el que se conceptualiza a las Prácticas en Ambientes Naturales como un área dentro de la EF que involucra actividades educativas que conllevan la relación del ser humano y el medio ambiente natural. Y es por ello que dicho saber es contemplado y pertinente en el diseño curricular.

1.6.3.1. Prácticas corporales introyectivas como saber de la cultura corporal

En lo referente a este saber de la cultura corporal, propondremos la interpretación desde las letras de Lagardera, F. y Masciano, A. en su ponencia “Aprendiendo a desanudarse: una práctica psicomotriz introyectiva de autoconocimiento y autorregulación emocional”, en el año 2011, puntualmente en el XIV Seminario

Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz, ya que concluimos que el mismo nos permitirá una perspectiva en torno a este tipo de saber de la cultura corporal.

Lagardera y Masciano (2011), ponen de manifiesto en relación a este tipo de prácticas, su enseñanza a través de la pedagogía de la acción motriz, en el que cualquier persona aprende a comunicarse con su 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. Requiere de mucha paciencia, disciplina, constancia y de una actitud franca de exploración motriz para ser capaz de descubrir casi constantemente aspectos desconocidos de uno mismo. (p.1)

Claro está que en esta perspectiva hay un cúmulo de sensaciones y emociones que debieran aflorar durante la realización de la misma.

En este sentido y siguiendo con los aportes de ambos autores en su ponencia, podemos reforzar en relación al saber que nos interesa, pensando en:

Las prácticas motrices introyectivas son aquel conjunto de situaciones motrices con una lógica interna miomotriz (Rodríguez, J. P., 1997), en donde el objetivo motor se dirige hacia sí mismo, y cuya práctica desencadena la emergencia de conductas motrices que capacitan a las personas para mejorar y ampliar su percepción, pero muy especialmente la percepción interoceptiva y propioceptiva. (Lagardera, F. & Masciano, 2011, p.3)

Los aportes de ambos autores sobre las letras de Rodríguez (1997), nos permiten situar a este tipo de práctica desde una posición más interna, más relacionada con lo individual, con la conciencia corporal y el autoconocimiento, y con gran valor a

la hora de pensar en el posible proceso pedagógico llevado a cabo por la inclusión de este tipo de saberes en el diseño curricular.

A modo de conclusión nos remitiremos a la interpretación de Lagardera y Masciano (2011) sobre las letras de Tolle (2001) y Varela, F.J., Thompson, E. y Rosch (1997) sobre dichas prácticas y sus posibilidades de acción:

Las prácticas motrices introyectivas se pueden llevar a cabo en cualquier espacio y lugar, pues lo único que se requiere es una implicación e inmersión completa en la atención hacia el propio cuerpo, estar completamente abierto al aquí y al ahora (Tolle, E., 2001) del cuerpo presente (Varela, F.J., Thompson, E. y Rosch, E., 1997), para lograr permanecer atentos a las pulsiones de la propia vitalidad y sentirse a sí mismos mediante una conciencia ampliada respecto de lo habitual en la vida cotidiana. (p.4)

Y claro está que el espacio y el tiempo pueden coincidir con el ámbito educativo, puntualmente con la escuela, ampliando de esta forma el abanico de prácticas y relacionados a la motricidad y la corporeidad de los y las estudiantes.

1.7. Hipótesis

- La matriz discursiva sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.
- Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011, se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.

1.8. Objetivos

Objetivo General

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo).

Objetivos Específicos

- Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo).
- Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo), 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 de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo).

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Nuestro trabajo de investigación, por las condiciones en las que se producirán los datos y los propósitos que persigue, adopta una estrategia metodológica cualitativa según Ynoub (2014). Y sumado a esto, en posición del mismo escrito de la autora, se realizará un diseño metodológico Descriptivo, ya que nos abocaremos a describir los tipos de saberes de la cultura corporal que circulan en el Diseño Curricular de EF que nos compete, como las visiones y funciones sociales atribuidas a la EF presentes en dicho documento.

También podemos definir la investigación según Samaja (1993), como Exploratoria ya que no se encuentran escritos con valides empírica que persigan los mismos fines en el universo de la investigación del tema.

En relación al tratamiento de la temporalización y al tipo de conocimiento que identifica al presente trabajo de investigación, retomaremos los aportes de la cátedra “Trabajo Final”, mediante su pdf “diseño de investigación”, durante el cursado de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en el año 2022 en la Universidad de Flores. El cual, anclándose en autores como: Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook, 1965; Babbie, 1979; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1996; Samaja, 1994; Sabino, 1986. Argumentan en relación al tratamiento de la temporalización, que podemos definir la decisión metodológica como sincrónica, ya que se realizará un corte sagital del fenómeno, estudiando puntualmente el Diseño Curricular de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo). Y siguiendo el mismo aporte de la Cátedra, la investigación se orientará con el fin de generar conocimiento de tipo puro o básico, por colaborar al universo de información existente sobre el tema pero no persiguiendo el fin de una utilización inmediata.

2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Matriz de datos.

Categorías	Valores	Definiciones operacionales
Visión y función social de la Educación Física	Definición de la Educación Física	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.
		(...) 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.
		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
		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
	Otras	
Función social de la Educación Física	Militarista	<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.
	Higienista	<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. • 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 (entretendidas). 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	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

			<ul style="list-style-type: none"> • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.
	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. • 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	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	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.

Física	(Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea. De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros. De contracomunicación práxica: 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

En cuanto a la clasificación de nuestra fuente de datos, según Samaja (1993), es de tipo secundaria directa, ya que indagaremos sobre el documento ya construido. Como fuente de información tomaremos el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) de la provincia de Río Negro, del año 2011.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

La interpretación del siguiente instrumento de recolección información demanda de una especial atención a los diferentes colores que subrayan cada párrafo identificado dentro de cada categoría (tanto visiones como saberes). Si bien hay colores similares, **no hay categorías diferentes que contengan un color compartido**. Por lo que cada visión y saber tiene su determinado color de letra (blanca o negra) como de subrayado.

Es importante aclarar que cada párrafo extraído del Diseño Curricular pertinente **se continúa de un reglón en blanco, que permite identificar que el siguiente párrafo es extraído de otro segmento del DC** y no es la continuidad del escrito de manera textual.

En relación a la organización interna de cada categoría, se logrará identificar que **dentro de la categoría existen los diferentes subtítulos de los cuales se fue extrayendo la información**. Todo lo expresado debajo del subtítulo corresponde a letras textuales del documento original.

Cobra importancia identificar que algunos párrafos contienen oraciones o palabras subrayadas con diferentes colores que no corresponden a la organización dentro del cuadro con su categoría. Tal situación significa que se logra evidenciar una perspectiva que responde o se legitima a partir de diferentes categorías, lo que no expresa un grado de irracionalidad, sino más bien la combinación de diferentes perspectivas en un solo párrafo, como por ejemplo:

Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, **las capacidades físicas expresivas y creativas** **las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales** En este sentido, se debe incluir el reconocimiento de ser sujetos con capacidad crítica para interpretar, actuar, sostener y/o modificar la realidad sociocultural.

En este apartado se logra identificar, desde la postura del investigador, diferentes perspectivas que combinan tanto saberes como visiones de la EF que confluyen en una conclusión más orientada a una visión sociocrítica de la EF.

Categoría visiones (colores de letras y subrayados):

-Militarista

-Higienista

-Deportivista

-Recreacionista

-Psicomotricista

-Desarrollista

-Sociocrítica

Categoría saberes (colores de letras y subrayados):

-Juego y jugar

-PC en Ambientes naturales

-Pract introyectivas

-Pract expresivas

-Pc deportivas

-Pc cooperativas

-AF sostenible

La guía de indagación documental (cuadro) en su totalidad se encuentra como ANEXO 1.

2.5. Plan de actividades en contexto

Actividades	fechas
Indagación de antecedentes y construcción de la relevancia cognitiva	30/3 al 12/4
Construcción del apartado marco teórico	13/4 al 15/6
Construcción del apartado Diseño Metodológico	16/6 al 25/8
Construcción de la guía de indagación	31/8 al 25/8
Fichaje de información	26/8 al 9/9
Analizar la información	10/9 al 16/10
Elaborar conclusiones, introducción, y bibliografía, entre otros apartados.	17/10 al 12/11

2.6. Universo y muestra

En lo concerniente a la muestra de la que se recolectará la información, podemos definir a la misma como el Diseño Curricular de EF, Nivel primario, del año 2011 (segundo ciclo), entendiendo que la misma cumple el criterio de representatividad propuesto por Ynoub (2014), en letras de Samaja (1993), en el que destaca que la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo, en nuestro caso consideraremos como universo, todos los Diseños Curriculares de EF, nivel primario vigentes en Argentina.

La muestra que nos compete responde, dentro de la clasificación realizada por Galtung (1968) en Ynoub (2014), al grupo de las muestras llamadas no probabilísticas o finalísticas. Ya que estas se diferencian de las probabilísticas, en oposición, por criterios sustantivos en la selección de la muestra, según la autora. En nuestro caso la selección de tal muestra es intencional y se fundamenta en la falta de información sobre el tema, ya que, durante el período de formación docente, de la carrera universitaria Licenciatura en Actividad Física y Deporte, realizado en la Universidad De Flores, entre los años 2019 a 2022, en la ciudad de Cipolletti provincia de Río Negro, el abordaje al documento curricular de EF,

nivel primario, del año 2011 fue escaso. Lo que amerita un sentimiento de curiosidad sobre el tema.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

En relación al tratamiento de la información recolectada a través de nuestro instrumento, la misma será articulada y fundamentada desde el marco teórico para permitir una correcta interpretación de los resultados obtenidos.

Nos parece pertinente aclarar que se realizó una selección arbitraria de los diferentes fragmentos extraídos y enmarcados en el instrumento de recolección de información, para contrastar con el respectivo marco teórico y no se analiza e interpelará la totalidad de la información, con el fin de lograr contundencia y objetividad entre los datos más significativos para el presente trabajo de investigación.

Visión humanista con arista sociocrítica de la Educación Física presente en el DC de EF Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 en Río Negro

Luego del análisis de los datos extraídos, es importante destacar la predominancia de la visión Humanista con arista sociocrítica de la Educación Física en el Diseño Curricular de EF Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 en Río Negro. Ya que a lo largo de la mayoría de los apartados se logra evidenciar la postura que nos permite identificar tal constante. Partiendo desde la **Fundamentación**, en la que se identifican párrafos como:

En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su

complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 183)

Este fragmento claramente se identifica con una perspectiva de sujeto integral con posibilidades de transformación individual y social, algo que en palabras de Mansi (2017), ya expuestas en nuestro marco teórico, caracteriza a esta visión de la EF, que busca a través de esta transformación la emancipación.

Siguiendo con el mismo espacio del escrito (**fundamentación**), expondremos otro fragmento que refuerza la perspectiva:

Como disciplina centrada en la corporeidad y motricidad humana, debe ser capaz de visualizar su fuerte impacto socializador y la trascendencia que esto tiene en un proyecto de sociedad. Su desafío es formar sujetos autónomos, activos, reflexivos y creadores de sus propias estrategias de trabajo procurando un sentimiento positivo en relación con sus cuerpos y el movimiento. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 184)

Se logra evidenciar en el fragmento extraído a la corporeidad y motricidad humana como centro en pos de lograr sujetos **autónomos, activos, reflexivos y creadores**, lo que permite afirmar esta predominancia crítico transformadora, ya que según Mansi (2017) esta visión se fundamenta desde una mirada que posibilita al sujeto, desde las ciencias sociales, criticar el sistema capitalista por ser reproductor de un sistema desigual e ir en busca (por medio de la transformación) de una sociedad democrática e igualitaria.

Esta perspectiva transformadora expresada por Mansi (2017) coincide y se refuerza desde el Diseño Curricular que nos interesa en los siguientes párrafos, (correspondientes a diferentes apartados): “En este sentido, se debe incluir el reconocimiento de ser sujetos con capacidad crítica para interpretar, actuar, sostener y/o modificar la realidad sociocultural.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194); “Una práctica corporal autogestionada, libre y emancipadora favorece la identidad cultural y la posibilidad de recuperar saberes significativos” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192); “Potenciar en el sujeto su

capacidad de empoderamiento con la finalidad que pueda sentirse y potenciarse como constructor de su propia cultura.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 187); Claro está que los diferentes párrafos persiguen la misma línea expresada por la investigadora, en la que se espera una transformación en pos de la emancipación, como ya expresamos previamente.

