



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Diseños Curriculares de la Educación Física en el Nivel Secundario de Río Negro. Análisis de las visiones y los Saberes de la Cultura Corporal

Estudiante: Parada Crisosto, Macarena Rocío Itatí

Legajo: 28513

Director/es: Lic. Sebastián Rivera

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

2025

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

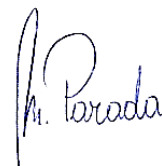
Desde la fecha 20/11/25

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación SI

Otro plazo mayor detallar/justificar: X

Lugar y fecha: Río Negro, 20/11/25

Firma y aclaración del autor: Parada Crisosto Macarena Rocío Itatí



Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia, quienes han sido mi pilar inquebrantable a lo largo de este camino. A mi padre, Fabián, y a mi madre, Ximena, por su amor incondicional, sus sacrificios silenciosos y su constante apoyo en cada etapa de mi vida. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y que todo se puede lograr con cuidado, amor y apoyo.

A mi hermano, Ricardo, y a mi hermana Martina, por estar cuando más los necesité, por animarme, escucharme e incluso por brindarme su apoyo desde donde podían. Espero que mis logros animen a que ustedes sigan sus sueños y que sepan que los acompañaré en cada uno de sus caminos y decisiones.

A Milagros, mi compañera de estudio, de noches largas, de momentos de alegría y de llanto. Gracias por estar siempre en los días buenos y, sobre todo, en los días difíciles. Por compartir silencios, risas, momentos de estudios donde nuestras carreras se entrelazan de alguna manera y por hacer de este proceso algo más llevadero. Vos, tu cariño y tu compañía han sido mi refugio, mi sostén y uno de los mejores regalos que la vida me ha podido brindar.

A mi tía – abuela, Ana María, por ser una figura importante en mi vida académica y personal. Gracias por su constante apoyo, por sus palabras de aliento, y por preocuparse en mis noches de desvelo. Su cariño y dedicación han sido un abrazo silencioso que me ha sostenido en más de una ocasión.

A mi tía Valeska, a mis tíos Jorge y Patricio, y a primos Matías, Benjamín y Joaquín desde Chile. Aunque la distancia nos separa físicamente, su cariño, sus consejos y su apoyo siempre han estado presentes. Gracias, desde el fondo de mi corazón, por acompañarme sin importar la distancia y por tenderme la mano cuando más lo necesitaba.

A Marcela, y su familia, que por más que casi nunca pudimos vernos debido a la distancia, siempre estuvieron y me brindaron su apoyo y cariño.

A mis tíos de Neuquén, Magdalena y Adrián, quienes me apoyaron y acompañaron cuando más lo necesitaba. Su cariño y presencia siempre serán agradecidos.

A mis tíos, Verónica y Adrián, y a mi prima, Brisa, por tenerme en cuenta, por estar presentes y por su cariño. Gracias por demostrarme su afecto y apoyo, por hacerme sentir acompañada a pesar de la distancia y por invitarme a compartir momentos importantes que jamás se olvidarán.

A mi mejor amiga, Giuliana, quien desde la distancia siempre me acompañó, me aconsejó y me brindó su apoyo. Tu forma de estar y tu cariño los he llevado desde mucho antes de mi recorrido académico.

A mí abuelo, José Ricardo Crisosto Rojas, que en paz descanse, por ser la primera persona en enterarse de lo que quería estudiar. Recuerdo con emoción cómo se alegró por mi decisión, cómo me brindó su apoyo, su cariño incondicional y cómo expresó con orgullo lo feliz que estaba por mí. Soñó con verme recibida, y aunque la vida no lo permitió físicamente, sé que me acompaña desde donde se encuentre.

Y, por último, a mi abuela, Marina del Carmen Palma, quien partió hace poco, cuyo amor y enseñanzas seguirán vivos en mí. Agradecer por su cariño inmenso y por formar parte de mi persona. La llevaré conmigo en cada logro, en cada paso, con profundo amor y gratitud.

Índice

Resumen	5
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio	6
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:.....	9
1.6.1. Capítulo 1: visiones y funciones sociales de la Educación Física	9
1.7. Capítulo 2: Diseños Curriculares de Educación Física y Saberes de la Cultura Corporal.....	27
1.7.1. Diseño curricular.....	27
1.7.2. Diseño curricular de Educación Física en la Provincia de Río Negro	30
1.7.3. Saberes de la Cultura Corporal.....	31
1.8. Hipótesis.....	44
1.9. Objetivos	45
2. Segunda Parte: Materiales y Método	45
2.1. Tipo de diseño	45
2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.....	46
2.3. Fuentes de datos.....	58

2.4.	Instrumentos para la producción de datos	58
2.5.	Plan de actividades en contexto	58
2.6.	Universo y muestra	59
3.	Tercera Parte: Análisis y conclusiones.....	60
3.1.	Exposición de los datos (o resultados)	60
3.2.	Análisis e interpretación de los datos (o resultados).....	60
3.2.1.	Variable 1: Visiones y función social de la Educación Física.....	60
3.3.	Variable 2: Saberes de la Cultura Corporal de la Educación Física	66
3.3.1.	Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas.....	66
3.3.2.	Prácticas Corporales Deportivas	66
3.3.3.	Actividad Física Sostenible	69
3.3.4.	El juego y el jugar	70
3.3.5.	Las prácticas corporales en relación con el medio ambiente.....	71
3.4.	Conclusiones y sugerencias.....	73
3.5.	Discusión	75
4.	Anexos	77
5.	Bibliografía.....	97

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo poder identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal que se encuentran dentro del Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.

Dicho trabajo de investigación pudo llevarse adelante gracias al tipo de diseño metodológico seleccionado el cual fue de carácter exploratorio – descriptivo, debido a que el tema al que se trabajó no se encuentra totalmente desarrollado. Por otro lado, se seleccionaron fuentes de datos de nivel secundario, como suelen ser los diseños curriculares; así como también se tuvo en cuenta la muestra intencional y finalística para poder analizar y obtener resultados acerca de las visiones y los Saberes de la Cultura Corporal de la Educación Física. Por último, el instrumento que se escogió para este trabajo fue una guía de indagación documental el cual nos permitió analizar las visiones y funciones de la Educación Física, y los Saberes de la Cultura Corporal.

Los resultados que se obtuvieron a través de las diferentes herramientas se relacionaron con aquellas visiones de la Educación Física que se encuentran vigentes en el Diseño Curricular y su estrecha relación con los Saberes de la Cultura Corporal.

Palabras clave: Educación Física – Nivel Medio – Diseño Curricular – Visiones de la Educación Física – Saberes de la Cultura Corporal

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física escolar

Especialidad: Pedagogía y Didáctica en la Educación Física.

1.2. Tema y Subtema

Tema: Los Diseños Curriculares de Educación Física.

Subtema: Visiones de la Educación Física y Saberes de la Cultura Corporal en los Diseños Curriculares.

1.3. Introducción

El siguiente proyecto de investigación se enfoca en poder analizar y estudiar las visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal que se encuentran vigente en el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro. Este trabajo de investigación pertenece a la materia de Trabajo Final, la cual es la última instancia de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, y se sustenta tanto en el recorrido académico transitado como en la orientación específica elegida (Salud, Campamento o Entrenamiento Deportivo).

A lo largo del trayecto universitario fue posible reconocer y comprender la historia y las visiones que han atravesado, y siguen atravesando, a la Educación Física. La experiencia adquirida en las prácticas, el vínculo con docentes e incluso el pensar y trabajar con nuestra propia formación como futuros/as profesionales, se ha podido descubrir que la Educación Física tradicional, a pesar que aún permanezca en la actualidad, no es de nuestro agrado al pensarla desde una mirada más crítica.

Desde esta perspectiva crítica, se concibe una Educación Física que cuestiona los enfoques tradicionales y propone un nuevo modelo que se centre en los/as estudiantes, reconociéndolos/as como sujetos activos y partícipes de su propio aprendizaje. Se trata

de una Educación Física mucho más autónoma, inclusiva y reflexiva, en la que la construcción de saberes se produce de una forma más dialógica y significativa.

1.4. Problema

¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física del Nivel Secundario de la Provincia de Río Negro que se encuentra en vigencia?

1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.

El presente Trabajo de Investigación tiene como punto de partida investigar sobre dos temas fundamentales: cuáles son las Visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal que se presentan en el Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro, el cual tuvo su proceso de construcción a partir del año 2015.

La información recolectada para poder realizar esta primera parte se la debemos a los antecedentes (material bibliográfico) brindados por docentes de la cátedra “Trabajo Final” de la Universidad de Flores.

- Fiori, N. S. (2020). *Las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física*

La autora Natalia Fiori obtiene su título de maestría a partir de su investigación en donde analizó los famosos diseños curriculares de la “Nueva Escuela Secundaria” (NES) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Su investigación se debe a que frente a una nueva Ley Nacional de Educación se fundieron lineamientos en las finalidades de la educación secundaria obligatoria y también algunas pautas homogeneizadoras en el nivel secundario en Argentina. Sin embargo, en el año 2013 y 2015, surge la mencionada la “Nueva Escuela Secundaria”, siendo esta una reforma que la autora decide investigar debido a que encontraba temas muy puntuales con el gobierno neoliberal.

El objetivo de la autora fue poder producir conocimiento científico sobre el campo de disputas sociopolíticas del currículum, tratando de descifrar sobre cuáles eran los ejes y las propuestas en las que se basaba el Diseño Curricular. Su investigación se enfocó en un análisis profundo sobre aquellas demandas estudiantiles frente a la nueva reforma, además de poder comprender cuáles eran las prioridades y las formas que adquiriría la reforma pedagógica política.