Otro de los puntos claros de la visión Humanista con arista sociocrítica que se encuentra presente en el Diseño Curricular Nivel Primario que nos compete. Es la mirada democrática, ya que podemos extraer líneas de diferentes apartados del escrito, que exponen claramente esto. Puntualmente en el apartado **encuadre didáctico**, “seleccionar y trabajar con aquellos contenidos escolares de la Educación Física portadores de significados socialmente válidos desde una perspectiva pedagógica comprometida con la democratización de los sujetos, la clase, la escuela, la sociedad y la cultura” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p.185). Sin ánimos de sacar de contexto la cita, se refuerza la perspectiva expresada por Mansi (2017) que pregona la búsqueda de una sociedad democrática por medio de esta visión Humanista con arista sociocrítica de la EF. Y afirmando esta posición en otro de sus apartados, **Consideraciones metodológicas**, retomaremos 2 citas que con el mismo sesgo explicitan lo dicho, “la acción pedagógica es un espacio democrático en acción e íntima relación con el entorno socio-cultural vinculante” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 188); “Una escuela igualitaria, comprensiva y democrática debe educar en el respeto y valorización positiva de las diferencias y la igualdad de oportunidades, proponiendo una base motriz amplia y variada que respete la atención y valorización auténtica de esta diversidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 188). Lo cual se reitera en diferentes apartados dentro del mismo espacio curricular y nos permite identificar una constante que deja en claro una posición que coincide con lo que Mansi (2017) detalla por visión Humanista con arista sociocrítica de la EF.

A continuación citaremos diferentes párrafos, ubicados en diferentes sectores del currículum de EF, que explicitan tal constante:

La educación corporal y de movimiento, como práctica planteada desde el reconocimiento de cada sujeto, su historia y su palabra, así como la resolución pacífica de los conflictos, la valoración de las opiniones ajenas y la toma de decisiones compartidas, genera aprendizajes sociales democráticos con posibilidad de ser recreados en otros ámbitos de la cultura. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 191)

La relación es clara, y también hay coincidencia entre la mirada de Mansi (2017) ya expuesta y el siguiente párrafo del Diseño curricular que nos interesa:

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 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. Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.

(Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 187)

El currículum que nos interesa, tiene la misma perspectiva en torno a la democracia que apoya Mansi (2017), desde la visión Humanista con arista sociocrítica de la EF, se observa nuevamente en las siguientes líneas:

El sujeto político se crea y se recrea en cada posibilidad de ejercicio de la democracia, en el ejercicio de su derecho a la comunicación, la participación y el entendimiento, constituyendo una subjetividad activa, viva, única y necesaria para todo proyecto colectivo democrático. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 191)

Reforzaremos la coincidencia y constante entre lo que expone Mansi (2017) y lo que propone el Diseño curricular:

Aprender a jugar debe ser un aprendizaje análogo al aprender a vivir en democracia. Implica aprender a construir desde una simple regla a un juego nuevo; aprender a dialogar recuperando la palabra, la comunicación horizontal, el respeto por la otredad, la gestión y organización. Implica recuperar el juego popular, autóctono y de los otros. Pero también supone la construcción del espacio físico y la elaboración de estrategias de acción, la construcción de la autoridad, la autonomía, la identidad, la gubernamentalidad y el disfrute en el avance hacia la complejidad. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192)

Como último párrafo citaremos un fragmento que propone una clara relación entre lo que Mansi (2017) entiende desde esta visión y lo que expone el currículum, “Favorecer la resolución pacífica y democrática de situaciones de conflictos a través de relaciones interpersonales fluidas y solidarias para afianzar una socialización activa.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 202). Mansi (2017) desde una mirada sociocrítica, pondera la búsqueda de una transformación social, a través de un proceso educativo emancipatorio, como ya expresamos previamente, y esto llevado a cabo en pos de una sociedad igualitaria, justa y democrática. Por ello establecemos las relaciones con los párrafos extraídos del Diseño Curricular que proponen la misma mirada.

A colación de esta mirada, dentro del apartado **encuadre didáctico**, exponemos algunas letras que refuerzan la perspectiva, “La propuesta didáctica presente en este Diseño Curricular requiere de un docente crítico, comprometido con lo social y que genere y potencie un proceso educativo emancipatorio” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p.186). Hay una clara toma de posición en pos del docente de EF que se espera (crítico), y el proceso educativo emancipatorio que tiene bases en lo que Mansi (2017) expone en torno a esta visión de la EF, ya que la

autora deja en claro que el sistema y la educación son reproductores de ideología burguesa, lo cual se superaría desde un proceso educativo emancipatorio.

Continuando con el análisis, en relación al documento que nos interesa, y la predominancia de la Visión Humanista con arista sociocrítica de la EF presente en el mismo, capturamos dentro del subtítulo **Propósitos Generales** las siguientes letras, “Propiciar la realización de actividades físicas en el ámbito público extraescolar, atendiendo a la concepción de cumplimiento de un derecho esencial” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 187). Nos parece pertinente aclarar que identificamos cierta relación con lo que propone la investigadora Mansi sobre esta visión de la EF, “Comienza a considerarse a los/as niños/as como sujetos de derechos, y protagonistas de su proceso de aprendizaje” (2017, p. 126). Es decir, tanto en la cita extraída del Diseño Curricular como las letras de la investigadora hay una perspectiva clara en torno a los derechos del/la estudiante, algo que caracteriza a esta visión de la EF, como expresó la investigadora, considerar a los y las niño/as como sujetos de derecho.

Otro de los puntos que nos permite afirmar la predominancia de la visión Humanista con arista sociocrítica de la educación física en el DC de EF Nivel primario (segundo ciclo) del año 2011, es la perspectiva crítica en torno a ciertas prácticas hegemónicas que son generadoras de exclusión, competitividad y persiguen la eficiencia y eficacia, ya que según Mansi (2017) estas ya no forman parte de una EF humanista. Lo que coincide con el posicionamiento en el Diseño Curricular en la caracterización del eje, ***El sujeto y el juego:***

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. También, de los modelos deportivos que proponen los medios masivos de comunicación, para construir una propia cultura corporal, a partir del placer por sentir y cuidar al cuerpo en relación con los otros y con el medio natural. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 193)

Claramente la perspectiva en torno al tipo de práctica que se espera desde esta visión de EF es la misma o conserva mucha similitud al que se propone desde el discurso del currículum que nos interesa analizar, y se refuerza en otro de sus fragmentos, “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). Permittiéndonos de esta forma relacionarlo con lo que Mansi (2017) expone de manera crítica en torno al tipo de práctica que se espera:

Elementos como la exclusión, el abuso de poder por parte de lxs docentes, la eficiencia y la eficacia, ya no se encuentran conformando el corpus de la Educación Física escolar, sino más bien son tratados con una mirada crítica por aquellos/as que conforman y construyen una educación física humanista. (p. 124)

Otro de los puntos, que surgen del análisis de la visión Humanista con arista sociocrítica de la EF presente en el diseño curricular que analizamos, es la contemplación de la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006, lo que Mansi (2017) expone como importante e incorpora desde esta visión de EF, esto se logra identificar en el documento educativo que analizamos en las diferentes citas, ubicadas dentro de diferentes apartados:

La práctica de actividades físicas para todos, en clases planteadas en forma mixta, sin discriminación de ningún tipo, en un marco de reconocimiento y respeto por la diversidad, hace a los sujetos más libres y felices en su vida de relación. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 191)

Se refuerza este enfoque que coincide con lo expuesto por Mansi (2017), en otro fragmento del Diseño Curricular:

La actividad física es una práctica a disfrutar por todos, sin discriminar entre actividades, juegos o deportes propios de mujeres o de varones. Por otra

parte, debe ser capaz de conquistar el “deseo” de los y las estudiantes sin la necesidad de la exaltación de la “competencia” para motivar la participación. Aprender a ser y a disfrutar, es una práctica social que se enseña y aprende desde la clase de Educación Física. En esas clases no se deben dividir grupos por sexo, ya que el sentido es la socialización enriquecedora de una comunidad de aprendizaje significativo, diversa e inclusora de niños y niñas, que comparten conocimientos y experiencias. Es relevante considerar la construcción del Género como parte de la propuesta formativa, que ayude a interpretar y traducir los comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales, que se dan en relación a los rasgos sexuales biológicos, superando las diferenciaciones. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 191)

Ampliando un poco la perspectiva aportada por Mansi (2017) en torno a la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006, nos cabe identificar que dentro de esta se contempla la Ley 26150 y en su artículo 3º se plantean, entre otros, objetivos como la promoción de actitudes responsables frente a la sexualidad y procurar la igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres, algo que claramente se logra evidenciar desde las citas del currículum expuestas.

Para culminar este apartado nos abocaremos a un criterio que se desarrolla a lo largo de toda la construcción del Diseño Curricular que nos interesa, es una palabra que se reitera en múltiples fragmentos y que contiene una mirada profunda y compleja, con esta hacemos referencia a la CORPOREIDAD, la cual entenderemos desde las letras de Grasso (2008), tal cual detallamos en nuestro marco teórico, haciéndola coincidente con la visión Humanista con arista sociocrítica de la EF.

En el currículum que indagamos se encuentran párrafos como el 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. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 183)

Lo que nos propone pensar, en primera instancia, desde las letras de Grasso (2008) que corporeidad y motricidad, son términos que no tienen diferencias, ya que ambos se centran en la misma mirada de complejidad biológica, y estas se anclan en una perspectiva superadora de lo biológico, para comprenderlas desde una mirada que integra el factor psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual, según Grasso (2008), y es por ello que entre lo que expone la investigadora y dicha cita se encuentra coincidencia.

También lo podremos reforzar desde el siguiente fragmento extraído del currículum, “En síntesis, desde este eje se promueve la construcción de la corporeidad y motricidad para una identificación del propio cuerpo como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad en permanente vinculación con el contexto sociocultural al que pertenece.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195). Y claramente, dicho eje (organizador dentro del documento), tiene como objetivo la construcción de la corporeidad entendida desde una mirada global, tal cual expone Grasso (2008) especificando la necesidad de dejar de entender al cuerpo como un objeto y pensarlo en término de corporeidad.

Las menciones entorno a la corporeidad en el diseño curricular se repiten, siendo explícitas con sus objetivos:

La Educación Física propone diferentes estrategias de intervención pedagógica reconociendo su poder como campo de conocimiento capaz de construir hegemonía respecto a la corporeidad y la motricidad en el contexto de la escuela. Estas estrategias se organizan y concretizan desde los ejes

temáticos y, a su vez, estos ejes se caracterizan posicionándose sobre posturas vinculadas a la corporeidad y motricidad humana. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 183)

Lo que nos hace relacionarla directamente con esta visión sociocrítica de la EF, si pensamos en letras de Grasso (2008) como:

La corporeidad como base del aprendizaje en Educación Física: La corporeidad es parte constitutiva de la personalidad. Por ello es necesario considerar al alumno en formación y al futuro profesor, no solo como un grupo de músculos a los que hay que adiestrar para que tengan fuerza y precisión en aras de realizar una acción específica, por el contrario, se requiere considerar la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos, e inteligentes que caracterizan al ser humano. El docente en formación debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar e involucrarse en actividades en las que intervengan todos los aspectos de su personalidad. (SEP México, 2002, en Grasso, 2008, p. 7)

Ambas citas centran la mirada de la EF sobre la Corporeidad, entendiéndolas como centro del proceso educativo.

Teniendo a la corporeidad como protagonista de esta relación que se establece entre la visión crítica y el documento que nos interesa analizar, nos dispondremos a analizar las 3 citas siguientes: “Se debe atender, entonces, al desarrollo de la corporeidad, la motricidad y el aprendizaje desde una propuesta que contemple una gran variedad de acciones motrices, de distinto grado de complejidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194); “Promover una diversidad de situaciones en las que los alumnos y las alumnas disfruten del propio cuerpo en movimiento para que puedan valorar una corporeidad plena en situaciones sociomotrices” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 202); “Promover el conocimiento de una

corporeidad y motricidad vinculadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los sujetos” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 187).

Sin ánimos de ser reduccionistas, el primer fragmento propone desarrollar la corporeidad, el segundo valorarla y el tercero nos invita a conocerla, lo que nos invita a pensar la similitud con las letras de Grasso (2008) ya que la autora propone superar la mirada sobre el cuerpo como objeto y repensarlo desde la corporeidad, los fragmentos fueron extraídos de diversos apartados del documento y tienen presente la misma mirada de Grasso (2008).

La coincidencia entorno a la corporeidad y motricidad se identifica a lo largo de todo el recorrido del documento, ya que el Diseño Curricular toma posición entorno a una visión de cuerpo, como se expresa en el siguiente fragmento:

El cuerpo es esa materialidad esencial que hace a los sujetos visibles y tangibles para el mundo, mientras que el movimiento es la expresión de la acción subjetiva para construirlo y transformarlo. La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple espaciotemporal, para situarse en un proceso de complejidad humana: material, biológico, social, simbólico, cultural, volitivo, afectivo e intelectual. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 183)

Claramente se propone la misma mirada sobre motricidad que propone Grasso (2008), cuando la entiende desde una perspectiva de complejidad al igual que la corporeidad.

Las menciones sobre corporeidad en el currículum que nos interesa son una constante, retomamos otro de los apartados:

Por esta razón, los contenidos que se proponen para abordar la educación corporal y motriz, expresan y permiten la construcción de una corporeidad y motricidad plena, en estrecha vinculación con las particularidades sociales y culturales que las atraviesan y afectan tanto positiva como negativamente. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194)

En esta cita se prioriza al contenido que posibilite la construcción de la corporeidad, de esta forma se refleja la misma mirada que Grasso propone en torno a, “El docente en formación debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar e involucrarse en actividades en las que intervengan todos los aspectos de su personalidad.” (SEP México, 2002, en Grasso, 2008, p. 7).