Para la metodología que utilizó para poder investigar sobre su tema fue una indagación de los documentos curriculares del Ciclo Básico y de los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física, donde a partir de ahí logra vincular propuestas y ejes con la demanda de empleabilidad de la sociedad; la dimensión política disponía sobre propósitos, contenidos y objetivos educativos según las necesidades exteriormente del ámbito educativo.

Es importante tener en cuenta que, este tipo de investigación nos ayuda a poder conocer sobre aquellas influencias políticas en los diferentes ámbitos educativos y cómo éstos son guiados según las ideologías de los gobernantes.

- 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.

María Valeria Emiliozzi también para poder obtener su título en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, lleva a adelante una tesis doctoral con el título "*El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*" donde a partir de él se reflexiona sobre el planteo del sujeto en la sociedad como así también en la Educación Física dentro del Diseño Curricular.

Es importante destacar que la autora crítica fuertemente la redacción de los enunciados de los diseños curriculares con respecto al cuerpo. La metodología que lleva a cabo para esta investigación lo hace a través del protagonismo del sujeto dentro de los enunciados, teniendo en cuenta al famoso autor Foucault (2004) donde para poder definir al cuerpo se debe ser consciente de una constante reaparición epistemológica del sujeto, como así también cuál es el modo de constitución del sujeto, entre otros.

1.6. Marco teórico:

El tema de investigación sobre los “Diseños Curriculares de Educación Física. Análisis de las visiones y los Saberes de la Cultura Corporal”, es relevante debido a que las visiones que han (y siguen) atravesando a la Educación Física nos ayudarán a enfocarnos y a determinar cómo ellas atraviesan al Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.

El objetivo de esta investigación es conocer las visiones y los saberes que existen dentro del Diseño Curricular antes mencionado, explicando así los fundamentos y también desarrollando los propósitos y objetivos que se plantean en cada uno de ellos.

Además, este trabajo invita a diferentes personas del ámbito educativo a poder conocer, reflexionar, criticar, etc., sobre las metodologías pedagógicas que están o que pueden encontrar durante las prácticas. Por un lado, se destaca la idea de que estos tipos de investigaciones pueden ser de uso útil para quienes vayan a formarse como futuros profesionales adquiriendo así información sobre el tema antes mencionado para su formación en diferentes contextos.

Mientras que, por otro lado, se buscará aportar al campo científico teniendo los objetivos y los saberes que se buscan reproducir en el Diseño Curricular, donde se manifiestan pedagogías que se adaptan al contexto, diferenciándose así de los demás diseños curriculares de otras Provincias. En nuestro caso, el área en que desempeñamos la investigación se enfoca en las visiones y los Saberes de la Cultura Corporal en los Diseños Curriculares del Nivel Medio en la Provincia de Río Negro.

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

A partir de este capítulo se tratará de describir y desarrollar las diferentes visiones y funciones sociales que han atravesado a la Educación Física a lo largo de la historia argentina. Cabe destacar que cada una de las visiones que se desarrollaron en Argentina no tuvieron un inicio exacto ni tampoco una finalización. Esto quiere decir que, cada una de las visiones, fueron desarrollándose y tomando fuerza hasta que, en un momento, por decisiones políticas, comenzaron a ser evidentes y explícitas en las clases de Educación Física del país.

Es importante tener en cuenta que ninguna visión fue desplazada u olvidada por la aparición de una nueva, sino que algunas tuvieron más relevancias que otras. Actualmente, se puede decir que, algunas de las visiones que se desarrollaron en Argentina, siguen vigentes en las clases de Educación Física.

Teniendo en cuenta los aportes de Mansi (2019), se entiende el término “visiones”, propuesto por Bracht (1966), como aquellas perspectivas ideológicas que le dan autonomía a la Educación Física en cuanto a la relación con instituciones ajenas a la disciplina misma. A partir de esto, podemos decir que la Educación Física, tomando los aportes de Bracht (1966), se fue construyendo como una materia escolar obligatoria gracias a la función de las visiones heterónomas y autónomas.

Se entiende por “visiones heterónomas” a aquellas que remiten a la necesidad que tuvo, y sigue teniendo, la Educación Física en apoderarse de los aportes de instituciones ajenas del campo, teniendo en cuenta que su función social sería o productiva que se liga al mundo del trabajo.

Mientras que, las “visiones autónomas”, son aquellas que surgen desde el núcleo de la Educación Física, lo cual quiere decir que no dependen de otras instituciones, sino que nacen desde el seno de dicha disciplina, y tienen en cuenta la importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento.

Cada una de las visiones, también entendidas como perspectivas pedagógicas, establecieron diferentes funciones específicas a la Educación Física escolar.

1.6.1.1. Visión Militarista de la Educación Física

En primera instancia, se presenta la visión militarista como la primera perspectiva que surgió en las clases de Educación Física en Argentina. Durante el siglo XIX, la educación del cuerpo viene a tomar una gran importancia en la gimnasia militar.

Las prácticas militaristas tuvieron comienzo durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868 – 1874), debido a la “civilización” que este quería imponer sobre los “bárbaros”, quienes en realidad eran personas analfabetas que no habían podido lograr adaptarse dentro de la norma sarmientista. Durante su mandato, en la educación argentina se comenzó a implementar, en las escuelas públicas, la gimnástica con un fuerte tinte

militar. Sarmiento fue uno de los pocos políticos que se interesó en la Educación Física, la cual vio como un factor estimable de la educación moral y la disciplina social.

En su libro “Educación Popular” (1849), después de su regreso por Europa y los Estados Unidos, expuso su doctrina, ideales y modelos que creía importante para poder implementar en Argentina, teniendo en cuenta sus intenciones sobre la educación de los cuerpos en la escuela.

Según Orbuch (2016), en Mansi (2019), durante la presidencia de Sarmiento se creó lo que se llama “Plan Albarracín” en donde se fomenta la práctica diaria de los ejercicios gimnásticos, de corte marcial y militar, en las escuelas. Sarmiento se preocupaba por la salud de los niños, por lo que buscó que los estudiantes fueran vigorosos para poder enfrentar el proceso civilizatorio, motivando la revalorización del cuerpo a través de dos vías: la fomentación del nacionalismo en los jóvenes y el desarrollo de la salud para poder prevenir enfermedades a través del acondicionamiento físico de los estudiantes.

Gracias a las dos vías antes mencionadas, podemos destacar que en la educación corporal sarmientista surgen dos perspectivas fundamentales de la Educación Física: la perspectiva militar, donde los ciudadanos debían ser capaces de defender la Nación; y la perspectiva higienista (la cual se va a desarrollar más adelante) donde los estudiantes debían desarrollarse de una manera sana y fuerte, con la intención de que estos incrementaran el cuidado físico para evitar enfermedades.

La visión militarista, más allá de su preocupación por la salud individual y pública de los ciudadanos, tenía como objetivo obtener una juventud capaz de soportar el combate, la lucha y la guerra, o sea, intentaba disciplinar a estudiantes que fueran servidores y defensores de la Patria en un futuro.

Esta visión tuvo un gran impacto sobre las mujeres; hubo una gran diferencia de género entre hombres y mujeres debido a que éstas últimas, teniendo en cuenta la ley N°1420 de Educación Común, tenían la obligación de obtener conocimientos sobre la labor de las manos y las nociones de economía doméstica. En otras palabras, las mujeres eran preparadas para las tareas domésticas y los cuidados familiares, ya que eran distinguidas como un género débil e incluso debían realizar ejercicios en la zona pélvica para la creación de futuras generaciones; la propuesta corporal de aquel entonces tenía aproximaciones eugenésicas, orientadas al desarrollo de la maternidad, regulando y

controlando el cuerpo y la conducta de las mujeres teniendo como objetivo ejercitar futuras madre. “Las mujeres se convirtieron en potenciales agentes de transmisión de caracteres degeneradores o regeneradores” (Scharagrodsky, 2008, en Mansi, 2019, p.30).

A finales del siglo XIX, la Educación Física de corte militar, es derrumbada debido a las fuertes argumentaciones científicas de instituciones médicas, las cuales consideraban a los ejercicios militares como antihigiénicos para el desarrollo orgánico de los niños y niñas del país. Ferreira (1894) en Mansi (2019), consideraba a las instrucciones o ejercicios militares como antipedagógicos, “ya que los tambores, las procesiones militares y el espíritu guerrero tienden a desmoronar el edificio pedagógico” (Ferreira, 1894, en Mansi, 2019, p. 30) .

A partir de todo lo mencionado, finalizando el siglo XIX, la perspectiva militar impuesta en la Educación Física en aquella época fue perdiendo la legitimidad que se encontraban en las instituciones educativas del país, dejando paso a la escena pedagógica del Doctor Enrique Romero Brest, quien creó el “Sistema Argentino de Educación Física”, para poder amortiguar las propuestas gimnásticas militares, las cuales carecían de argumentaciones científicas.

1.6.1.2. Visión Higienista de la Educación Física

Es fundamental destacar, como se hizo anteriormente, al Dr. Romero Brest (1873 – 1958) como uno de los autores más importantes que tuvo la Educación Física escolar argentina; quien también fue el encargado del surgimiento de la visión higienista después del derrumbe de la visión militarista gracias a las instituciones médicas para poder resistir y superar la realización de aquellas prácticas que carecían de distinciones científicas y pedagógicas.

Se “suprimió oficialmente los ejercicios militares y la gimnasia atlética de aparatos livianos y del pórtico francés, que estaban en uso, para sustituirlos por un programa de ejercitación física racional” (Romero Brest, 1938, en Mansi, 2019, p. 36).

A partir de la segunda mitad del siglo XX surge un impulso dentro de las entidades médicas con el objetivo de generar nuevos profesionales de la salud encargados de la prevención de las enfermedades que sumergían en el país.