También pensando en los contenidos, desde el documento educativo se promueve lo siguiente:

Los contenidos se escriben, entonces, considerando las particularidades de la disciplina vinculadas al sujeto de aprendizaje y al contexto problemático que les da sentido, lo que constituye una alternativa diferente a las expresiones tradicionales de los mismos. Permite construcciones más integradoras, generadoras de propuestas en donde se promueva la construcción y reconstrucción de significados propios desde la corporeidad y motricidad de los sujetos de y en aprendizaje. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 187)

Se refuerza la mirada en pos de la construcción y reconstrucción desde la corporeidad, de la misma forma que Grasso (2008) propone en su escrito entendiendo a esta desde la complejidad, incluyendo al ser humano hasta cuando no está presente en tiempo y espacio.

En el Diseño Curricular de Nivel Primario se propone pensar a la corporeidad de la siguiente manera, “Vivir y comprender la corporeidad y la motricidad en el contexto sociocultural implica la apropiación de aprendizajes significativos para la vida cotidiana.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192). Entendiéndola en un contexto, e invita a pensar en la multiplicidad de facetas que Grasso (2008) incluye dentro de estas, ya que el factor social y la vida cotidiana forma parte de la construcción de la corporeidad. Al igual que la corporeidad en los entornos naturales, que desde el currículum se propone:

Las actividades en el entorno natural implican una experiencia comunitaria en contacto profundo con éste, y pueden adquirir diferentes formas: caminatas, paseos, exploraciones, pernoctes, campamentos, que permitan vincular la construcción de la corporeidad y motricidad de los niños y las niñas. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 196)

De esta forma, y por todo lo expuesto, contundentemente identificamos la visión Humanista con arista sociocrítica presente en el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) de la provincia de Río Negro en el año 2011.

Visión Psicomotricista de la Educación Física presente en el DC de EF Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 en Río Negro

A lo largo del documento que nos interesa se logran identificar esporádicos párrafos que nos permiten pensar en cierta visión Psicomotricista de la EF presente. Tal es el caso de los **contenidos** que se consideran valiosos para abordar en la labor educativa, entre ellos se encuentran: “Identificación de grupos musculares y articulaciones. Reconocimiento de algunos músculos y huesos.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204). Y también el, “Conocimiento y discriminación de las nociones espaciales y temporales.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204). Entendiendo que estos contenidos son también propuestos desde la mirada de Le Boulch en palabras de Mansi (2017), ya que la maestranza expone que desde el enfoque psicomotriz, la percepción témporo-espacial y el reconocimiento de las partes del cuerpo son contenidos importantes a desarrollar.

Siguiendo la misma línea que Mansi (2017) propone sobre la mirada Psicomotricista de Le Boulch y sus contenidos importantes, encontramos relación y coincidencia con el currículum que analizamos. Ya que en el mismo se refuerzan contenidos como el esquema y la imagen corporal, claramente estos identificados con la visión Psicomotricista, esto queda expuesto en el siguiente fragmento, “Las emociones y las relaciones sociales que sustentan la actividad escolar contribuyen

a la configuración del esquema y la imagen corporal, pues el concepto de sí sólo se forma en interacción con los demás y con el medio físico.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192). Y se refuerza la perspectiva en otras líneas del mismo documento, “Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194). Claramente estas menciones nos permiten pensar en ciertos contenidos de la visión Psicomotricistas, según Mansi (2017), presentes en el Diseño Curricular Nivel Primario que analizamos.

Otro aspecto, tal vez menos explícito, que nos permitiremos relacionar del currículum que analizamos y la visión que nos compete, es la postura crítica de Lapierre y Aucouturier (ya desarrollada en nuestro marco teórico) al método tradicional de Le Boulch que propone la siguiente mirada, “el foco de atención estaba colocado en las “faltas” que se evidenciaban en niños/a” (Mansi, 2017, p.95). Es decir, en el Diseño Curricular que analizamos se identifica el siguiente fragmento:

El educador debe aceptar los errores del alumno, ya que su comprobación y corrección los convierte en un factor de progreso y, por ende, les confiere un carácter positivo. Es preciso no ceder a la tentación de brindar las respuestas, con el fin de apresurar los resultados y evitar errores. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 186)

Claramente hay una mención entorno a los errores de los estudiantes que coincidirá con la perspectiva que Lapierre y Aucouturier le adjudican a la mirada de Le Boulch, pero la relación del fragmento con la visión Psicomotricista se termina de concretar por la referencia realizada al pie de la página del documento educativo, ya que en esta se identifica, “Le Boulch, J. (1992) La educación por el movimiento en la edad escolar. Buenos. Aires. Paidós. P. 50.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 186). Lo que invita a pensar que la mirada psicomotricista de Le Boulch circula esporádicamente en el Diseño Curricular de EF Nivel Primario (segundo ciclo) en el año 2011 en Río Negro.

Visión Desarrollista de la Educación Física presente en el DC de EF Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 en Río Negro

En relación a la visión Desarrollista presente en el currículum que nos interesa, nos dispondremos a indagar diferentes fragmentos, dentro del documento, que nos permiten articular ciertas coincidencias con la visión que nos compete.

Dentro de las mismas podemos analizar el siguiente recorte:

Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, las capacidades físicas, expresivas y creativas las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales.

(Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194)

En tal cita identificamos algunos criterios como las capacidades físicas, las habilidades y destrezas, que corresponden también a criterios expresados por Mansi (2020) en torno a lo que se espera de la visión Desarrollista de la EF. También continuando el párrafo se encuentra la siguiente mención en torno a lo que se debería tener en cuenta dentro de la EF, “el desarrollo de la aptitud física” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195), lo que nos invita a confirmar esta perspectiva desarrollista, ya que en palabras de Mansi (2020), la visión llevada adelante en ese contexto histórico proponía la mejora, el desarrollo, la eficiencia y la eficacia de los cuerpos controlados evitando fines subversivos, lo que nos permite tener como referencia cierta coincidencia entre ambas miradas.

Siguiendo la misma línea que desarrolla Mansi (2020) en torno a la perspectiva desarrollista de la EF, nos encontramos con una serie de párrafos escritos de manera continua en el Diseño Curricular que no explicitan tal perspectiva pero invitan a la identificación de ciertos criterios que proponen tener presente una mirada Desarrollistas de la EF:

Es relevante considerar lo que Ángela Aisenstein denomina Formas Básicas o Habilidades Motrices Básicas, Formas Técnicas o Tareas Motrices Específicas y Tareas tendientes a trabajar sobre las Capacidades Físicas o Motoras.

La autora considera como formas básicas o habilidades motrices básicas a los movimientos que pertenecen a la filogenia del ser humano y por ello, más que su enseñanza sistemática, lo que debe garantizarse son las oportunidades de expresión; es decir, un medio social y físico que favorezca su desarrollo. Estos movimientos pueden organizarse en dos categorías:

- aquellos que implican el manejo del propio cuerpo (tareas relacionadas con la locomoción, como caminar, correr, saltar, reptar, arrastrarse, etc.)
- aquellos en los que la acción fundamental se centra en el manejo de objetos (lanzar, recepcionar, golpear, transportar, empujar, traccionar)

A las formas técnicas o tareas motrices específicas las entiende como movimientos pensados para la consecución de un objetivo concreto y enmarcado en condiciones precisas de realización. De acuerdo al propósito que las guía pueden ser de carácter lúdico-recreativo o de carácter utilitario-laboral. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195)

Claramente hay una mención sobre habilidades motrices básicas, capacidades Físicas o Motoras, habilidades divididas en 2 grupos según sus características, y esto corresponde justamente a la mirada Desarrollista que propone Mansi (2020), es decir, son contenidos presentes por tal forma de entender la EF. Aunque sería pertinente mencionar la aclaración en el escrito sobre ¿cómo entender a estas habilidades? o la forma de entenderlas, ya que en la cita antes desarrollada se explicita, “más que su enseñanza sistemática, lo que debe garantizarse son las

oportunidades de expresión; es decir, un medio social y físico que favorezca su desarrollo” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195), esto nos permite poner en tensión si realmente, ¿hay una mirada desarrollista en el fragmento analizado? O bien, se reconocen las diferentes habilidades y destrezas pero se las enmarca en un contexto, no esperando el desarrollo y la mejora de las mismas sino como un contenido del corpus de la EF. Elegimos tener presente los párrafos analizados por mencionar contenidos propios que Mansi (2020) expone dentro de una mirada Desarrollista.

Continuando con el análisis del currículum que nos interesa y su relación con la visión Desarrollista de la EF en palabras de Mansi (2020), identificamos los siguientes fragmentos ubicados dentro del apartado de **Contenidos**, que nos invitan a establecer la relación que nos compete, “Desarrollo global de las capacidades motoras básicas en situaciones de juego: velocidad, agilidad, resistencia, fuerza, flexibilidad, elongación muscular y movilidad articular.”(Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), claramente desde este fragmento se propone una mirada Desarrollista, ya que Mansi (2020) expone que se contempla dentro de esta perspectiva el desarrollo de las capacidades motoras, lo cual es claro en el fragmento analizado. Con el mismo sesgo dentro del mismo apartado del documento encontramos, “Reconocimiento y adopción de acciones posturales ‘correctas’ en diferentes situaciones a partir de la conciencia postural.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), Lo que coincide con las palabras de Mansi (2020) que contempla al desarrollo postural como uno de los contenidos de tal perspectiva de la EF. Otro fragmento que sigue la misma línea es el siguiente, “Combinación de acciones motoras (salto en alto, longitud, lanzamientos)” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204), esta combinación que se propone desde el Diseño Curricular es la misma mirada expresada por Mansi (2020), que expone “la combinación de habilidades motoras en simultáneo” (p.8), como uno de los contenidos o fines desde la EF Desarrollista.

También se identifica, del currículum que analizamos, el siguiente recorte dentro del apartado Contenidos, “Resolución de situaciones problemas a partir de la combinación y ejercitación de las capacidades motoras básicas.” (Diseño

Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204), que claramente nos lleva a confirmar la presencia de la visión Desarrollista de la EF en el documento, coincidiendo con lo que expone Mansi (2020) de esta visión, sobre los contenidos importantes:

el desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, el acrecentamiento 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 motoras en simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio y con los compañeros y compañeras. (p.8)

Dentro de la cita de Mansi expuesta, se contempla la resolución de situaciones problemáticas a través del movimiento al igual que en el currículum. Aremos referencia a otro fragmento del Diseño Curricular que coincide con la cita desarrollada previamente, “Desarrollo global de la condición física general de acuerdo a la edad y posibilidades individuales.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204). Esta mirada que se propone en torno a la condición física, también se ve en la cita expresada por Mansi (2020), que propone la formación física básica dentro de la EF desarrollista.

Visión Recreacionista de la Educación Física presente en el DC de EF Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 en Río Negro

A lo largo del escrito que nos compete analizar se logra observar la mención e importancia del juego, lo que nos dispondremos a indagar en este apartado es el significado o la perspectiva que en algunos recortes se pueden observar en torno al tema, lo cual relacionaremos con la visión Recreacionista de la EF presente en el documento.

En el apartado de **Contenidos** se identifican las siguientes líneas, “Recuperación de los juegos, con la ayuda del o la docente, a partir de la memoria social y cultural. Recuperación y recreación de los juegos populares aumentando el nivel

de complejidad” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), lo que nos invita a pensar en letras de Mansi (2017), la mención entorno al aumento del nivel de complejidad ¿no encubre una perspectiva del juego utilizado como metodología? ¿Cuál es la finalidad de los juegos populares? ¿Reconocerlos como un saber socialmente importante o utilizarlos como medio? Desde nuestra interpretación, centrándonos en letras de Mansi (2017) hay una mirada de juego con fines utilitarios y eso confirma la visión Recreacionista presente en el currículum que analizamos.

Otro fragmento que indagaremos dentro del apartado de Contenidos es el siguiente, “Resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203). Tal cual expresamos en nuestro marco teórico, recordamos que existe cierta relación entre las visiones Psicomotricistas, Desarrollistas y Recreacionistas de la EF, y en la cita seleccionada podemos observar tal relación, aunque no nos compete para este análisis, pero si nos interesa analizar si nuevamente en palabras de Mansi (2017) esas complejas situaciones de juego, mencionadas por el currículum, no enmarcan al juego desde una perspectiva utilitaria. Es decir, pareciera ser que se busca resolver acciones motrices mediante el juego, y de esta manera, tal cual expresa Mansi (2017) el juego es utilizado como un medio para lograr otros fines, generalmente motrices.

El último apartado que analizaremos persigue la misma perspectiva, se propone desde el discurso del currículum, “Planeamiento y resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), según Mansi (2017) desde una de las perspectivas de la visión Recreacionista entorno al juego, se lo entiende a este como un medio, como metodología para lograr otros fines, y en este caso podemos identificar, al igual que en la cita previa, que al juego (situaciones de juego) se lo comprende, para plantear y resolver acciones motrices con un fuerte grado de compromiso corporal.

De esta forma encontramos esporádicamente la presencia de la visión Recreacionista de la EF, según Mansi (2017), en el Diseño curricular Nivel Primario (segundo ciclo) que nos interesa.