La rama médico higienista nace para intervenir en los ámbitos de enfermedades biológicas y también realiza un despliegue político en el plano social, pedagógico, educativo, edilicio, etc. A partir de este periodo, surge el nuevo cuerpo social de la nación, dando comienzo a una nueva etapa de conocimientos y objetivación de los cuerpos.

El Dr. Enrique Romero Brest tuvo en cuenta, en su tesis doctoral, la implementación de ejercicios físicos en la escuela, sustentando su investigación con argumentos y constataciones médicas. A partir de ahí es donde entra en juego la Educación Física escolar, debido a que su propuesta tenía un gran valor higiénico y científico.

En las primeras décadas del siglo XX surge una propuesta corporal educativa denominada como “romerista” la cual, según el autor Scharagrodsky (2015), tiene en cuenta tres cuestiones fundamentales:

En primer lugar, el Dr. Romero Brest se convierte, en aquella época, como el máximo vocero de autorizado sobre los diferentes aspectos referidos a la Educación Física en Argentina. En segundo lugar, este autor y su equipo de trabajo lograron una visibilidad político – educativa nunca antes lograda. Y, en tercer lugar, en el año 1901, el Dr. Enrique Romero Brest fue el creador de los primeros cursos temporarios de “Ejercicios Físicos” que se realizaron en Argentina, creando así también al “Sistema Argentino de Educación Física”.

Los cursos antes mencionados estaban compuestos de una parte teórica y de otra parte práctica. La parte teórica se encontraba bajo el sustento que provenía de la fisiología y la anatomía (las cuales fueron consideradas como ciencias nucleares), así como también bajo el sustento de la mecánica del movimiento, la pedagogía y la higiene física. Mientras que, en la práctica, se tenía en cuenta aquellos ejercicios gimnásticos con y sin aparatos, juegos y ejercicios al aire libre.

La perspectiva militarista generó un vacío y un abandono en la Educación Física sin importarle la pedagogía y la fundamentación científica que, en el año 1898 comienza una nueva reforma en dicha disciplina. Se crea, en el año 1912, el “Instituto Nacional Superior de Educación Física” (INEF), la cual fue muy importante para el campo de la Educación Física. Poco tiempo después, surge El Sistema Argentino de Educación Física (SAEF), donde el Dr. Romero Brest “priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios de tronco, los ejercicios sofocantes,

los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto” (Scharagrodsky, 2015, p.159). Este sistema se basó en el discurso científicista de la época, posicionándose política e ideológicamente en contra de la perspectiva militar.

Básicamente, el Sistema Argentino de Educación Física estuvo constituido por tres características que lo definieron y lo dotaron de sentido: su científicidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes. Estos rasgos fueron los aspectos estructurales del sistema (Scharagrodsky, 2015, p. 160).

Iniciando el siglo XX, los ejercicios físicos que fueron desarrollados por el Dr. Romero Brest tuvieron como objetivo poder prevenir diversas enfermedades, mantener y mejorar la salud de los estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en niños y jóvenes; con la función de poder construir una nueva sociedad argentina.

Además, dicho autor también consideró a la Educación Física como un medio de manipulación para el mejoramiento y el perfeccionamiento de la raza, formando estudiantes vigorosos, sanos, bienintencionados y vitales, con funciones a la construcción de una ciudadanía sana.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, el autor Scharagrodsky (2015) menciona sobre la creación de un sistema de ejercicios físicos y juegos que tuvo ver con la fabricación de un nuevo cuerpo, con actitudes, capacidades, habilidades y diversas destrezas que se diferenciaron de los cuerpos europeos, esto refiere a que Romero Brest criticaba las posturas de la Educación Física y de los cuerpos de otros países (como Francia) y buscaba el verdadero sentido del “ser argentino”.

Mansi (2019) describe en su libro que la visión higienista, teniendo en cuenta la postura “romerista”, buscaba educar los cuerpos basándose en estudios médicos, como así también buscaba un buen desarrollo en las capacidades físicas y en la excelencia y el perfeccionamiento en los movimientos de los cuerpos, sosteniendo como objetivo el desarrollo de sujetos sanos desde la infancia para poder formar futuros ciudadanos que no sean vulnerables a las enfermedades y que sean funcionales en la sociedad.

La Educación Física no sólo desarrollaba la “buena salud”, sino que también debía deshacerse de aquellos comportamientos incivilizados y etiquetados como “anormales”, reproduciendo y reconociendo el camino de la heteronorma. Mientras a los hombres se los educaba de manera intelectual, moral y física, e incluso patriótica, a las mujeres se las educaba que fueran sutiles, elegantes y futuras madres (maternidad), practicando, según Galak (2019), deportes sin contacto físico directo o gimnasias consideradas “blandas”.

Si la medicina se hizo cargo del saber y del conocimiento necesario sobre los controles y el cuidado de los cuerpos, el profesor de Educación Física se convirtió en un aplicador de retazos y principios del discurso médico o un médico de segunda.

1.6.1.3. Visión Deportivista de la Educación Física

Es importante tener en cuenta que, la Educación Física, llega a la escuela primaria gracias a varios artículos que presentó la Ley 1420 de Educación Común en el año 1884 y llega a la escuela secundaria con la reforma del año 1898. No obstante, el deporte no aparece o no es incluido en las escuelas a fines del siglo XIX como lo hace la Educación Física, sino que tiene como aparición a mediados del siglo XX.

La práctica deportiva, el deporte o los juegos deportivos aparecen en el patio escolar de la Argentina a partir de la década de 1940, donde en 1943 el Grupo de Oficiales Unidos (GOU) toma el poder de la nación con un Golpe de Estado a José Félix Uriburu (1930 – 1943). Una figura importante que formaba parte de este grupo fue Juan Domingo Perón, y desde su mandato la Educación Física pasó a desarrollar un proceso de deportivización.

La historia del deporte tiene comienzos a partir del siglo XVIII, en Inglaterra, donde se ha ido fortaleciendo a través de un largo proceso de transformación entre juegos y pasatiempos de las élites sociales (clases sociales altas). Desde entonces, la Educación Física no ha podido evadir estas influencias en las instituciones educativas.

Aisenstein (2008) considera al deporte como una práctica corporal del campo de la cultura física; la cual tiene que ver con un rango de prácticas que hacen referencia al mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrado en tres maneras institucionalizadas de actividad física: deporte, recreación física y ejercicio.

En el año 1941, en Argentina, aún con ejercicios físicos con rasgos de corte militar y marcial o ejercicios físico de la gimnasia en los programas para la escuela de enseñanza media, se incluyen algunos deportes como el voleibol, el básquetbol, el fútbol, el rugby, etc. La Educación Física, si bien se continúa argumentando bajo el discurso médico higienista, se tiene en cuenta la participación con interés de los estudiantes, el trabajo en equipo y los rasgos lúdicos que se considera que traen consigo los diferentes deportes.

Comprender al deporte como contenido escolar y a la vez sostener razones suficientes para que valga la pena enseñarlo, exige, desde mi punto de vista, conocer que la inclusión del deporte moderno como contenido escolar acontece en un particular momento histórico y de la relación entre la cultura física y la escuela (Aisenstein, 2008, p.124).

El deporte fue tolerado por la pedagogía, vista como un discurso científico sobre la educación, la cual lo definió como una actividad básicamente positiva que pudiera cumplir con tres características o formalidades fundamentales: ser una actividad de complemento de las gimnásticas formativas, poder habilitar una serie de divertimentos y de placeres corporales masivos controlados y, por último, poder construir subjetividades colectivas.

Los cuerpos de los niños y niñas debían ordenarse, disciplinarse y ejercitarse a través de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida, llevando a que el deporte se vea como una práctica corporal ideal del momento.

Juan Domingo Perón vio al deporte como herramienta clave para el desarrollo de sus políticas públicas, las cuales cumplieron objetivos claves de las políticas peronistas. Durante los años de su gobierno (1946 – 1955), teniendo en cuenta a la Educación Física y al deporte como estrategias, la cultura física dio respuesta a las necesidades políticas, sociales y económicas.

La Educación, en el gobierno peronista, fue considerada como un derecho para todos, al igual que la Educación Física y el deporte. Este último se consideró como una pieza esencial para el para el desarrollo de los/as ciudadanos/as; mientras que la Educación Física fue democratizadora, articulándose con la medicina preventiva en pos de una mejora en la salud de las personas y, además, fue un factor clave para poder habilitar espacios exclusivos de las elites, incluyendo a los sectores populares.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, es importante remarcar que desde 1946 a 1955 se llevó a cabo un tipo de cultura física en las escuelas donde el cuerpo de las infancias pasan a ser público, donde se amplía la oferta de espacios para la realización de las actividades física y deportivas, en donde todas y todos tienen acceso a realizar Educación Física, actividad física o deporte.

Los/as docentes debían transmitir conocimientos con valores sanitarios a los/as estudiantes. Se colocó el foco de atención sobre el cuidado del cuerpo, el mantenimiento de la salud y, algo que muy poco se hace, el chequeo médico de niños, niñas y jóvenes en la etapa de escolarización.

Uno de los hechos u eventos que se llevaron a cabo en el gobierno peronista fue la creación de los “Torneos Evita”, los cuales eran torneos infantiles, y los “Torneos Juan Perón”, los cuales estaban destinados a jóvenes. En ambos torneos se debían realizar exámenes físicos y predeportivos a todos/as los/as que fueran a participar. Esta creación de instancias deportivas competitivas para niños, niñas y adolescentes escolarizados/as, nos muestra que el peronismo vinculó al deporte con la matriz sanitaria del mismo al tener en cuenta los chequeos médicos, llevando a pensar que la preocupación por la salud estaba presente.

Por otro lado, teniendo en cuenta a Beer (2013) en Mansi (2019), la función que cumplía la escuela peronista no sólo consistía en la transmisión de conocimientos sobre la higiene y la sanidad, sino que también se encargaba de poder vigilar y controlar la salud de los/as estudiantes.

La importancia del desarrollo físico, el mantenimiento de la salud y la prevención de las enfermedades fueron puntos fundamentales para Juan Domingo Perón. Además, en su mandato, se invirtieron fondos públicos para el desarrollo deportivo en la sociedad, considerando al mismo como un factor cultural.

Sin embargo, se destaca que este gobierno no se centró en una pedagogía específica de la Educación Física, sino que su foco de atención estuvo en el desarrollo de los derechos de los/as trabajadores/as, donde el cuerpo de estos/as se relaciona con el desarrollo físico; o sea, los cuerpos de los/as trabajadores/as debían ser eficientes, sanos, fuertes y disciplinados para poder desarrollar prácticas laborales productivas. Por eso, de esta forma, el gobierno pretendió germinar cuerpos disciplinados, trabajadores y productores,

generando así una vinculación con el deporte y las actividades físicas con los trabajos manuales, con la cual legitimaba el modelo económico (industrialización como sustitución de las importaciones).

Además, se creó la “Fiesta de la Educación Física”, en donde la Educación Física y el deporte no solo eran clave para el desarrollo de las personas, sino que también para continuar ganando visibilidad en los espacios públicos.

Camponar (2015), en Mansi (2019), tuvo en cuenta que el desarrollo del deporte en este gobierno tomó dos aristas: por un lado, se llevó a cabo un deporte social o comunitario, con rasgos inclusivos y de participación colectiva; mientras que, por otro lado, el deporte con contenido altamente competitivo y marcado por el rendimiento, el cual jerarquiza, discrimina y excluye.

Es importante tener en cuenta lo antes dicho, debido a que en los patios escolares comenzó a desarrollarse aún más la segunda arista, esto se debió a la formación en los Profesorados de Educación Física, en donde los/las estudiantes tenían materias deportivas a base de haber logrado adquirir ciertas destrezas que el deporte a rendir solicitaba y en base al rendimiento que debían tener.

En 1963, destacando ahora a la Unión Cívica Radical y no al gobierno peronista, se crea la Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación gracias a la Ley N°3.130, teniendo como objetivo el desarrollo de la actividad física como medio para la mejora de la salud, el desarrollo moral y el desarrollo espiritual. Empero, el Decreto sobre la creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación tiene en cuenta que la Educación Física también tenía como objetivos el perfeccionamiento de la salud, la formación corporal, de la aptitud física, de la adquisición, de las destrezas y de la eficiencia física del ser biopsicosocial.

Además, las funciones de esta Dirección tenían que ver con poder atender a la formación, al perfeccionamiento y a la actualización de los/as docentes de Educación Física; y organizar, dirigir y fomentar la realización de competencias escolares, colegiales e intercolegiales, campamentos educativos, colonia de vacaciones, entre otras actividades.

Por último, como historia de esta perspectiva deportivista, se destaca la época de la Educación Física, deporte y dictadura (1976 -1983). En 1976, la Junta de Comandantes

toma el poder en la nación, dando comienzo al Proceso de Reorganización Nacional, y siendo una de las épocas más brutales en la historia de la Argentina.

En este contexto social y político represivo, Jorge Videla aprovechó el deporte como un elemento clave para el desarrollo de su política. El deporte se convirtió como un agente cultural, en donde se muestran diferentes valores de la propia cultura (disciplinamiento de los cuerpos, ideologías, etc.), y el gobierno aprovecha las actividades deportivas como una pantalla frente a la grave situación social, dejando como momento histórico el Mundial de fútbol que se celebró en Argentina en 1978.

A partir de esta época se vuelve a tomar a la Educación Física como una disciplina de corte marcial y militar (perspectiva militar en el deporte), por eso es importante tener en cuenta que las visiones de la Educación Física nunca dejan de existir, sino que algunas predominan más que otras dependiendo del contexto social y político en el que nos encontremos.

1.6.1.4. Visión Psicomotricista de la Educación Física

La educación psicomotriz llega a la Argentina en el año 1970 (casi en paralela con la visión desarrollista que se va a desarrollar después) como una corriente respecto de la educación del cuerpo y del movimiento en la infancia; surge como una crítica al dualismo cuerpo – mente; posicionándose en una mirada integral de los sujetos y rompiendo con las demás visiones que se basaban en una educación a través de la anatomía y fisiología. Básicamente, comienza a desarrollarse en Argentina una nueva concepción de la educación de los cuerpos la cual hace referencia a la importancia de un componente psicoafectivo de la actividad motriz, conocido como Psicomotricidad.

La autora María Eugenia Villa (2015) define a la Educación Psicomotriz como una educación general del ser a través de su cuerpo, el cual pasa a tornarse como una herramienta, un medio útil para la educación integral de los sujetos.

La psicomotricidad tiene su surgimiento en Francia, donde tenía como objetivo perseguir y descubrir el cuerpo, de sus capacidades según el orden de los movimientos, el cuerpo de los otros y de su entorno, entre otros. A partir de ello, la motricidad, comienza a ser considerada como la resultante de una intencionalidad de los sujetos, de un proyecto personal.

Según Villa (2015) son diferentes los autores como Picq, Vayer, Le Boulch, Lapierre, Defontaine, entre otros, los que sostenían que era imposible poder separar la educación de las funciones motrices, neuromotrices y perceptivomotrices de aquellas funciones denominadas como puramente intelectuales.

Berruezo y Adelantado (2000), en Mansi (2019), afirman que la psicomotricidad tiene como objetivo general poder desarrollar a través de un abordaje corporal las diferentes capacidades del individuo, pretendiendo llegar por vía de lo corporal a lo que se denomina como el desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades de la persona en todos sus aspectos; o sea, esta perspectiva de la Educación Física no solo se enfoca en el desarrollo motriz, sino que también educa estructuras cognitivas a través del cuerpo como medio.

Es importante tener en cuenta que toda esta concepción sobre lo psicomotriz del movimiento y la importancia que tiene en la Educación se instala rápidamente en el campo de la Educación Física a partir del “Método Psicokinético”, creado en 1966 por el Dr. Jean Le Boulch, quien en su libro “Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética” menciona que “La psicokinética utiliza el movimiento humano para educar” (Le Boulch, 1978, p. 11).

Este método fue creado como propuesta de trabajo pedagógico para los maestros deseosos de no privar a los estudiantes de un medio educativo fundamental: el movimiento. Es decir, estaba destinada para los profesores de Educación Física, educadores, reeducadores de la psicomotricidad y maestros de clase. Para Le Boulch, los programas propuestos de la Educación Física Tradicional se encontraban compuestos por diferentes series de ejercicios que amenazaban convertirse en un fin en sí mismo. En cambio, la psicomotricidad, como educación del movimiento, iba a permitir un aprendizaje mucho más fácil sobre aquellas habilidades básicas que los niños deben adquirir en la escuela.

Esta nueva ciencia del movimiento humano tuvo como objetivo principal el desarrollo del esquema corporal, donde el núcleo de las prácticas se encontraba en la construcción de una imagen del cuerpo operatoria que le permitía al sujeto poder lograr una adecuada disponibilidad corporal. La Educación Física escolar tiene en cuenta esto, por lo cual se apropia del cuerpo teórico de la educación psicomotriz partiendo de los contenidos conceptuales como el esquema corporal, el espacio, el tiempo y la lateralidad.

El autor 2255Le Boulch no solo tuvo en cuenta su creación con el método psicokinético, sino que también desarrolló el método psicocinético, el cual propone diferentes tipos de ejercicios que pueden llevarse a cabo en el nivel inicial (preescolar, para el autor), para el desarrollo de la motricidad global.

El método psicokinético tiene como propósito buscar sobre un formación global del ser a través del desarrollo de sus capacidades psicomotrices y las actitudes mentales indispensables para poder triunfar en el ejercicio de cada actividad.

Por otro lado, para Le Boulch, uno de los objetivos importantes de la Educación Psicomotriz en el Jardín de Infantes y en la Escuela Primaria era la preparación funcional para los aprendizajes escolares básicos.

Entonces, se puede decir que la acción docente y sus compromisos tanto pedagógicos como didácticos conducían al desarrollo de aquellos factores psicomotores de la actividad motriz, al desenvolvimiento de la imagen corporal, a la organización temporo – espacial, a la organización objetal, al equilibrio, entre otros, señalando así una decisión desde la didáctica de los aspectos perspectivas y motores de la actividad.

Para finalizar, es importante retomar que la educación psicomotriz considera al cuerpo como un instrumento que debe servir como herramienta al desarrollo de lo cognitivo, así como establecer un vínculo solidario entre el pensamiento y los movimientos. Además, plantea el concepto de motricidad como aquel conjunto de acciones intencionadas por parte de los sujetos y qué los llevan a realizar estas acciones, donde a partir de ahí comienzan a manifestarse las emociones, las capacidades y el conocimiento.

1.6.1.5. Visión Desarrollista de la Educación Física

La perspectiva desarrollista, teniendo en cuenta los aportes de Mansi (2020), tiene como aparición en documentos a partir del año 1966, mientras que su aumento cuantitativo formó parte de la década del 70 después del autollamado “Proceso de Reorganización Nacional” y la puesta en práctica de políticas educativas autoritarias. Es importante destacar que, esta perspectiva se halla arraigada a una pedagogía tecnicista, la cual se puso en práctica sobre los cuerpos infantiles tratando de buscar el rendimiento, la eficiencia y la eficacia motriz en ellos.

La visión o perspectiva desarrollista encuentra su auge, legitimación y conformación gracias a dos hechos históricos que surgieron en Argentina en la misma década del 70. Uno de los hechos históricos es la llegada de la psicomotricidad al país, la cual intervino en las propuestas pedagógicas de los/as docentes del área de Educación Física. Y el otro hecho, según Mansi (2020), fue el gobierno de facto que asumió en Argentina, dando como comienzo años de autoritarismo, persecución, secuestros y desapariciones en todo el país, en donde el ámbito educativo hubo una fuerte censura y puesta en práctica el tecnicismo pedagógico.