Saberes de la cultura corporal

Juego y jugar como saberes de la cultura corporal presentes en el Diseño Curricular Nivel Primario

En lo concerniente al juego y jugar como saber de la cultura corporal presente en el segmento del currículum que nos interesa, nos remitiremos al análisis de diferentes párrafos capturados que nos permitirán establecer tal relación.

Desde las letras de Pavía (2006) tendremos presente como punto importante el jugar de un modo lúdico, que permite las sensaciones de tranquilidad, libertad, seguridad de que no hay peligro de agresiones, descalificaciones o exclusión. Tendremos presente lo expuesto pensando en las siguientes líneas del currículum, “Las clases deben ser una práctica corporal exploradora y liberadora de las potencialidades de los sujetos. El espacio lúdico debe formar la centralidad de las propuestas de enseñanza” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 185), en este sentido se identifica el espacio lúdico como algo importante dentro de las clases.

Con la misma intención se identifican las siguientes letras, “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), en este caso hay una mención entorno a la importancia de un alto contenido lúdico, que si bien explícitamente no expone el jugar de un modo lúdico, podemos relacionarlo con lo que previamente retomamos en letras de Pavía (2006) y su perspectiva de modo lúdico.

También podemos pensar en la perspectiva de Manuel Dupuy (2019) en torno al posicionamiento de docentes poseedores de una mirada crítico transformadora en relación al juego y el jugar, para analizar la siguiente cita, “El juego, en un contexto democrático, favorece el desarrollo motor y del lenguaje, la vinculación

intersubjetiva, la defensa de posiciones, la asunción de roles y el aprendizaje de matrices cooperativas y colaborativas en la construcción y el respeto de acuerdos. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 191), establecemos la relación con las letras de Dupuy (2019) ya que el autor explora comprender al juego como un derecho, posibilitando experimentar la cultura juego, y como ya detallamos en este escrito, el o la docente con perspectiva crítico transformadora se fundamenta en lo que Mansi (2017) propone, la búsqueda de una sociedad democrática, tal cual se identifica en la cita.

Desde lo expuesto previamente, se refuerza la perspectiva crítica transformadora en torno al juego que propone Dupuy (2019) en las siguientes líneas del currículum:

Aprender a jugar debe ser un aprendizaje análogo al aprender a vivir en democracia. Implica aprender a construir desde una simple regla a un juego nuevo; aprender a dialogar recuperando la palabra, la comunicación horizontal, el respeto por la otredad, la gestión y organización. Implica recuperar el juego popular, autóctono y de los otros. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192)

Y a su vez en esta cita identificamos la caracterización de juego popular, que Ivana Ribero (2018) entiende por aquellos que son conocidos por la mayoría de las personas.

Siguiendo con la perspectiva de Dupuy (2019) y el posicionamiento docente desde una perspectiva crítica transformadora entorno al juego, se identifican las siguientes líneas, “El Juego, como fenómeno cultural, aparece como medio vivencial de socialización y aprendizaje de los valores democráticos, pues es un espacio privilegiado de producción de vinculaciones intersubjetivas desde matrices de relación igualitarias” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192), líneas que claramente coinciden con lo que Dupuy (2019) entiende por perspectiva crítica transformadora y por lo que Mansi (2017) expone entorno a una visión sociocrítica de la EF.

También podemos identificar cierta coincidencia con lo que Rivero (2018) expone entorno al “jugar por jugar” en las siguientes líneas del documento educativo, “Jugar es actuar sin más condicionamientos que los que el propio sujeto acepta o se plantea libremente, sin otro fin más que la necesidad de jugar, de buscar el placer por el propio placer” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 193), en este sentido pareciera ser que el juego no contempla un sentido utilitario, sino más bien, como expresa la autora, se asocia al juego como actividad lúdica.

En contrapartida y también pensando en letras de Rivero (2018), se logran identificar ciertos párrafos que confluyen en una mirada sobre el juego más cercana a la de juego utilitario, como es el caso de la siguiente cita, “Resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), en este caso, y como ya fue expresado en este escrito, el juego o las situaciones de juego, sería utilizado como un medio, con sentido utilitario, en este caso para la resolución de acciones motrices. De la misma forma que el siguiente fragmento del currículum, “Anticipación de situaciones de juego como resolución táctico-cognitiva.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), pareciera ser en este caso que la importancia está en la resolución táctico-cognitiva, y que las situaciones de juego nos permitirían abordar tal fin. Claramente, desde nuestra interpretación, centrándonos en las letras de Rivero (2018), el juego cumple un rol de metodología, hay una mirada utilitaria del mismo.

Desde la misma autora, Rivero (2018), podemos establecer relación en base a los juegos populares y tradicionales que circulan en el discurso del currículum, ya que en el mismo se contemplan como contenidos, “Recuperación y recreación de los juegos populares aumentando el nivel de complejidad.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203); y en el mismo cuadro de contenidos se explicita, “Recuperación de los juegos, con la ayuda del o la docente, a partir de la memoria social y cultural.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203); y se refuerza en el mismo apartado, “Reconocimiento de la importancia del juego y la construcción de la identidad. Recuperación de los juegos de los antepasados.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203). Dejando más que claro la importancia en

el documento educativo, de los juegos populares y tradicionales que Rivero (2018) entiende como aquellos que la mayoría de las personas conocen y aquellos que fueron jugados por nuestros padres, madres y ancestros.

Con el mismo sesgo podemos retomar otra de las citas del currículum, “Propiciar instancias para que los alumnos y alumnas, utilizando estrategias diversas, recuperen y registren parte de la memoria lúdica de la propia cultura, para conocerla y establecer su relación con el movimiento en el contexto sociocultural” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 202), pero en este sentido podemos pensar en la perspectiva de Dupuy (2019), quien propone permitir experimentar la cultura del juego sobre lo construido a nivel socio histórico.

En relación a los siguientes fragmentos extraídos del currículum podemos decir que guardan la misma lógica que Rivero (2018) expresa por juego utilitario, ya que se propone desde el documento puntualmente en el apartado de contenidos, “Construcción y reconstrucción de principios, valores e intereses que regulan las acciones motrices. El juego limpio. “(Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), podemos interpretar cierta iniciativa por dar a conocer, construir, reconstruir determinados valores socialmente importantes y estos se llevarán adelante por medio del juego, el juego limpio. Similar a la cita analizada encontramos otro fragmento, “Recreación e invención de juegos. La construcción de la regla. Escritura de sus reglamentos. ” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), lo cual nos permite pensar cierta participación activa del estudiantado pero al juego nuevamente ocupando el mismo rol de mediador, que expone Rivero (2018), ya que en este caso la construcción y escritura de la regla son protagonistas, y el juego un actor secundario. Aunque de este fragmento extraído podríamos reflexionar si... ¿esta construcción de la regla no guarda consigo una perspectiva más cercana a la que Dupuy (2019) intenta plasmar desde una mirada transformadora?, ya que el autor también entiende al juego como una construcción continua, es decir, propone la construcción de nuevos juegos junto a otros.

Retomaremos la forma de comprender al juego propuesta por Dupuy (2019):

comprende el juego como un derecho inherente a las personas, habilitarían en los encuentros de EF por medio de invitaciones a jugar transparentes, la

oportunidad para experimentar la cultura de juego sobre lo construido a nivel sociohistórico, la posibilidad de exploración creativa de nuevos juegos junto a otros, y sobre el aprendizaje de saberes necesarios como jugadores para montar, sostener y combinar sentidos posibles durante el jugar, donde el modo de participación es configurado a partir de rasgos lúdicos. (Dupuy 2019, p.14)

El autor nos ayuda a reforzar la afirmación previa y pensar en la siguiente cita del documento que nos interesa, “Juegos con compromiso activo en la construcción de las reglas. Interpretación de la lógica en la relación de reglas, propósitos, situaciones y acciones motrices.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), nos centraremos en la cita de Dupuy (2019) para repensar si la construcción de las reglas permiten una nueva forma de entender el juego, analizar los propósitos, situaciones y acciones motrices, también posibilitarían explorar el juego, aunque fundamentalmente la construcción de las reglas posibilitan al estudiante una posición de protagonista, más alineado a la visión crítica transformadora que propone Dupuy (2019). Consideramos que en la misma línea, la de Dupuy (2019), podemos entender y fundamentar la siguiente cita, “Reconocimiento del juego y el conflicto como espacios de aprendizaje integral, como manifestación de las expresiones y potencialidades humanas.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), nos permitimos entender la cita desde la mirada crítica transformadora del autor, por su concepción de aprendizaje integral, por comprender las potencialidades humanas y considerar el juego y los conflictos espacios de construcción.

Podremos añadir a la mirada de Dupuy (2019) el último fragmento, “Los juegos digitales y la virtualidad en relación con la corporeidad y motricidad de la vida real escolar y extraescolar” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), nos permitiremos establecer esta relación por las menciones entorno a corporeidad y motricidad que desde Grasso (2008), se vinculan con una visión sociocrítica de la EF, la cual Dupuy propone a la hora de comprender el juego en las clases de EF.

Como últimas líneas analizadas en torno al juego y el jugar como saber de la cultura corporal presente en el Diseño Curricular Nivel Primario, recuperaremos las siguientes, “Selección y organización de juegos. Elaboración de estrategias de juego.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), añadiéndose a, “Exploración de la comunicación en el juego. Comunicación en la resolución del juego.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 203), pareciera ser que ambos contenidos se ocupan de algo particular del juego, uno selecciona y organiza para elaborar estrategias de juego y el otro explora la comunicación para resolverlo, y desde nuestra perspectiva se asimilan a la perspectiva que Rivero (2018) argumenta como juego utilitario, ya que claramente no hay un sentido espontáneo del mismo (no es jugar por jugar) sino que se instrumentaliza al juego analizando sus variables de comunicación y organización, para lograr resolverlo o elaborar estrategias con el mismo fin.

Podemos observar que el juego y jugar como saber de la cultura corporal circula en el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 en Río Negro, respondiendo a diferentes formas de entender al mismo, hay una presencia del juego en sentido utilitario; otra del juego y el jugar por el placer que genera el juego mismo (en menor medida); el juego y jugar desde una perspectiva crítico transformadora y también la importancia de un modo lúdico presente en discurso del currículum.

Prácticas corporales en ambientes naturales como saberes de la cultura corporal presentes en el Diseño Curricular Nivel Primario

El circular de las prácticas corporales en ambientes naturales como saber de la cultura corporal en el Diseño Curricular que nos interesa, nos permite identificar, en primer medida, la creación de un Eje organizador del recorte curricular que indagamos, con el nombre de “El sujeto y el entorno “natural””, lo cual nos permite fácilmente reconocer su presencia en el documento educativo.

Sumado a esto identificaremos los siguientes párrafos que nos posibilitan establecer la relación, “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), en este sentido el discurso del currículum coincide con lo que Mantiñán & Ramirez, (2013) proponen en base a la importancia del cuidado del medio ambiente, lo que ambos autores exponen en relación al entorno natural y la relación con el ser humano también se ve reflejado en las siguientes letras del discurso curricular, “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), confirmando así por medio de la propuesta curricular, la misma toma de posición que Mantiñán & Ramirez (2013) exponen como cuidar al medio ambiente en pos de un mundo mejor, una mejor calidad de vida. Esta actitud responsable y reflexiva propuesta por los autores se ve nuevamente reflejada desde el documento que analizamos en el siguiente contenido, “Incorporación de hábitos de preservación del hábitat en la vida cotidiana.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204).

Intentando ir más allá del solo cuidado del medio ambiente, nos permitiremos analizar los siguientes párrafos extraídos del currículum que nos compete:

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.

Este eje propicia la recuperación de una concepción filosófica en la cual el sujeto es, y debiera sentirse parte activa, intervenculada e interdependiente con el ambiente, base necesaria para un verdadero cuidado sostenible. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 196)

Claro está que la mirada que propone el documento que analizamos es superadora de una perspectiva de “solo cuidar el medio ambiente” y tiene mucha relación con lo Mantiñán & Ramirez (2013) explicitan, “Por medio de la naturaleza buscamos un acercamiento a lo espiritual, aprendiendo a conocer, respetar y amar la naturaleza”, reforzando una mirada profunda sobre el tema, una mirada que se compenetra con el entorno natural hasta el punto de amar.

Desde el currículum también se propone:

Las actividades en el entorno natural implican una experiencia comunitaria en contacto profundo con éste, y pueden adquirir diferentes formas: caminatas, paseos, exploraciones, pernoctes, campamentos, que permitan vincular la construcción de la corporeidad y motricidad de los niños y las niñas con los saberes que se significan y resignifican en las peculiaridades de la diversidad de experiencias propias de los entornos naturales. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 196)

Lo que nos lleva a pensar estas formas con lo que se propone en los “apuntes de cátedra” de la cátedra Didáctica de la Actividad Física y deportes en ámbitos naturales, en la Universidad de Flores, puntualmente de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, (otorgados por el Licenciado en Actividad física y deporte Gari Gabriel en el año 2020), como actividades educativas que vinculan al ser humano y el medio natural. Estas propuestas de actividades educativas en entornos naturales también se identifican en las siguientes líneas, “Participación en caminatas, paseos (a pie y en bicicleta) y pernocte que promuevan la comunicación con la naturaleza.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204), y claramente tienen como objetivo la relación entre el Ser Humano y el medio natural que se conceptualizan desde el “Apunte de cátedra” (2020).