El planteo tecnicista se encontraba en las propuesta devenidas esta visión, teniendo en cuenta que el núcleo de los encuentros de los encuentros de Educación Física estaba bajo la tarea de los objetivos propuestos por los/as docentes (pedagogía de los objetivos). “Las conductas debían ser observables, objetivables, medibles y evaluables, siguiendo un único modelo posible de moverse esperado por el/la docente” (Mansi, 2020).

Para que se desarrollara esta propuesta desarrollista se tuvo en cuenta, según Mansi (2020), a autoras como Falkenbach, Drexler y Werle (2006), quienes realizaron una investigación sobre cómo se estructuraban pedagógicamente las clases de Educación Física infantil en Brasil, descubriendo que dicha perspectiva, que se encargaba de la enseñanza de las habilidades motrices, se hallaba atravesada por las prácticas de la Educación Física en el nivel inicial de Brasil.

Además de los hechos históricos que surgieron en la Argentina y de la investigación de las autoras, se tiene en cuenta que la visión desarrollista se encuentra formada gracias a los aportes científicos de la vertiente psicomotricista de varios autores como Marrazzo y Marrazzo (1970), Giráldez y Porsteins (1976) y Gonzáles y Gómez (1978). Sin embargo, sus contenidos y objetivos estaban fuertemente adaptados a la visión psicomotora y sus propuestas pedagógicas prácticas también se encontraban aferradas a la “Gimnasia Natural” (disfrazadas como juegos), la cual fue propuesta por la autora Villá de Cardozo en 1966 (Mansi, 2020).

(...) siendo sus propósitos: 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 (...) (Mansi, 2020, p.8)

Por otro lado, y para finalizar, las tareas motrices propuestas para la Educación Física también fueron catalogadas como juego, pero con objetivos que los/las docentes proponían impidiendo el despliegue del jugar en los/as estudiantes. Esto nos indica que la visión desarrollista también estuvo influenciada, no tanto como la visión psicomotriz y la “Gimnasia Natural”, por la perspectiva recreacionista (Mansi, 2018, citada en Mansi, 2020, p. 6); creando escenarios de enseñanza tomando al juego como una herramienta que facilite el aprendizaje de los contenidos curriculares, especialmente aquellos donde el desarrollo motor se encuentre como núcleo motor.

1.6.1.6. Visión Recreacionista de la Educación Física

La Dirección General de Cultura y Educación o DGCyE (2001) en Mansi (2019) señala que en los años 80 surge en el Nivel Inicial una nueva etapa de replanteos y cuestionamientos ideológicos orientados a aquellas prácticas que tenían en cuenta la didáctica sobre el juego. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la visión recreacionista tiene como comienzo a partir del año 1966.

El juego es considerado un factor indispensable debido a que los/as niños/as, con su imaginación, atraviesan la etapa de su infancia sabiendo jugar y, además, le ofrecen al juego un significado educativo, por lo cual se puede considerar a este como un componente ineludible de la niñez y beneficioso para el aprendizaje.

Desde los primeros escritos de la pedagogía de la Educación Física, el juego ha sido un agente importante de las prácticas pedagógicas ya que se considera como una estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos curriculares. En dicho campo, suelen apreciarse dos conceptos sobre el juego: la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza, y el juego como actividad pasatiempista y compensador de las horas empleadas por los infantes en las aulas.

Sin embargo, según Mansi (2019), es a partir del año 1966 donde comienza a implementarse el juego en Argentina como un factor facilitador de enseñanza de otros contenidos; donde el juego debía contener saberes que en sí provinieran de la gimnasia, utilizándolo como complemento de la disciplina. Desde 1966 hasta la actualidad, la visión

recreacionista ha estado presente, siendo la única perspectiva en tener en cuenta al juego, el cual produce y reproduce diferentes ideologías, funciones y legitimaciones al campo de la Educación Física.

La Educación Física, según los aportes de Marrazzo y Marrazzo (1970) en Mansi (2019), demuestra ser una asignatura práctica que básicamente satisface las necesidades de movimiento de los/as niños/as y, además, toma al juego como un factor que se encarga de satisfacer las necesidades ya mencionadas. Lo cual quiere decir que los juegos que se desarrollan en las clases de Educación Física deben influir sobre la motricidad de los educandos.

La selección de los juegos se daba por parte de los/as docentes y no por parte de los/as niños/as. Esto se presentaba así para poder desarrollar “juegos” que se encontraban articulados con los contenidos que debían ser enseñados. Por ejemplo, existen diferentes tipos de juegos que tienen que ver con saltar, correr, lanzar, pasar, recepcionar, entre otros, lo cual nos hace pensar que son actividades que se han disfrazado y planteado como modos jugados, sin que los/as niños/as desarrollen en verdad sus propios modos de jugar; trabajando o desarrollando movimientos que son esperados por el o la docente, aprendiendo de contenidos que creen que son importantes para la edad escolar.

Lo antes dicho se denomina, según Rivero (2011), como “juego no juego” o, según Pavía (2006), como una “ambigüedad paradójica”, donde a los/as niños/as se les suele presentar una actividad disfrazada como “juego”, sabiendo que no se puede jugar.

El autor Aquino (1994), en Mansi (2019), sostiene que, si la actividad importante en la infancia es el juego, se debe buscar en esta vertiente la solución para poder realizar actividades útiles y, al mismo tiempo, placenteras; donde se desarrollen formas jugadas y, junto al juego, puedan alcanzar objetivos educativos y que los/as niños/as puedan expresarse, socializar y disfrutar de las actividades.

La perspectiva recreacionista en el campo de la Educación Física tiene en cuenta al juego como una estrategia metodológica; como actividad útil del proceso de enseñanza; como una situación productiva; como una enseñanza focalizada en los contenidos curriculares donde el/la docente que los presenta, manifieste consignas precisas para poder cumplirlos e intervengan al momento de emitir reglas y normas, etc. Mientras que los/as niños/as son

receptores y ejecutores de las consignas propuestas, exponiendo habilidades y acervo motor.

1.6.1.7. Visión humanista con arista sociocrítica (o visión sociocrítica) de la Educación Física

Según Bracht (1996) en Mansi (2019), es importante destacar que, la mayoría de las visiones que se desarrollaron anteriormente, han sido visiones heterónomas. Es decir, visiones ajenas o que no han surgido del seno de la Educación Física.

La visión humanista es una de las visiones que, actualmente, todavía se encuentra en estado de desarrollo. Esta perspectiva surge al poco tiempo después de la llegada de la psicomotricidad a Argentina en los años 70 gracias a Alejandro Amavet, y a sus escritos, quien fue el que inició sobre el desarrollo de esta visión. Además, según Mansi (2019), dentro de esta nueva perspectiva devienen propuestas reflexivas humanistas – filosóficas, con una mirada superadora a las demás visiones, colocando así a la Educación Física dentro de las Ciencias Sociales rompiendo con toda tradición en el campo de las ciencias médicas, fundamentando que la Educación Física es una práctica educativa, dejando en segundo plano el desarrollo orgánico de las personas. Desde esta visión humanista sociocrítica, se entiende a los/as sujetos como seres integrales, con subjetividades diferentes.

Es gracias al Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de autores, 1992, citados en Mansi, 2019, p. 125) que la perspectiva humanista logra sus inicios en los años 80, en función de contraponerse a aquellos mandatos reproducidos en las instituciones educativas. Uno de los autores que compone a este colectivo es Bracht, quien sostiene que los/as educadores/as deben tomar una posición ideológica, asumiendo una responsabilidad política con el proceso de transformación social.

A partir de las ideas de transformación de esta perspectiva, el sistema educativo comienza a lograr un cambio en igualdad de oportunidades para todos/as; considerando a los/as niños/as como sujetos de derechos y como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Según Mansi (2019) la visión humanista sociocrítica busca poder generar una ideología crítica para poder corromper las prácticas deportivas, brindándoles otro tipo de sentido para eliminar la exclusión, el abuso de poder, entre otros.

Desde esta perspectiva, el juego es visto como un posible eje temático “que permitirá enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega” (Rivero, 2011, p.55, citado en Mansi, 2019, p. 128). Además, como se mencionó anteriormente, los/as estudiantes son los propios constructores de su aprendizaje, por lo cual esta visión tiene como propuesta ofrecer espacios, materiales e intervenciones docentes necesarias para que los/as estudiantes puedan construir situaciones de juegos.

Teniendo en cuenta a Gómez Smyth (2015) en Mansi (2019), esta visión de la Educación Física llega para generar una transformación social, intentando que haya cambios en la concepción educativa, brindándole así, como se menciona en el párrafo anterior, el protagonismo a los estudiantes. Además, una de las principales características de esta perspectiva es que piensa al ser humano desde una manera más integral, tomando a la corporeidad, la motricidad singular y la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y un sentido básico de la Educación Física.

Por lo tanto, los y las docentes en su quehacer pedagógico – didáctico deben ofrecer espacios, materiales e intervenciones docentes necesarias donde los educandos construyan situaciones de juego de acuerdo a su propio proceso de aprendizaje.

Además, otras de las características fundamentales de esta visión es sobre el respeto de la identidad de género, la promoción de la grupalidad, la construcción del conocimiento colectivo, la importancia de la Ley de Educación Sexual Integral, entre otros.

Para finalizar, cabe recordar siempre que, a partir de esta perspectiva humanista con visión sociocrítica, según Mansi (2019), la Educación Física será entendida como un espacio de promoción, cumplimentación y de respeto al derecho al juego y al jugar de los/as estudiantes, promoviendo espacios de opcionalidad, de exploración y de disfrute, donde el respeto y la construcción del aprendizaje sea colectiva.

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

Hemos visto hasta aquí las visiones que han atravesado, con el pasar de los años, a la Educación Física; visiones que han demostrado que son opuestas entre sí y que cada una parte de un marco histórico diferente. Además, cada una de ellas tiene una concepción distinta sobre dicha disciplina; concepciones que nos llevan a pensar sobre cómo se encuentra formado el Diseño Curricular actualmente y cuáles son los saberes a tener en cuenta para seleccionar y desarrollar la materia de la mejor manera posible.

1.7.1. Diseño Curricular

El currículum escolar, desde una definición más sencilla, puede entenderse como un documento público y normativo donde se establecen diversos objetivos, contenidos y criterios pedagógico – didácticos dentro de un sistema educativo. Estos lineamientos se encuentran definidos por el Estado y transmitidos por las instituciones educativas a sus estudiantes. No obstante, al ser una definición sencilla o reducida no alcanza con reflejar la complejidad que implica comprender y trabajar con el Diseño Curricular.

Por eso, en el marco de esta investigación, y siguiendo a Alicia de Alba (1995), el Diseño Curricular será abordado desde una función social, vinculada con la transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica.

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (de Alba, 1995, p.2).

El campo del currículum, según de Alba (1995), es un espacio de contacto y de intercambio cultural donde confluyen actores (grupos sociales y sectores diversos) con intereses diferentes – muchas veces contradictorios o en conflicto – que buscan o disputan qué saberes, valores y prácticas deben considerarse “adecuados” para poder transmitirse en las instituciones educativas. Esto convierte al currículum en un espacio de lucha

cultural en donde se negocia y se impone qué conocimientos se seleccionan, jerarquizan y enseñan. Teniendo en cuenta lo anterior, hablamos de un terreno que se encuentra atravesado por relaciones de poder, donde algunos sectores logran mayor influencia que cualquier otro.

Ahora bien, más allá de los aspectos procesales – formales (documentos, programas oficiales), también existen aquellos aspectos procesales – prácticos los cuales son considerados importantes para poder comprender la constitución y el devenir en las instituciones escolares. Esto hace referencia a que existen lugares con diferentes particularidades, donde los/as estudiantes o la comunidad en sí incorporan e imponen contenidos culturales que creen válidos, “afectando” la vida diaria de las instituciones educativas.

En este sentido, vamos a encontrar dos dimensiones que conforman y determinan al currículum: dimensiones generales y dimensiones particulares (específicas). Las primeras hacen referencia a aquellas que van a conformar y determinar cualquier currículum que sea propio de ellas. Mientras que las segundas, refieren a aquellos aspectos que son propios a un currículum y no de otros; estas dimensiones determinan las características esenciales del mismo.

Otro de los autores que ha profundizado sobre este campo es David Kirk (1990), quien escribió y analizó acerca del currículum oculto en la Educación Física en su texto *La ideología y el currículum oculto en educación física*, señalando que “Los profesores suelen ser conscientes de que los alumnos no siempre aprenden aquello que intenta enseñarles” (Kirk, 1990, párr. 1).

El autor menciona en su texto que, el término “currículum oculto”, surge por primera vez gracias a Philip W. Jackson en el año 1968 en su libro *La vida en las aulas*. Este tipo currículum hace referencia a todos los aprendizajes de los/as estudiantes que no encajan con los contenidos o ideas de las instituciones educativas. Estos aprendizajes “ocultos”, si son dominados, son significativos e importantes para el éxito de los/as estudiantes y los/as profesores/as.

La diferencia entre el currículum oculto del currículum oficial de las escuelas es que este último normalmente se caracteriza gracias a aquellos aprendizajes que se relacionan con lo cognitivo, las habilidades, las emociones y las actitudes. Mientras que el curriculum

oculto, según Seddon (1983) en Kirk (1995), se encuentra relacionado con aquellos aprendizajes que abarquen conocimientos, actitudes, normas, creencias, valores y asunciones. En estos últimos las actitudes y los valores se comunican inevitable, inconsciente e intencionalmente.

Dodds (1985), en Kirk (1990), fue uno de los autores que propuso la existencia de cuatro niveles de currículum operando simultáneamente en la Educación Física. En el primer nivel, está el currículum explícito, el cual hace referencia a aquellos aspectos que son públicamente establecidos y compartidos que los/as profesores/as desean que sus estudiantes aprendan. Estos aspectos suelen encontrarse documentados en programas de estudios y documentos oficiales; aspectos que los/as docentes buscan de lo que se pretende enseñar. Básicamente, este currículum se relaciona con el currículum oficial, donde los objetivos, contenidos y aprendizajes se intentan enseñar intencionalmente y que están públicamente declarados.

En segundo nivel se denomina como currículum encubierto, el cual tiene que ver con aquellos aspectos no públicos y no explícitos que rara vez suelen aparecer en los programas y planificaciones. Es decir, se trata de aspectos implícitos, pero conscientes, que los y las docentes transmiten, aunque estos no aparezcan en los programas.

En el tercer nivel tenemos al currículum nulo, el cual abarca ideas, conceptos y valores que pueden incluirse en los niveles antes mencionados, pero son omitidos, ya sea intencional o inintencionalmente. Lo que no se enseña también educa, debido a que marca puntualmente qué saberes se consideran poco importantes o sin valor.

Y, por último, se encuentra el cuarto nivel el cual es el currículum oculto, Dodds (1985) en Kirk (1995) destaca aspectos reflexivos de lo que dicen y suelen hacer los/as docentes al organizar sus programas, al escribir el plan de clase y a la hora de enseñar. Es considerado también como el nivel, en un sentido más restringido, que hace referencia a los aspectos reflexivos de las decisiones de los profesores al organizar programas y planificar clases. Es decir, los y las docentes transmiten sin proponérselo, a través de sus formas de hablar, de organizar o de relacionarse con los/as estudiantes. Este nivel es el más difícil de identificar debido a que opera “entre líneas”, pero también es el que más influye, ya que modela actitudes, valores y percepciones de los/as estudiantes sobre la escuela, los/as docentes y el aprendizaje mismo.

En conclusión, el Diseño Curricular no puede reducirse únicamente a un documento normativo como en el que se presenta en los establecimientos educativos, ya que este constituye un campo dinámico, atravesado por disputas de poder, negociaciones sociales y prácticas escolares concretas que definen qué, cómo y para qué se enseña.

1.7.2. Diseño curricular de Educación Física en la Provincia de Río Negro

En el apartado anterior se intentó definir al Diseño Curricular desde una perspectiva amplia, considerando sus múltiples dimensiones y las tensiones sociales, políticas y culturales que lo atraviesan. En este sentido, el caso de la Educación Física en la Provincia de Río Negro en el Nivel Medio no se encuentra exento de dichas disputas, debido a que su Diseño Curricular (creado en 2015), si bien se presenta como un documento normativo y organizado bajo lineamientos oficiales, también responde a intereses y demandas específicas del contexto socio – histórico en el que fue creado.

Dentro de este Diseño Curricular, teniendo en cuenta a la Educación Física en la enseñanza media, se van a encontrar diferentes apartados como la fundamentación, los ejes que organizan el área, las consideraciones generales de la misma y los saberes. Además, este Diseño Curricular divide la enseñanza en dos ciclos fundamentales: el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado. El primero tiene en cuenta a primer y segundo año, donde se desarrollarán aquellos aspectos que se asocian a lo conceptual, procedimental y actitudinal. Mientras que, el segundo ciclo, forman parte los de tercer, cuarto y quinto año, donde van a desarrollar los mismos aspectos del ciclo anterior y el desarrollo crítico de diversas prácticas.

Por otro lado, el Diseño Curricular se desarrolla desde el Paradigma de la Complejidad, teniendo en cuenta a la corporeidad y a la motricidad considerándolas como parte de las dimensiones de cada persona que en su totalidad se manifiesta, superando así a los modelos reduccionistas de la realidad humana.

Se considera a la corporeidad como una de las dimensiones de las personas humanas que, como sujetos activos, están en permanente construcción según el contexto socio – histórico – cultural. Mientras que, la motricidad, es aquella acción cargada de sentido y de intencionalidad operante de cada sujeto, permitiendo desde la corporeidad de cada uno

poder desenvolverse en el campo denominado como cultura corporal, donde sean reflexivos y superadores.

Por otro lado, destacando lo antes dicho, se puede demostrar en el currículum que los propósitos son separados por los dos ciclos antes mencionados. Mientras que, los saberes, se organizan en relación con los tres ejes que conforman el currículum según las diferentes prácticas:

- Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo
- Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros
- Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros.

La primera hace referencia a la participación consciente de aquellas experiencias corporales y motrices, la construcción y reconstrucción de la imagen corporal. La segunda genera diferentes situaciones motrices para tener en cuenta la relación entre los sujetos en relación a lo que sería el entorno físico y los demás, brindando experiencias colaborativas, destacando la comunicación, entre otros. Por último, el tercer eje, considera que el ambiente es un escenario donde los sujetos son los protagonistas del espacio que los rodea, teniendo en cuenta la interacción responsable como el mantenimiento del equilibrio.

1.7.3. Saberes de la Cultura Corporal

En la sección anterior se tuvo en cuenta la palabra “saberes” dentro del Diseño Curricular. ¿Por qué “saberes” y no “contenidos”? Tomando en cuenta a las autoras Candreva y Susacasa (2015), se define, en términos generales, a los contenidos como todo aquello que se debe enseñar. Esta generalidad puede causar conflictos dentro de la práctica educativa, debido a que se trata de una definición tradicional donde la selección de conocimientos, organizados por diversas disciplinas académicas, son científicos.