Retomaremos la perspectiva profunda de Mantiñán & Ramirez (2013) para analizar los últimos contenidos del currículum que mencionan el, “Reconocimiento del entorno de vida propio y sus características particulares. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204); y también exponen:

Conformación de grupos de aprendizaje para investigar y analizar, con la ayuda del o la docente, temas de actualidad (el agua, la tierra, la extracción de minerales, las plantaciones transgénicas, el consumo, etc.) relacionados con la corporeidad, la motricidad, la salud y el entorno. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 204)

Ambos segmentos extraídos proponen el conocer la naturaleza que nos rodea, tal cual expresan Mantiñán & Ramirez (2013), conocerla para cuidarla, respetarla y amarla, en pos de una mejor calidad de vida y un mundo mejor.

Prácticas corporales introyectivas como saber de la cultura corporal presente en el Diseño Curricular Nivel Primario

Analizando el documento que nos interesa con la intención de identificar aquellos saberes que circulan como importantes, se logró encontrar escasas menciones entorno a las prácticas corporales introyectivas, las cuales desarrollaremos a continuación.

En el apartado de Propósitos Generales se identifica el siguiente párrafo, “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. 186), lo cual nos permite establecer, sin ánimos de sacar de contexto, cierta relación con las prácticas corporales introyectivas, a partir de la intención en MEJORAR LA AUTOCONCIENCIA. Y nos permitimos relacionar la perspectiva teniendo presente las letras de Rodriguez (1997) quien aporta sobre las prácticas introyectivas su lógica interna miomotriz con objetivo hacia sí mismo, desde nuestro análisis, lo que desde el currículum se propone como mejorar la autoconciencia.

En el mismo sentido se identifica otro párrafo que realiza una pequeña mención:

Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de

estudio interdisciplinario. Y las experiencias vinculadas a las distintas cuestiones planteadas hasta aquí, deben ser enriquecidas con propuestas que incluyan un fuerte compromiso con lo cooperativo. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195)

De la cita expuesta nos permitiremos anclarnos en la idea de, UN PROFUNDO CONOCIMIENTO Y AUTOCONCIENCIA DEL CUERPO. Lo cual nos permite establecer relación con Lagardera y Masciano (2011) quienes exponen que por medio de estas prácticas se posibilita sentirse a sí mismo ampliando la conciencia. De esta forma, se identificaron escasas menciones en el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 en Río Negro, sobre las prácticas corporales introyectivas como saber de la cultura corporal.

Prácticas expresivas como saber de la cultura corporal presente en el Diseño Curricular Nivel Primario

En lo que respecta a las prácticas expresivas como saber de la cultura corporal presente en el currículum que nos interesa, nos abocaremos al análisis de unos pocos fragmentos identificados a lo largo del documento educativo.

Entre estos, podemos observar el siguiente, ubicado en el apartado Encuadre Didáctico:

La Educación Física construye sensibilidades corporales, artísticas, expresivas, y formas de vivir los cuerpos. La propuesta didáctica intentará además de trabajar sobre la motricidad humana, las capacidades emocionales, afectivas, sociales, comunicativas, expresivas y artísticas recuperar el sentido y significado de las mismas a lo largo de todo su trayecto escolar. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 186)

Nos abocamos al análisis de este fragmento, ya que se identifican (dentro de la multiplicidad de sensibilidades de la EF) la sensibilidad expresiva como también la capacidad expresiva. Tal cual expone Campomar (2016), considerando a la

expresión corporal como una nueva perspectiva entorno a la educación del cuerpo, diferenciándola de las prácticas hegemónicas de la EF.

Siguiendo las letras de la expresión corporal según Campomar (2016), analizamos el siguiente fragmento del currículum:

Las alternativas metodológicas deben considerar a un sujeto íntegro, y a la Educación Física como una disciplina que lo concibe desde lo perceptivo y motor sin descuidar los aspectos comunicativos, expresivos, afectivos, emocionales y cognitivos. “La emoción representa un aspecto complejo de la conducta cuyo centro es el cuerpo en su componente motriz tónica origen de las reacciones de naturaleza expresiva”. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 186)

En la cita identificamos una relación entre la emoción y la expresión a través del cuerpo, algo que Campomar (2016), en su intento por conceptualizar de manera general a la expresión corporal manifestaba como, “en términos generales como una actividad que habilita la posibilidad de comunicar y manifestar tal como se es a través del cuerpo” (p.129). De esta forma se entiende a la expresión corporal de la misma forma en el currículum, vinculada a la emoción y al cuerpo.

Intentando concluir este apartado, identificaremos en el siguiente párrafo, a las prácticas corporales expresivas circulando en el currículum, como una de las múltiples posibilidades dentro de la EF:

Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, las capacidades físicas, expresivas y creativas las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194).

Vemos como las capacidades expresivas, ya expuestas por Campomar (2016), forman una pequeña parte del corpus de la EF. Una pequeña parte que no es principal, para el discurso del currículum, desde nuestra perspectiva, pero que forma parte como explaya Campomar (2016) de una perspectiva posible y moderna en pos de la educación de los cuerpos.

Prácticas deportivas como saber de la cultura corporal presente en el Diseño Curricular Nivel Primario

En lo que respecta a las prácticas deportivas como saber de la cultura corporal circulando en el currículum que nos interesa, identificamos los siguientes fragmentos, por demás importantes, ya que legitiman al deporte en el currículum como un saber importante. En la siguiente cita, analizaremos la propuesta desde el documento educativo:

Los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, que evoluciona desde las formas más espontáneas (Primer Ciclo), a formas más regladas y especializadas (Tercer Ciclo) que hacen al concepto cultural del deporte: los juegos pasan a ser 'deportes jugados'. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 193)

De esta forma se deja en claro cierta progresión de los juegos a los deportes, lo que coincide en cierta medida con lo que Aiseinstein (2008) expone, ya que la autora acuerda sobre la enseñanza de los deportes en la escuela y su presencia en el currículum, pero siempre contextualizándolos ya que el deporte debe ser considerado una práctica social compleja.

Sumada a esta cita añadiremos el fragmento más representativo, que legitima al deporte en el currículum que nos interesa, el cual explicita:

La relevancia del deporte se explica por varios motivos:

- como práctica lúdica, se constituye en una actividad placentera;
- incluye el movimiento, que resulta la actividad de mayor valorización en la construcción de la propia imagen y en el mantenimiento de la salud;

- estimula la participación porque se convierte en un desafío en sí mismo;
- puede ser practicado por amplios sectores de la población por su bajo costo económico;
- es auspiciado por los propios gobiernos desde su responsabilidad en la construcción de la red social;
- ocupa muchas horas de abordaje multi mediático;
- muchas veces es sentido como una práctica terapéutica;
- se reconocen en él valores que aportan a la formación del sujeto;
- 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)

Definitiva y contundentemente se legitiman las prácticas deportivas como saber de la cultura corporal a partir de la cita expuesta. Los diferentes ítems responden a una forma de comprender al deporte en la escuela, lo cual coincide en cierto sentido con lo que Aiseinstein (2008) propone, “Educar en el movimiento es enseñar el deporte mismo, como un juego deportivo con su lógica estructural recontextualizada, para distribuirlo democráticamente, centrado en la necesidad de que cada niño y niña lo aprenda, disfrute y desee.” (Aiseinstein, 2008, p.132), las formas de entender al deporte son claras, con un tinte lúdico, de disfrute, contextualizado. El deporte en la escuela debe diferenciarse, según Aiseinstein (2008) de su carácter cultural de sus inicios.

Practicas corporales cooperativas como saber de la cultura corporal presente en el Diseño Curricular Nivel Primario

En el segmento curricular que analizamos, se encuentran esporádicos aportes que nos permiten aseverar la circulación de las prácticas corporales cooperativas como saber de la cultura corporal.

Uno de los recortes que nos permiten afirmar tal cuestión es el siguiente, ubicado en el apartado Encuadre Didáctico, “Las actividades propuestas tendrán un fuerte compromiso con lo cooperativo. La incorporación y motivación permanente de este tipo de matriz de aprendizaje tendrá fuerte incidencia en los aspectos relacionales de los sujetos propiciando un contacto más democrático, auténtico y solidario.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 186), el fuerte compromiso cooperativo que se propone desde el currículum es el mismo propuesto por Callado (2004), quien propone este tipo de actividades porque favorecerían el aprendizaje de valores socialmente importantes.

También se identifican las siguientes letras, “La importancia de fomentar procesos participativos y de aprendizaje cooperativo y colaborativo, tendientes a lograr prácticas autónomas fundamentadas.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 189), que denotan la misma perspectiva de Callado (2004) quien expone que a través de este tipo de actividades se favorecen habilidades sociales y actitudes como la cooperación, solidaridad, empatía y el diálogo.

Siguiendo la perspectiva de Callado (2004), quien argumenta que la EF debería utilizar el sentido cooperativo, encontramos el siguiente fragmento:

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. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 192)

Lo cual nos permite establecer la relación y especificar según Callado (2004) lo mismo propuesto por el currículum, “podemos concluir que en este tipo de actividades la gente juega con, y no contra, los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso suponen superar a otras personas” (p. 24).

Concluyendo este análisis sobre las prácticas corporales cooperativas presentes en el currículum que analizamos, retomaremos la última cita que permite establecer relación con lo que Callado (2004) postula, “Y las experiencias vinculadas a las distintas cuestiones planteadas hasta aquí, deben ser enriquecidas con propuestas que incluyan un fuerte compromiso con lo cooperativo.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195), al igual que Callado (2004) en el currículum se propone la importancia de juegos y/o actividades con un fuerte sentido cooperativo.

Actividad física sostenible como saber de la cultura corporal presente en el Diseño Curricular Nivel Primario

A continuación recuperaremos algunos párrafos del documento protagonista de nuestra investigación, los cuales nos permiten establecer relación con la actividad física sostenible como saber de la cultura corporal, desde la interpretación como marco teórico del Dr. Lagardera Otero (2009).

No consideramos una casualidad que el siguiente fragmento se ubica dentro de los Propósitos Generales planteados desde el currículum, “Favorecer una percepción placentera con respecto a la realización de la actividad física, para que esta práctica se convierta en un hábito que perdure durante toda la vida.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 186), y claro está que se expone como propósito lo que Lagardera (2009) deja en claro, llevar adelante un proceso pedagógico significativo por medio de un cambio de perspectiva y la posibilidad de poner el foco en la persona objeto de la educación, el proceso pedagógico significativo posibilitaría estar más cerca de lograr el propósito expuesto por el currículum, orientado con fines sostenibles.

Siguiendo con el análisis del mismo apartado, Propósitos Generales, identificamos la siguiente cita, “Promover una disposición favorable para la práctica regular de actividades físicas, con la finalidad de integrarlas a un estilo de vida saludable” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 187), desde nuestra mirada se fundamenta en lo que Lagardera (2009) expone, porque el autor propone integrar la actividad física de manera sostenible, y esto se logra por medio de un proceso

pedagógico significativo, tal cual exponíamos en la cita anterior, con la intención de hacer posibles modos de vida equilibrados y saludables.

Teniendo presente este posicionamiento de Largadera (2009) en torno a lograr modos de vida equilibrados y saludables, nos permitiremos la relación con el siguiente párrafo, “Posibilitar la comprensión de la ‘salud’ como un proceso complejo y multidimensional que implica la relación dialéctica entre el sujeto social y el entorno.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 187), ya que ambos contemplan a la salud como algo importante. Lo cual se refuerza desde el discurso del currículum en otro de sus fragmentos, “Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de estudio interdisciplinario” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195). Y retomaremos como último párrafo, otro que identifica la misma perspectiva que pondera Largadera (2009) en pos de modos de vida equilibrados y saludables que trasciendan más allá de la clase, “Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de estudio interdisciplinario” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 195).

Las menciones en torno a la actividad física sostenible como saber de la cultura corporal también se logran identificar en otros segmentos del currículum, entre ellos:

Esta propuesta intenta recuperar la visión de cuerpo en una relación dialéctica con su entorno y su cultura, superando la visión tradicional y dualista del cuerpo enfocado, unilateralmente, desde el paradigma biológico mecanicista, que no permite tener una visión integral de los seres humanos y aleja la posibilidad de reconocer y reconocerse como corporeidad vivida, sentida y relacionada con el entorno. Tiene la intención de propiciar una educación de la corporeidad que sitúe al cuerpo, trascendiendo el postulado

de la salud y/o la calidad de vida, asociándola, también, con la necesidad de los sujetos por sentirse jóvenes. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194)

En este caso establecemos coincidencias en torno a la concepción del ser humano en el mundo, que también argumenta Largadera (2008) fundamentando las bases de la EF sostenible en la revolución sostenible, que propone mirar al ser desde una nueva mirada fundamentada en la cultura biométrica, equitativa y sostenible, en pos de lograr conductas motrices sostenibles, criticando concepciones tradicionales. Siguiendo esta misma lógica propuesta por Largadera (2009), retomaremos las letras del currículum en otro de sus apartados, “Este eje propicia la recuperación de una concepción filosófica en la cual el sujeto es, y debiera sentirse parte activa, intervencional e interdependiente con el ambiente, base necesaria para un verdadero cuidado sostenible.” (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 196).