Esta perspectiva de los contenidos se encuentra asociada, según dichas autoras, por una interpretación de la enseñanza y el aprendizaje en función de la transmisión, recepción y acumulación de conocimientos. “Ponen el acento en los contenidos como el eje vertebrador en la enseñanza y el aprendizaje. Los alumnos juegan un papel receptivo y el rol del profesor es el de transmitir un saber constituido” (Candreva y Susacasa, 2015).

Los contenidos, desde un carácter tecnicista, son entendidos como conceptos y hechos, dejando de lado los procesos de enseñanza y de aprendizaje como los hábitos, los valores, las formas de relacionarse, entre otras cuestiones. Cuestiones que son consideradas estrategias o habilidades fundamentales que los/as estudiantes merecen aprender.

Sin embargo, lo que opaca de a poco esta postura tecnicista, es la mirada cognitivista y constructivista que proponen las autoras, la cual pone de manifiesto la importancia la actividad activa de los/as estudiantes, asegurando situaciones donde se desplieguen potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje. Mientras que el o la docente tiene un rol de guía, acompañando a cada uno/a de sus estudiantes en esas situaciones.

Ya no se trata de que la única importancia sea el contenido a enseñar desde una mirada tradicional - tecnicista, sino que se tiene en cuenta el descubrimiento y la creatividad de los/as estudiantes desde la nueva perspectiva para poder entender al contenido. Coll (1994), citado en Candreva y Susacasa (2015), considera al contenido como el conjunto de saberes culturales donde cuya asimilación y apropiación por los/as estudiantes se considera fundamental para su desarrollo y socialización. “Esta concepción se puede encuadrar en las teorías prácticas del currículo que considera a la sociedad y a la cultura como un contexto básico al que debe responder” (Candreva y Susacasa, 2015).

Entonces, se puede definir a los Saberes de la Cultura como los responsables de organizar el conocimiento, donde se valora el rol de los/as estudiantes y el despliegue de sus potencialidades y de sus diversas capacidades, destacando la importancia del descubrimiento y la creatividad de los/as mismos/as. Son los saberes, en un contexto social y cultural, donde los educandos se desenvuelven mejor para construir el conocimiento.

La Educación Física actual tiene como objetivo integrar e introducir a los/as estudiantes en el universo de la cultura corporal, para que éstos/as disfruten, compartan, produzcan, reproduzcan y transformen dicha cultura. Es decir, el enfoque de la Educación Física es el estudio de la cultura corporal, la cual le proporciona a los sujetos el acceso a una dimensión de conocimientos y experiencias.

Entonces, es responsabilidad de la Educación Física tratar las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento en sus diferentes formas de codificación y significación

social, las cuales son entendidas como manifestaciones de las posibilidades expresivas de los sujetos, a través de la gestualidad y del patrimonio cultural de la humanidad, creadas por diferentes grupos sociales.

González (2019) plantea tres grandes conjuntos de saberes, los cuales son las “posibilidades del movimiento humano”, las “prácticas corporales en relación con el ocio y a la salud”; y los “conocimientos sobre las estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de las prácticas corporales y la educación corporal”.

Teniendo en cuenta a Elenor Kunz (2005), en González (2019), el primer conjunto de saberes mencionado hace referencia a que la Educación Física se debe encargar de poder posibilitar a los/as estudiantes la oportunidad de ampliar el conocimiento de su propio conocimiento, la capacidad de moverse, la dimensión del espacio y de los tiempos, incluyendo la acción corporal junto con los otros.

Es decir, la Educación Física se constituye, como disciplina escolar, en un espacio/tiempo que le permite a los/as estudiantes desafíos motores sistematizados o racionalizados para poder construir conocimientos. Estos sujetos en aprendizaje podrán descubrir e incluso aprender otras posibilidades de moverse diferente en donde interactúen con el ambiente y las personas. “En esta dimensión, el conocimiento de la educación física se materializa y organiza, principalmente, basándose en experiencias de movimiento, siendo las prácticas corporales ofrecidas más un medio de conocimiento que objetos culturales que deban ser aprendidos o estudiado” (González, 2019).

El segundo conjunto de saberes, que se relaciona con el ocio y la salud, hace referencia a las prácticas corporales. En estos tipos de saberes, se entiende a la Educación Física, según González (2019), como aquel componente curricular que debería trabajar con el estudio del conjunto de prácticas sociales.

Dentro de las prácticas corporales hay diferentes campos de estudio como los juegos, los deportes, la gimnasia, las danzas, las luchas y las prácticas corporales de aventura.

Por último, se encuentra el tercer conjunto los saberes, los cuales están relacionados a las estructuras y representaciones sociales que suelen atravesar a las prácticas corporales, sin que ellas estén vinculadas de manera específica a cada una de ellas. Estas prácticas permiten reflexionar sobre las representaciones y prácticas sociales las cuales se

relacionan con aquellas actividades que tienen que ver con el tiempo libre, el cuidado y la educación de los cuerpos, vinculados con la organización de la vida colectiva e individual, así como los agentes sociales involucrados en su producción, por ejemplo, el Estado, los medios, las instituciones, etc.

Por un lado, estos saberes organizan el conocimiento pasando por una organización interna la cual brinda una estructura a los conocimientos que los componen. Mientras que, por otro lado, teniendo en cuenta la diversidad de estos saberes, deben ser abordados mientras que la complejidad de esta debe ser determinada.

Según Gonzales (2019), la secuencia de los saberes debe posibilitar que el “mosaico” de los conocimientos curriculares pueda garantizar las diferentes prácticas corporales. Para poder posibilitar lo antes dicho, se tienen que combinar las diversas prácticas deportivas con un mismo criterio de saberes, haciendo que la práctica corporal adquiera un conocimiento generalizado.

En Brasil, según Gonzáles (2016), el Ministerio de Educación de dicho país llevó a cabo una reforma curricular con el fin de dar respuestas a las prácticas deportivistas que estaban establecidas en el momento. Esta reforma curricular tenía como propuesta que los estudiantes puedan experimentar diferentes prácticas corporales y que de esa manera se pudiera garantizar a los/as estudiantes el acceso a los conocimientos de la cultura corporal.

La Educación Física se integró en el área de Lenguajes Códigos y sus Tecnologías, junto con otras áreas como Lengua, Lenguas Extranjeras Modernas (inglés y español) y Artes, las cuales debían relacionarse con aquellos componentes del movimiento. Por lo cual, en consecuencia, los docentes de la Educación Física debieron desarrollar diferentes clases que se enfocaran en construir la cultura corporal del movimiento, de manera individual y colectiva; donde los estudiantes conocieran las prácticas corporales sistematizadas, las cuales fueron comprendiéndolas como diferentes producciones culturales, dinámicas, diversificadas y contradictorias. A partir de ello, según Gonzales (2016), se debía utilizar el lenguaje corporal para poder expresar las diferentes ideas y poder comunicarse a través del cuerpo con un movimiento expresivo.

Los temas que fueron propuestos durante este contexto, según el Referencial Curricular de Educación Física (RCEF) en González (2016), fueron estructurados y organizados en

dos conjuntos. El primero tiene que ver con las prácticas corporales sistematizadas como el deporte, la gimnasia, el juego motor, luchas, las prácticas expresivas corporales, las prácticas corporales en la naturaleza y las actividades acuáticas.

Mientras que el segundo conjunto, se trata de representaciones sociales que componen la cultura corporal de movimiento, afectando a la educación del cuerpo de una forma general y que no se encuentra relacionada con una práctica corporal específica. Dentro de este conjunto, los saberes (los conocimientos) fueron organizados a través de dos temas: las prácticas corporales y sociedad, y aquellas prácticas corporales asociadas con la salud.

Es importante tener en cuenta que, los temas estructuradores como la gimnasia, las prácticas corporales expresivas, prácticas corporales de la naturaleza, prácticas corporales y sociedad y, prácticas corporales y salud, fueron divididos en subtemas. Por ejemplo, la gimnasia se subdivide en acrobacias, ejercicios físicos y prácticas corporales introspectivas, debido a que cada uno de estos tiene diferentes niveles especificidad que demandan abordajes diversos.

Entonces, a partir de estos temas y subtemas de las prácticas corporales, según González (2016), se proponen diferentes ejes que hacen referencia a los saberes específicos que forman parte de las competencias y de los conocimientos de cada uno de ellos.

Los saberes que se producen con base en la experiencia sustentada predominantemente en el movimiento corporal fueron colocados en el eje de los saberes corporales. Los saberes al conjunto de datos y conceptos que describen diferentes aspectos de las prácticas corporales sistematizadas fueron reunidos en el eje de las prácticas corporales sistematizadas fueron reunidos en el eje de los saberes conceptuales (González, 2016).

A continuación, se presentarán diferentes prácticas de los Saberes de la Cultura Corporal.

1.7.3.1. Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas

La Expresión Corporal, según Cena en Dossier (2008), es una disciplina artística educativa, donde el conocimiento y el aprendizaje gira en torno al propio cuerpo, al lenguaje y al movimiento corporal expresivo en comunicación y de forma creativa.

Este conocimiento de la Expresión Corporal tiene en cuenta el mundo de los sentidos, las experiencias sensibles y conscientes del cuerpo a través de la técnica sensopercepción; la

cual, según Cena (2008) en Dossier (2008), se vincula y se transforma en causa y consecuencia del lenguaje simbólico del cuerpo, la comunicación, la expresión, la creatividad y las emociones conformadas por danzas.

La Expresión Corporal juega un papel fundamental en la Educación Física, donde se puede clasificar como:

contenido de la Educación Física caracterizado por la aceptación, búsqueda, concienciación, interiorización y utilización del cuerpo y de todas sus posibilidades para expresar y comunicar nuestras emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, etc., así como por un marcado objetivo de creatividad (Sierra Zamorano, 2001, citado por Cena, 2008, en Dossier, 2008, p. 6).