Concluyendo el apartado orientado a fundamentar la presencia de la actividad física sostenible como saber de la cultura corporal presente en el recorte del Diseño Curricular Nivel Primario, retomaremos el último fragmento:

Se debe atender, entonces, al desarrollo de la corporeidad, la motricidad y el aprendizaje desde una propuesta que contemple una gran variedad de acciones motrices, de distinto grado de complejidad, teniendo en cuenta:

- la identidad y autoestima del sujeto,
- la relación entre la actividad física y la salud. (Diseño Curricular Nivel Primario, 2011, p. 194)

Con este párrafo comprendemos no solo la mención entorno a la relación entre actividad física y salud ya expuesta por Largadera (2009), sino que en su introducción deja sentada una mirada superadora de concepciones tradicionales, por centrarse en la corporeidad y motricidad, palabras ya desarrolladas, en este

escrito, desde las letras de Grasso (2008) que contemplan la complejidad del proceso educativo.

3.2. Conclusiones y sugerencias

A continuación desarrollaremos las conclusiones del proceso de investigación respondiendo a los diferentes objetivos previamente planteados y a nuestro problema de investigación.

Objetivos Específicos:

- **Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo).**

El Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) de Río Negro del año 2011, se compone de un eje llamado “La motricidad en el contexto sociocultural” el cual engloba a su vez 3 ejes (El sujeto y el juego; El sujeto y las formas gímnicas; El sujeto y el entorno “natural”) que son organizadores de los diferentes Contenidos, los cuales se explicitan en forma de cuadro luego de la exposición de los diferentes Propósitos que se esperan desde el documento educativo para ser llevados a cabo. En este sentido, no se identifican Objetivos aunque si se hacen visibles Propósitos Generales desde el área de Educación Física y Propósitos puntuales para Segundo Ciclo. De la misma manera no se identifican “propuestas”, pero si se evidencia un apartado para toda el área de EF llamado Consideraciones Metodológicas, el cual se orienta con el fin de sugerir ciertas formas de entender el proceso educativo a ser llevado a cabo en las clases de EF.

- **Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo), con las funciones sociales asignadas a la materia.**

A lo largo del recorrido de nuestro trabajo de investigación se logró identificar en el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo), en la mayoría de sus apartados

(ejes, contenidos, propósitos, etc.) la fuerte presencia de una mirada que responde a la función social desde una perspectiva Humanista con arista sociocrítica de la Educación Física, esto, como ya fue expuesto en apartados previos (ver resultados) teniendo como base a la corporeidad, la perspectiva de un sujeto de derecho y la puja por la construcción de espacios democráticos en pos de una transformación social.

También, en menor medida pero no por ello menos importante, se identifican algunos contenidos y propuestas, desde el documento educativo que analizamos, que se alinean con una visión Desarrollista de la Educación Física, como es el caso del desarrollo de las capacidades físicas y destrezas que se esperan mejorar.

Sumada a esta perspectiva desarrollista podemos articular, tal cual fue expuesto en nuestro marco teórico, una relación con ciertos contenidos propuesto desde una visión Psicomotricista de la Educación Física, contemplando contenidos como las nociones témporo-espaciales o el esquema corporal, entre otros, a modo de ejemplo.

A este análisis del currículum se le añade, una escasa mirada Recreacionista, ya que en puntuales apartados se identifica la presencia del juego utilizado con fines utilitarios y otros que se disponen a ser analizados y llevados a la reflexión por el/la lector/a.

En conclusión, podemos identificar en el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) de la Provincia de Río Negro del año 2011, una fuerte presencia de una visión Humanista con arista sociocrítica de la Educación Física. Y a su vez se identifican esporádicas presencias desde visiones Desarrollistas, Psicomotricistas y Recreacionistas.

- **Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en los Diseños Curriculares de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo).**

Buscando dar respuesta al objetivo propuesto, en relación a los saberes que se proponen desde el currículum que nos interesa, podemos identificar una clara predominancia del Juego y el Jugar como saber de la cultura corporal en el

documento educativo. Este saber se encuentra presente y es predominante, comprendido desde sus múltiples posibilidades, como ya fue expuesto en apartados previos (resultados). También hay una clara presencia, de hecho es motivo de un eje puntual, del saber de la cultura corporal caracterizado en nuestro trabajo como “las practicas corporales en Ambientes Naturales”.

En menor medida se identifican esporádicos apartados que proponen saberes como “Prácticas corporales expresivas”, “Prácticas corporales Introyectivas”, “prácticas corporales cooperativas” y “actividad física sostenible”.

Sumado a esto podemos añadir que desde el currículum se le otorga un gran valor a las prácticas deportivas como saber fundamental en la cultura del movimiento, aunque estas prácticas comprendidas desde visiones contextualizadas en oposición a miradas que contemplan la eficiencia, eficacia y tecnicismos, como ya expusimos en apartados previos desde la mirada de Aiseinstein (2008).

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 de Río Negro, Nivel Primario del año 2011 (segundo ciclo).**

En base al objetivo propuesto, nos disponemos visibilizar que en el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) de la Provincia de Río Negro del año 2011, es predominante la presencia de la visión Humanista con arista sociocrítica de la EF, por sobre cualquiera de las diferentes visiones sociales atribuidas a la EF ya desarrolladas en este escrito, aunque también debemos reconocer en el mismo, la presencia de visiones Desarrollistas, Psicomotricistas y Recreacionistas, aunque, como ya fue expuesto, en menor medida.

En lo que respecta a los saberes que circulan en el currículum que analizamos, podemos aseverar que cobra mucha importancia el juego y el jugar con sus múltiples posibilidades. También se identifica, en menor medida, la presencia de las prácticas corporales en Ambientes Naturales con su eje específico. Y una fuerte valoración de la práctica deportiva como saber importante de la cultura corporal.

A la presencia de estos saberes en el documento que nos interesa, le añadiremos las esporádicas menciones hacia las prácticas corporales expresivas, prácticas corporales Introyectivas, prácticas corporales cooperativas y la actividad física sostenible, que también nos permiten confirmar la presencia de estos saberes en el currículum que analizamos.

Concluimos de esta forma que en el Diseño Curricular Nivel Primario (segundo ciclo) de la Provincia de Río Negro del año 2011, es predominante la visión Humanista con arista sociocrítica y “el juego y el jugar” como saber de la cultura corporal, aunque también se legitiman en el documento que indagamos, en menor medida, otras visiones y otros saberes, como ya fue expuesto.

Hipótesis:

- **La matriz discursiva sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.**

En relación a la hipótesis previamente planteada podemos observar que la misma no se cumple en su totalidad. Es decir, luego del proceso de investigación, el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011 se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones humanistas con arista sociocrítica, desarrollistas, recreacionistas y psicomotricistas. Pero no se identificaron letras que puedan expresar una perspectiva del currículum analizado fundamentada desde las visiones higienistas, ni deportivistas. Por lo cual los resultados arrojan que la hipótesis no se cumplió en su totalidad.

- **Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011, se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.**

En lo concerniente a la hipótesis orientada a los saberes de la cultura corporal, podemos concluir que tampoco se cumple, debido a que los saberes de la cultura

corporal que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo) del año 2011, se acercan al juego y jugar, a las prácticas deportivas, expresivas, introyectivas, cooperativas, a las practicas corporales en entornos naturales y a la actividad física sostenible. Quedando por fuera de nuestros resultados las practicas corporales acuáticas.

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 de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011?

Intentando dar respuesta a nuestro problema, luego del proceso de investigación, podemos concluir que las visiones que circulan en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011 son: la Humanista con arista sociocrítica **predominantemente** y en menor medida las visiones Desarrollistas, Psicomotricistas y Recreacionistas de la EF.

En cuanto a los saberes de cultura corporal que circulan en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Primario (segundo ciclo), en el año 2011 son: **predominantemente** el juego y el jugar; en menor medida, las practicas corporales en ambientes naturales (poseen un eje específico); esporádicas menciones hacia la prácticas corporales expresiva, introyectivas, cooperativas y la actividad física sostenible; y también se identifica la importancia de las prácticas deportivas.

3.3. Discusión

En lo concerniente a ciertas dificultades que surgieron durante el proceso de investigación, es importante mencionar el papel del saber de la cultura corporal caracterizada en este escrito como “el juego y el jugar”. Ya que sus múltiples interpretaciones y posibilidades exigen que el investigador contenga un fuerte sustento teórico para interpretar la función que cumple en cada contexto determinado, y de todos modos el tema exige cierto contenido más lábil.

En la misma línea, expresamos las relaciones entre las visiones Desarrollistas, Psicomotricistas y Recreacionistas, que también utilizan al Juego como herramienta o medio, y se fundamentan desde líneas teóricas similares. Esta relación entre las visiones se tornó para el investigador un tanto confusa a la hora del análisis documental. Se sugiere ante futuras investigaciones un desarrollo amplio en términos teóricos, para lograr divisar relaciones y diferencias entre estas visiones.

Finalizando el proceso de investigación, se disparan algunas preguntas que tal vez podrían ser fuente de futuros problemas de investigación.

Una de esas preguntas surge a raíz de estas dificultades comentadas previamente y la relación con la labor docente. Es decir, ¿Qué función cumple el juego en las clases de EF? ¿Qué es el juego, para los docentes de EF de determinados entornos?, ya que este puede representar diversas formas y modos como expusimos previamente. Serían interesantes los resultados que reflejen el posicionamiento de los docentes frente al fenómeno expuesto.

Otro tema que surge, desde una posición reflexiva, es la formación docente y su relación con el currículum. Puntualmente, ¿Cuál es la importancia que se le otorga al currículum durante la formación de los futuros profesores de EF?, y tal vez realizando un recorte de la formación docente, ¿Cuál es la interpretación del Currículum que se transmite desde la cátedra de Prácticas Profesionales? A modo de ejemplo, luego futuros investigadores podrán realizar los recortes y adaptaciones que consideren relevantes. Es importante esta reflexión, justamente por la magnitud del documento educativo y su futuro abordaje durante las clases de EF.

Como último tema nos abocaremos a las clases de EF, los saberes de la cultura corporal y el currículum. Pensando en ¿Cuáles son los saberes que se priorizan en las clases de EF? Y ¿bajo qué presupuestos se llevan adelante? A modo de ejemplo, podemos pensar que desde el documento que se abordó en este trabajo de investigación, se pudo observar en apartados previos (ver RESULTADOS) cierta importancia de las prácticas deportivas en las clases de EF, claramente bajo ciertos parámetros o criterios, como la igualdad, la oposición a la formas

tecnificadas, entre otros. De la misma forma podría pensarse la relación con los saberes que se transmiten y cobran importancia en las clases de EF.

4. Anexos

4.1. ANEXO 1:

Instrumentos para la producción de datos

La interpretación del siguiente instrumento de recolección información demanda de una especial atención a los diferentes colores que subrayan cada párrafo identificado dentro de cada categoría (tanto visiones como saberes). Si bien hay colores similares, **no hay categorías diferentes que contengan un color compartido**. Por lo que cada visión y saber tiene su determinado color de letra (blanca o negra) como de subrayado.

Es importante aclarar que cada párrafo extraído del Diseño Curricular pertinente **se continúa de un reglón en blanco, que permite identificar que el siguiente párrafo es extraído de otro segmento del DC** y no es la continuidad del escrito de manera textual.

En relación a la organización interna de cada categoría, se logrará identificar que **dentro de la categoría existen los diferentes subtítulos de los cuales se fue extrayendo la información**. Todo lo expresado debajo del subtítulo corresponde a letras textuales del documento original.

Cobra importancia identificar que algunos párrafos contienen oraciones o palabras subrayadas con diferentes colores que no corresponden a la organización dentro del cuadro con su categoría. Tal situación significa que se logra evidenciar una perspectiva que responde o se legitima a partir de diferentes categorías, lo que no expresa un grado de irracionalidad, sino más bien la combinación de diferentes perspectivas en un solo párrafo, como por ejemplo:

Saberes ligados a la salud y calidad de vida, **la construcción de la imagen y esquema corporal,** **las capacidades físicas expresivas y creativas** **las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales** En este sentido, se debe incluir el reconocimiento de ser sujetos con capacidad crítica para interpretar, actuar, sostener y/o modificar la realidad sociocultural.

En este apartado se logra identificar, desde la postura del investigador, diferentes perspectivas que combinan tanto saberes como visiones de la EF que confluyen en una conclusión más orientada a una visión sociocrítica de la EF.

A continuación se detallan las diferentes categorías con sus respectivos colores.

Categoría visiones (colores de letras y subrayados):

-Militarista

-Higienista

-Deportivista

-Recreacionista

-Psicomotricista

-Desarrollista

-Sociocrítica

Categoría saberes (colores de letras y subrayados):

-Juego y jugar

-PC en Ambientes naturales

-Pract introyectivas

-Pract expresivas

-Pc deportivas

-Pc cooperativas

-AF sostenible

Categorías	
Visiones:	
Militarista	
Higienista	
Deportivista	
Recreacionista	<p><i>Eje: el sujeto y el juego</i> Cuarto año Quinto año Recuperación de los juegos, con la ayuda del o la docente, a partir de la memoria social y cultural.</p>

	<p>Recuperación y recreación de los juegos populares aumentando el nivel de complejidad.</p> <p>Resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.</p> <p>Planeamiento y resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.</p>
Psicomotricista	<p>Encuadre didáctico</p> <p>“El educador debe aceptar los errores del alumno, ya que su comprobación y corrección los convierte en un factor de progreso y, por ende, les confiere un carácter positivo. Es preciso no ceder a la tentación de brindar las respuestas, so pretexto de apresurar los resultados y evitar errores.”⁸² Le Boulch, J. (1992) La educación por el movimiento en la edad escolar. Buenos. Aires. Paidós. P. 50.</p> <p>Ideas básicas</p> <p>- Las emociones y las relaciones sociales que sustentan la actividad escolar contribuyen a la configuración del esquema y la imagen corporal, pues el concepto de sí sólo se forma en interacción con los demás y con el medio físico⁹¹</p> <p><i>El sujeto y las formas gímnicas</i></p> <p>Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, las capacidades físicas expresivas y creativas, las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales</p> <p>Contenidos</p> <p><i>El sujeto y las formas gímnicas</i></p> <p>Identificación de grupos musculares y articulaciones. Reconocimiento de algunos músculos y huesos.</p> <p>Conocimiento y discriminación de las nociones espaciales y temporales.</p>
Desarrollista	<p><i>El sujeto y las formas gímnicas</i></p> <p>Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, las capacidades físicas expresivas y creativas, las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales. En este sentido, se debe incluir el reconocimiento de ser sujetos con capacidad crítica</p>

para interpretar, actuar, sostener y/o modificar la realidad sociocultural.

Se debe atender, entonces, al desarrollo de la corporeidad, la motricidad y el aprendizaje desde una propuesta que contemple una gran variedad de acciones motrices, de distinto grado de complejidad, teniendo en cuenta:

- la identidad y autoestima del sujeto,

- la relación entre la actividad física y la salud,

el desarrollo de la aptitud física,

Es relevante considerar lo que Ángela Aisentein¹⁰⁰ denomina Formas Básicas o Habilidades Motrices Básicas, Formas Técnicas o Tareas Motrices Específicas y Tareas tendientes a trabajar sobre las Capacidades Físicas o Motoras.

La autora considera como formas básicas o habilidades motrices básicas a los movimientos que pertenecen a la filogenia del ser humano y por ello, más que su enseñanza sistemática, lo que debe garantizarse son las oportunidades de expresión; es decir, un medio social y físico que favorezca su desarrollo. Estos movimientos pueden organizarse en dos categorías:

– aquellos que implican el manejo del propio cuerpo (tareas relacionadas con la locomoción, como caminar, correr, saltar, reptar, arrastrarse, etc.)

– aquellos en los que la acción fundamental se centra en el manejo de objetos (lanzar, recepcionar, golpear, transportar, empujar, traccionar)

A las formas técnicas o tareas motrices específicas las entiende como movimientos pensados para la consecución de un objetivo concreto y enmarcado en condiciones precisas de realización. De acuerdo al propósito que las guía pueden ser de carácter

lúdico-recreativo o de carácter utilitario-laboral.

Segundo Ciclo

Eje: La motricidad en el contexto sociocultural

Propósitos

· Promover el aprendizaje y la construcción, por parte de los alumnos y alumnas, de una amplia gama de habilidades motoras y sus posibles combinaciones¹⁰⁴ para que resuelvan situaciones en tareas, juegos y actividades de la vida cotidiana

Contenidos

El sujeto y las formas gímnicas

Desarrollo global de las capacidades motoras básicas en situaciones de juego: velocidad, agilidad, resistencia, fuerza, flexibilidad, elongación muscular y movilidad articular

Reconocimiento y adopción de acciones posturales ‘correctas’ en diferentes situaciones a partir de la conciencia postural.

	<p>Combinación de acciones motoras (salto en alto, longitud, lanzamientos)</p> <p>Resolución de situaciones problemas a partir de la combinación y ejercitación de las capacidades motoras básicas.</p> <p>Desarrollo global de la condición física general de acuerdo a la edad y posibilidades individuales.</p>
<p>Sociocrítica</p>	<p>1. Fundamentación</p> <p>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.</p> <p>“En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.</p> <p>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> <p>La Educación Física propone diferentes estrategias de intervención pedagógica reconociendo su poder como campo de conocimiento capaz de construir hegemonía respecto a la corporeidad y la motricidad en el contexto de la escuela. Estas estrategias se organizan y concretizan desde los ejes temáticos y, a su vez, estos ejes se caracterizan posicionándose sobre posturas vinculadas a la corporeidad y motricidad humana.</p> <p>El cuerpo es esa materialidad esencial que hace a los sujetos visibles y tangibles para el mundo, mientras que el movimiento es la expresión de la acción subjetiva para construirlo y transformarlo. La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple espaciotemporal, para situarse en un proceso de complejidad humana: material, biológico, social, simbólico, cultural, volitivo, afectivo e intelectual.⁷⁹</p>

Como disciplina centrada en la corporeidad y motricidad humana, debe ser capaz de visualizar su fuerte impacto socializador y la trascendencia que esto tiene en un proyecto de sociedad. Su desafío es formar sujetos autónomos, activos, reflexivos y creadores de sus propias estrategias de trabajo procurando un sentimiento positivo en relación con sus cuerpos y el movimiento, así como también propiciar la elección libre de actividades físicas extraescolares con su correspondiente fundamentación. En síntesis, hacer que el sujeto se comprometa a sí mismo como un ser corporal, inteligente, afectivo y social es el propósito máximo de esta propuesta.

2. Encuadre Didáctico

Dentro de las múltiples posibilidades y significados que se pueden asumir desde la cultura física en la sociedad, importa identificar, seleccionar y trabajar con aquellos contenidos escolares de la Educación Física portadores de significados socialmente válidos desde una perspectiva pedagógica comprometida con la democratización de los sujetos, la clase, la escuela, la sociedad y la cultura.

La actividad física es una práctica a disfrutar por todos, sin discriminar entre actividades, juegos o deportes propios de mujeres o de varones. Por otra parte, debe ser capaz de conquistar el “deseo” de los y las estudiantes sin la necesidad de la exaltación de la “competencia” para motivar la participación. Aprender a ser y a disfrutar, es una práctica social que se enseña y aprende desde la clase de Educación Física. En esas clases no se deben dividir grupos por sexo, ya que el sentido es la socialización enriquecedora de una comunidad de aprendizaje significativo, diversa e inclusora de niños y niñas, que comparten conocimientos y experiencias. Es relevante considerar la construcción del Género como parte de la propuesta formativa, que ayude a interpretar y traducir los comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales, que se dan en relación a los rasgos sexuales biológicos, superando las diferenciaciones.

La propuesta didáctica presente en este Diseño Curricular requiere de un docente crítico, comprometido con lo social y que genere y potencie un proceso educativo emancipatorio a partir de la reflexión sobre las corporeidades involucradas, sus imágenes, sus prácticas, creencias, mitos y acciones. Involucre al sujeto de aprendizaje en su más amplio sentido, haciéndolo partícipe activo de sus propias formas de aprender, en un marco de libertad que promueva una actitud creativa.

Propósitos generales:

Potenciar en el sujeto su capacidad de empoderamiento⁸³ con la finalidad que pueda sentirse y potenciarse como constructor de su

propia cultura.

Promover el conocimiento de una corporeidad y motricidad vinculadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los sujetos.

Propiciar la realización de actividades físicas en el ámbito público extraescolar, atendiendo a la concepción de cumplimiento de un derecho esencial.

Contenidos

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 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. Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.

Los contenidos se escriben, entonces, considerando las particularidades de la disciplina vinculadas al sujeto de aprendizaje y al contexto problemático que les da sentido, lo que constituye una alternativa diferente a las expresiones tradicionales de los mismos. Permite construcciones más integradoras, generadoras de propuestas en donde se promueva la construcción y reconstrucción de significados propios desde la corporeidad y motricidad de los sujetos de y en aprendizaje.

Consideraciones metodológicas

El modelo didáctico que se desprende de la propuesta del presente Diseño Curricular es sistémico, lo que significa que todos sus elementos constitutivos son únicos e interdependientes y que la acción pedagógica es un espacio democrático en acción e íntima relación con el entorno socio-cultural vinculante.

Los contenidos de la Educación Física deben relacionarse estrechamente con los aprendizajes de la vida cotidiana satisfacer necesidades referidas al mantenimiento de la salud al goce del tiempo libre, a la constitución de subjetividades políticas activas y comprometidas y a la vinculación crítica de los sujetos, entre otras.

Una escuela igualitaria, comprensiva y democrática debe educar en el respeto y valorización positiva de las diferencias y la igualdad de oportunidades, proponiendo una base motriz amplia y variada que respete la atención y valorización auténtica de esta diversidad. En

este sentido, las alternativas metodológicas deben ser lo suficientemente flexibles y abiertas para permitir la participación activa de todos los niños y niñas en experiencias motrices en donde construir saberes relevantes.

3. Organización curricular de los contenidos

Eje organizador

Con el cuerpo en movimiento el sujeto se siente parte del entorno, conoce su corporeidad, sus posibilidades y las de sus compañeros y compañeras, en un ámbito de construcción y respeto de la norma, a partir de situaciones motrices diversas.

Ideas básicas

- La educación corporal y de movimiento, como práctica planteada desde el reconocimiento de cada sujeto, su historia y su palabra, así como la resolución pacífica de los conflictos, la valoración de las opiniones ajenas y la toma de decisiones compartidas, genera aprendizajes sociales democráticos con posibilidad de ser recreados en otros ámbitos de la cultura.

- La práctica de actividades físicas para todos, en clases planteadas en forma mixta, sin discriminación de ningún tipo, en un marco de reconocimiento y respeto por la diversidad, hace a los sujetos más libres y felices en su vida de relación.

- El sujeto político se crea y se recrea en cada posibilidad de ejercicio de la democracia, en el ejercicio de su derecho a la comunicación, la participación y el entendimiento, constituyendo una subjetividad activa, viva, única y necesaria para todo proyecto colectivo democrático.

- Una práctica corporal autogestionada, libre y emancipadora favorece la identidad cultural y la posibilidad de recuperar saberes significativos⁹².

- Vivir y comprender la corporeidad y la motricidad en el contexto sociocultural implica la apropiación de aprendizajes significativos para la vida cotidiana.

Caracterización de los ejes

El sujeto y el juego

Aprender a jugar debe ser un aprendizaje análogo al aprender a vivir en democracia. Implica aprender a construir desde una simple regla a un juego nuevo; aprender a dialogar recuperando la palabra, la comunicación horizontal, el respeto por la otredad, la gestión y organización. Implica recuperar el juego popular, autóctono y de los otros. Pero también supone la construcción del espacio físico y la

elaboración de estrategias de acción, la construcción de la autoridad, la autonomía, la identidad, la gubernamentalidad y el disfrute en el avance hacia la complejidad.

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. También, de los modelos deportivos que proponen los medios masivos de comunicación, para construir una propia cultura corporal, a partir del placer por sentir y cuidar al cuerpo en relación con los otros y con el medio natural. Se debe privilegiar, en el desarrollo de la corporeidad y motricidad, la participación y la integración a través de actividades grupales, encuentros recreativos y deportivos educativos.

El sujeto y las formas gímnicas

Por esta razón, los contenidos que se proponen para abordar la educación corporal y motriz, expresan y permiten la construcción de una corporeidad y motricidad plena, en estrecha vinculación con las particularidades sociales y culturales que las atraviesan y afectan tanto positiva como negativamente.

Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, las capacidades físicas expresivas y creativas, las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales. En este sentido, se debe incluir el reconocimiento de ser sujetos con capacidad crítica para interpretar, actuar, sostener y/o modificar la realidad sociocultural.

Se debe atender, entonces, al desarrollo de la corporeidad, la motricidad y el aprendizaje desde una propuesta que contemple una gran variedad de acciones motrices, de distinto grado de complejidad, teniendo en cuenta:

- la identidad y autoestima del sujeto,

En síntesis, desde este eje se promueve la construcción de la corporeidad y motricidad para una identificación del propio cuerpo como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad en permanente vinculación con el contexto sociocultural al que pertenece.

El sujeto y el entorno “natural”

Las actividades en el entorno natural implican una experiencia comunitaria en contacto profundo con éste, y pueden adquirir diferentes formas: caminatas, paseos, exploraciones, pernoctes, campamentos, que permitan vincular la construcción de la

	<p>corporeidad y motricidad de los niños y las niñas con los saberes que se significan y resignifican en las peculiaridades de la diversidad de experiencias propias de los entornos naturales.</p> <p>Segundo Ciclo <i>Eje: La motricidad en el contexto sociocultural</i> Propósitos</p> <p>Promover una diversidad de situaciones en las que los alumnos y las alumnas disfruten del propio cuerpo en movimiento para que puedan valorar una corporeidad plena en situaciones sociomotrices.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Favorecer la resolución pacífica y democrática de situaciones de conflictos a través de relaciones interpersonales fluidas y solidarias para afianzar una socialización activa.
<p>Saberes de la cultura corporal</p>	
<p>Juego y jugar</p>	<p>Encuadre didáctico Las clases deben ser una práctica corporal exploradora y liberadora de las potencialidades de los sujetos. El espacio lúdico debe formar la centralidad de las propuestas de enseñanza</p> <p>Consideraciones metodológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Ideas básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - El juego, en un contexto democrático, favorece el desarrollo motor y del lenguaje, la vinculación intersubjetiva, la defensa de posiciones, la asunción de roles y el aprendizaje de matrices cooperativas y colaborativas en la construcción y el respeto de acuerdos. <p>Caracterización de los ejes <i>El sujeto y el juego</i> Aprender a jugar debe ser un aprendizaje análogo al aprender a vivir en democracia. Implica aprender a construir desde una simple regla a un juego nuevo; aprender a dialogar recuperando la palabra, la comunicación horizontal, el respeto por la otredad, la gestión y organización. Implica recuperar el juego popular, autóctono y de los otros.</p> <p>El Juego, como fenómeno cultural, aparece como medio vivencial de socialización y aprendizaje de los valores democráticos, pues es un</p>

espacio privilegiado de producción de vinculaciones intersubjetivas desde matrices de relación igualitarias.

En relación con este eje, se incorporan contenidos relacionados con el Deporte. Éste incluye a cualquier actividad humana que disponga de los siguientes elementos: juego, agonismo y movimiento. Jugar es actuar sin más condicionamientos que los que el propio sujeto acepta o se plantea libremente, sin otro fin más que la necesidad de jugar, de buscar el placer por el propio placer;

Segundo Ciclo

Eje: La motricidad en el contexto sociocultural

Propósitos

Propiciar instancias para que los alumnos y alumnas, utilizando estrategias diversas, recuperen y registren parte de la memoria lúdica de la propia cultura, para conocerla y establecer su relación con el movimiento en el contexto sociocultural

Contenidos

Eje: el sujeto y el juego

Cuarto año Quinto año

Recuperación de los juegos, con la ayuda del o la docente, a partir de la memoria social y cultural.

Recuperación y recreación de los juegos populares aumentando el nivel de complejidad.

Resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.

Planeamiento y resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.

Construcción y reconstrucción de principios, valores e intereses que regulan las acciones motrices. El juego limpio.

Reconocimiento del juego y el conflicto como espacios de aprendizaje integral, como manifestación de las expresiones y potencialidades humanas.

Recreación e invención de juegos. La construcción de la regla. Escritura de sus reglamentos.

Selección y organización de juegos. Elaboración de estrategias de juego.

Reconocimiento de la importancia del juego y la construcción de la identidad. Recuperación de los juegos de los antepasados.

	<p>Exploración de la comunicación en el juego. Comunicación en la resolución del juego.</p> <p>Anticipación de situaciones de juego como resolución táctico-cognitiva.</p> <p>Juegos con compromiso activo en la construcción de las reglas. Interpretación de la lógica en la relación de reglas, propósitos, situaciones y acciones motrices.</p> <p>Los juegos digitales y la virtualidad en relación con la corporeidad y motricidad de la vida real escolar y extraescolar.</p>
<p>PC en Ambientes naturales</p>	<p>Ideas básicas</p> <p>- 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.</p> <p><i>El sujeto y el entorno “natural”</i></p> <p>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. Apropriarse 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.</p> <p>Este eje propicia la recuperación de una concepción filosófica en la cual el sujeto es, y debiera sentirse parte activa, intervencional e interdependiente con el ambiente, base necesaria para un verdadero cuidado sostenible.</p> <p>Las actividades en el entorno natural implican una experiencia comunitaria en contacto profundo con éste, y pueden adquirir diferentes formas: caminatas, paseos, exploraciones, pernoctes, campamentos, que permitan vincular la construcción de la corporeidad y motricidad de los niños y las niñas con los saberes que se significan y resignifican en las peculiaridades de la diversidad de experiencias propias de los entornos naturales.</p> <p>Segundo Ciclo</p> <p><i>Eje: La motricidad en el contexto sociocultural</i></p> <p>Propósitos</p> <p>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.</p> <p>Contenidos</p> <p>El sujeto y su entorno “natural”</p> <p>Participación en caminatas, paseos (a pie y en bicicleta) y pernocte que promuevan la comunicación con la naturaleza.</p>

	<p>Reconocimiento del entorno de vida propio y sus características particulares.</p> <p>Conformación de grupos de aprendizaje para investigar y analizar, con la ayuda del o la docente, temas de actualidad (el agua, la tierra, la extracción de minerales, las plantaciones transgénicas, el consumo, etc) relacionados con la corporeidad, la motricidad, la salud y el entorno.</p> <p>Incorporación de hábitos de preservación del hábitat en la vida cotidiana.</p>
<p>Pract introyectivas</p>	<p>Propósitos generales: 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> <p><i>El sujeto y las formas gímnicas</i> Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de estudio interdisciplinario. Y las experiencias vinculadas a las distintas cuestiones planteadas hasta aquí, deben ser enriquecidas con propuestas que incluyan un fuerte compromiso con lo cooperativo.</p>
<p>Pract expresivas</p>	<p>Encuadre didáctico La Educación Física construye sensibilidades corporales, artísticas, expresivas, y formas de vivir los cuerpos. La propuesta didáctica intentará además de trabajar sobre la motricidad humana, las capacidades emocionales, afectivas, sociales, comunicativas, expresivas y artísticas recuperar el sentido y significado de las mismas a lo largo de todo su trayecto escolar.</p> <p>Consideraciones metodológicas Las alternativas metodológicas deben considerar a un sujeto íntegro, y a la Educación Física como una disciplina que lo concibe desde lo perceptivo y motor sin descuidar los aspectos comunicativos, expresivos, afectivos, emocionales y cognitivos. “La emoción representa un aspecto complejo de la conducta cuyo centro es el cuerpo en su componente motriz tónica origen de las reacciones de naturaleza expresiva”⁸⁷</p> <p><i>El sujeto y las formas gímnicas</i> Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, las capacidades físicas expresivas y creativas las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales</p>

<p>Pc deportivas</p>	<p>Caracterización de los ejes <i>El sujeto y el juego</i> Los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, que evoluciona desde las formas más espontáneas (Primer Ciclo), a formas más regladas y especializadas (Tercer Ciclo) que hacen al concepto cultural del deporte: los juegos pasan a ser 'deportes jugados'⁹⁴.</p> <p>La relevancia del deporte se explica por varios motivos:⁹⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> - como práctica lúdica, se constituye en una actividad placentera; - incluye el movimiento, que resulta la actividad de mayor valorización en la construcción de la propia imagen y en el mantenimiento de la salud; - estimula la participación porque se convierte en un desafío en sí mismo; - puede ser practicado por amplios sectores de la población por su bajo costo económico; - es auspiciado por los propios gobiernos desde su responsabilidad en la construcción de la red social; - ocupa muchas horas de abordaje multi mediático; - muchas veces es sentido como una práctica terapéutica; - se reconocen en él valores que aportan a la formación del sujeto; - 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.
<p>Pc cooperativas</p>	<p>Encuadre didáctico Las actividades propuestas tendrán un fuerte compromiso con lo cooperativo. La incorporación y motivación permanente de este tipo de matriz de aprendizaje tendrá fuerte incidencia en los aspectos relacionales de los sujetos propiciando un contacto más democrático, auténtico y solidario.</p> <p>Consideraciones metodológicas - La importancia de fomentar procesos participativos y de aprendizaje cooperativo y colaborativo, tendientes a lograr prácticas autónomas fundamentadas.</p> <p>Caracterización de los ejes <i>El sujeto y el juego</i> 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</p>

	<p>necesidades de participación no pueden ejercer este derecho.</p> <p>Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de estudio interdisciplinario. Y las experiencias vinculadas a las distintas cuestiones planteadas hasta aquí, deben ser enriquecidas con propuestas que incluyan un fuerte compromiso con lo cooperativo.</p>
<p>AF sostenible</p>	<p>Propósitos generales</p> <ul style="list-style-type: none"> · Favorecer una percepción placentera con respecto a la realización de la actividad física, para que esta práctica se convierta en un hábito que perdure durante toda la vida. <p>Promover una disposición favorable para la práctica regular de actividades físicas, con la finalidad de integrarlas a un estilo de vida saludable.</p> <p>Posibilitar la comprensión de la ‘salud’ como un proceso complejo y multidimensional que implica la relación dialéctica entre el sujeto social y el entorno.</p> <p><i>El sujeto y las formas gímnicas</i></p> <p>Esta propuesta intenta recuperar la visión de cuerpo en una relación dialéctica con su entorno y su cultura, superando la visión tradicional y dualista del cuerpo enfocado, unilateralmente, desde el paradigma biológico mecanicista, que no permite tener una visión integral de los seres humanos y aleja la posibilidad de reconocer y reconocerse como corporeidad vivida, sentida y relacionada con el entorno. Tiene la intención de propiciar una educación de la corporeidad que sitúe al cuerpo, trascendiendo el postulado de la salud y/o la calidad de vida, asociándola, también, con la necesidad de los sujetos por sentirse jóvenes.</p> <p>Se debe atender, entonces, al desarrollo de la corporeidad, la motricidad y el aprendizaje desde una propuesta que contemple una gran variedad de acciones motrices, de distinto grado de complejidad, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la identidad y autoestima del sujeto, - la relación entre la actividad física y la salud, <p>Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de estudio interdisciplinario.</p> <p><i>El sujeto y el entorno “natural”</i></p> <p>Este eje propicia la recuperación de una concepción filosófica</p>

	en la cual el sujeto es, y debiera sentirse parte activa, intervinculada e interdependiente con el ambiente, base necesaria para un verdadero cuidado sostenible.

5. Bibliografía

- Aisenstein, Á. (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C. R. Torres, Niñez, deporte y actividad física (págs. 119-133). Madrid: Miño y Dávila.
- Alba, A. (1995). "Currículum: crisis, mito y perspectiva". Niño y Dávila Editores.
- Barragán, T. (2013). LAS ACTIVIDADES CIRCENSES COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. Revista Acción Motriz N°11.
- Bracht, V. (1996). Educación Física y aprendizaje social. Córdoba: VelezSarfield.
- Callado, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Dirección General de Normatividad.
- Campomar, G. (2016) Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado en Educación Física. CARTOGRAFÍAS DEL SUR, N° 4, 224-236.
- Candrea, Susacasa. (2015). Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física Argentina. En C. Carballo. Prometeo libros.
- Dupuy, M. (2019). Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación docente en el jugar. 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.
- Emiliozzi, M. V. (2014). El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- Fiori, N. (2020). Las definiciones curriculares respecto a las "aptitudes para el S. XXI" y la demanda de empleabilidad en la reforma NES de la Ciudad autónoma de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias. (*Tesis de maestría*). Universidad nacional de Luján.
- GARI G., GRASSO, P., MATTIO, N. (2021). Apunte de cátedra Didáctica de la Educación Física en ámbitos naturales. [Archivo PDF]. Universidad de Flores.
- González, F. (2019). Educación Física y currículo. Universidad nacional del Noroeste del Estado de Rio Grande del Sur. Brasil
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. Revista Portaldeportivo Año 1 N° 4.
- Grasso, A. Erramouspe, B. (colab.). (2005). CONSTRUYENDO IDENTIDAD CORPORAL: LA CORPOREIDAD ESCUCHADA. Novedades Educativas. Bs. As.

- Kirk, D. (1990). "La ideología y el currículum oculto en educación física" en: Kirk, d. Educación Física y currículum, introducción crítica. Universitat de Valencia. Valencia.
- Lagardera, F., Masciano, A. (2011). Aprendiendo a desanudarse: una práctica psicomotriz introyectiva de autoconocimiento y autorregulación emocional. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Universidad Nacional de La Plata.
- Lagardera. (2009). Educación Física Sostenible. *Revista Acción Motriz* N° 2.
- Ley 26150 de 2006. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL. Octubre 23 de 2006.
- Mansi, D. (2017). *Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960-2016 (tesis de maestría)*. Universidad de Flores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mansi, D. (2017). Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial. Ediciones Zeta.
- Mansi, D. (2020). Un entrenamiento para las tareas: perspectiva desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. *History of Education in Latin América*. Universidad Nacional de Luján – Universidad de Flores, Luján, Argentina.
- Mansi, D. (2022). Diseño metodológico, apunte de cátedra Trabajo Final. [Archivo PDF]. Universidad de Flores.
- Mantiñán, E., Ramirez, F. (2013) Concepciones del cuerpo en la enseñanza de la vida en la naturaleza [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica.
- Ministerio de educación (2011). Diseño Curricular Nivel Primario. Provincia de Río Negro
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rivero, I. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. *Revista Educación física y deporte* 27 - 1 – 2008. Universidad de Antioquia.
- Samaja. J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. A. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 158-164.
- Villa, M. E. (2015). *Psicomotricidad, Educación Psicomotriz*. Prometeo, Buenos Aires.

Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. Buenos Aires: Cengage Learning.