Esta práctica surge a partir de la década de los 60, pero su término comenzó a usarse en 1923 por Jacques Copeau, según Cena (2008) en Dossier (2008), quien incluía a la danza (ya sea clásica o moderna), al teatro, al mimo y a otras orientaciones psicomotrices; las cuales eran actividades importantes para poder comunicarse y expresarse a través del cuerpo en búsqueda de acciones creativas.

En Argentina, gracias a Patricia Stokoe, la expresión corporal se lleva adelante en el país. Dicha mujer vivió en Inglaterra por más de 12 años, y cuando vuelve a Argentina, trayendo consigo experiencias de una escuela llamada Rudolf Von Laban, implementa una danza denominada como “Danza Libre”; la cual pasó a llamarse como Expresión Corporal, involucrando a hombres y mujeres que pudiera practicar.

Existen diferentes corrientes para definir la Expresión Corporal (terapéutica, metafísica, artística, etc.), sin embargo, nos enfocaremos en la corriente educativa donde se tiene en cuenta como recurso didáctico para la enseñanza - aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que, la Educación Física, según Cena (2008) en Dossier (2008), es una práctica social y educativa que abarca sobre la cultura de movimiento corporal (deporte, juegos, expresión corporal, entre otros) como saberes a ser construidos con sentido y significado histórico y cultural. Estos tipos de saberes, como sabemos, no tienen la misma práctica ni la misma presencia en las propuestas de Educación Física, todavía se sigue estableciendo una disciplina bastante deportiva, por lo que la autora nos

invita a hacer un análisis crítico, pensando qué lugar ocupa cuerpo en la Educación Física y conocer diversas propuestas de movimientos expresivos para el desarrollo, el juego expresivo, la danza, entre otros, a través de la base sensorio-perceptiva.

Destacando lo antes dicho, es importante tener en cuenta que el “El sujeto dispone de su cuerpo para actuar, para expresarse en diversas situaciones, desde una relación dialéctica con el medio a partir del movimiento” (Cena, 2008). A partir de esto, se habla de dos tipos de movimientos importantes: movimientos de ajuste y movimiento expresivo.

El primero tiene en cuenta al medio en función de su eficacia y en relación con el dominio del objeto, donde vamos a encontrar diferentes actividades pragmáticas y lúdicas las cuales implican una regulación minuciosa de los grupos musculares, resultando movimientos coordinados en función de un resultado eficaz.

Mientras que, el movimiento expresivo, refiere a aquellas actividades relacionadas al aprendizaje corporal de manera sensible y consciente, a la comunicación, a la relación tónico - emocional con el cuerpo a través de los movimientos.

Ya no se trata de trabajar en un cuerpo adiestrado, silenciado, descorporizado, convertido en máquina, sino que en Educación Física el cuerpo y el movimiento trabajan en conjunto para posibilitar la asunción de la corporeidad de los/as estudiantes, y un encuentro agradable en experiencias corporales/motrices que involucran los aspectos de ajuste coordinativo y de expresión del movimiento. Además, se tiene en cuenta el juego, la danza y otras representaciones simbólicas como actividades expresivas y arte que no son valoradas y que deberían ponerse en práctica en las clases de Educación Física.

Los contenidos de Expresión corporal, según Cena (2008) en Dossier (2008), suelen dividirse en 4 ejes fundamentales a tener en cuenta: sensorio-percepción, expresión, comunicación y creatividad.

La Expresión Corporal, es un lenguaje posible de enriquecer la propuesta de movimiento expresivo, por su veta artística - educativa; por su conocimiento y aprendizaje en torno al propio cuerpo, al lenguaje, y movimiento corporal expresivo, con base en el mundo de los sentidos, las experiencias sensibles y conscientes del propio cuerpo (sensorio-percepción), desde allí el lenguaje simbólico,

la comunicación, la creatividad, las emociones hecha danza y sus múltiples formas culturales puestas en movimiento (Cena, 2008, en Dossier, 2008, p. 8).

La Educación Física selecciona a la Expresión Corporal como uno de los lenguajes corporales y de movimiento como contenido importante.

1.7.3.2. Prácticas Corporales Introyectivas

Por otro lado, se encuentran las Prácticas Corporales Introspectivas, las cuales señalan que se debe experimentar a través de la conciencia corporal en el mundo, cuidando al cuerpo y a los otros. Estas prácticas se asocian con el conocimiento del cuerpo.

Rovira Bahillo (2010) habla del autoconocimiento sensitivo el cual hace referencia a la capacidad para tomar consciencia de las sensaciones, prestar atención o discriminar el estado de cualquier parte u órgano del cuerpo, donde las situaciones motrices introyectivas juegan un papel importante.

Las prácticas motrices introyectivas, según autores como Largadera y Lavega (2003) citados en Rovira Bahillo (2010), son prácticas que incluyen el Yoga, el Tai-Chi, la Antigimnasia, entre otras, las cuales son consideradas métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal o el equilibrio psicosomático.

1.7.3.3. Prácticas Corporales Deportivas

Siguiendo con las diferentes prácticas corporales, en este apartado nos enfocaremos en las Prácticas Corporales Deportivas que también influyen en el desarrollo de los saberes bajo los principios del deporte escolar.

Cuando hablamos de deporte escolar, teniendo en cuenta Blázquez Sánchez (1998), hablamos de un tipo de deporte que se desarrolla dentro de una institución educativa. Aisenstein (2008) considera que el deporte, como las demás prácticas corporales, se trata de un bien cultural; una práctica que puede brindar placer, diversión, felicidad a los/as estudiantes.

Sin embargo, el deporte, según Bolívar Bonilla (1986), puede considerarse también como una actividad física regulada por normas rígidas, donde su práctica requiere de habilidades y destrezas particularmente entrenadas que tienen como objetivo obtener victorias sobre otras personas. Es decir, el deporte puede ser de carácter competitivo y con exigencia motriz donde cada una de las técnicas a enseñar no se trata de una forma adecuadamente pedagógica en la práctica escolar,

No obstante, teniendo en cuenta a Libois y a Rozengardt (2014), no es necesario tener un punto de vista negativo del deporte y que todo debe ser enseñado con técnica o reglas generalmente estrictas, sino que este y los juegos pueden relacionarse como contenidos esenciales para proponer “juegos deportivos” los cuales van a permitir generar experiencias educativas de acuerdo al marco legal y pedagógico de la escuela.

Se entiende por juego deportivo como aquella:

práctica social con una estructura de sentido y una lógica comprensible y diferenciable de otras prácticas, combina el sentido de las prácticas deportivas (dado por la participación lúdica en actividades de confrontación competitiva en las que cada participante actúa en función de obtener la victoria frente a un adversario, en el marco del reglamento específico) con el sentido de las prácticas lúdico recreativas, que consiste en actuar en función de la diversión, la creación, la satisfacción del proceso antes que los resultados (Libois y Rozengardt, 2014, p. 6)

Los deportes pueden configurarse como buenas oportunidades educativas (promoción de la actividad física, valor del esfuerzo, etc.) siempre y cuando el proceso didáctico lo unifique con el juego. Tanto los juegos como los deportes forman parte de la cultura del movimiento; presentándose como experiencias importantes para los/as estudiantes.

Podemos hablar de juegos deportivos como aquellos que se caracterizan, según Libois y Rozengardt (2014), *por estar y sentirse habilitado para “jugar con los deportes”*. Es decir, los/as estudiantes conocerán y se aproximarán de a poco el mundo de la competitividad motriz manteniendo los márgenes de libertad, creatividad, respeto, diversión, entre otros.

No se trata de evitar o que no se enseñe del deporte en las clases de Educación Física, sino que se deben estructurar ciertos elementos de la disciplina deportiva para generar intereses en los/as estudiantes, destacando varias cuestiones como sus deseos, experiencias, el espacio, los materiales, trabajo en equipo, etc. El deporte puede modificarse y volverse un tipo de juego, ya sea colectivo, individual o en equipo con otro tipo de enseñanza y con acercamiento inicial a alguna disciplina deportiva sin requerir de saberes técnicos o reglas rígidas.

Los/as docentes deben generar o crear situaciones de juego/deportivas, teniendo en cuenta las condiciones necesarias donde cada uno/a de los/as estudiantes puedan descubrir y probar sus diversas capacidades en relación con otros/as, ya que el aprendizaje también requiere del otro para aprender.

1.7.3.4. Actividad Física Sostenible

La Actividad Física Sostenible es un aspecto que también trata de otro tipo de saber en el curriculum. Según Largadera Otero (2009), este tipo de actividad supone un tipo de educación contextualizada en la vida cotidiana de los sujetos. Es decir, cualquier tipo de acciones motrices (como correr, saltar, etc.) que realicen, en cualquier edad y condición, son consideradas como tareas motrices habituales que van a servir para poder educar.

Se debe tener en cuenta que lo sostenible es aquello que básicamente se sostiene, que se mantiene firme y en equilibrio; aunque, siguiendo al autor, se trata también de llevar una vida de una manera más equilibrada, saludable y placentera, un tipo de vida digna donde el cuerpo trabaje con la mente, las sensaciones y lo emocional,

Si se quiere aplicar la Educación Física Sostenible se debe dejar de tener una mirada hacia la actividad física como una actividad de destreza, de rendimiento o de habilidad ya que no se trata sólo de cuerpos en movimiento que pueden educarse, sino que también se trata de una disciplina pedagógica que tiene en cuenta el disfrute y el bienestar de los/as estudiantes.

No es solo el cuerpo el que se educa, ni el movimiento, ni la motricidad, al menos desde una perspectiva sistémica, es decir, global e interactiva, sino que es la persona en su totalidad el objeto central de la educación, muy especialmente

de la Educación Física Sostenible, que posee un valioso potencial para educar al ser humano de un modo específico y original (Largadera Otero, 2009, p. 32).

1.7.3.5. Juego y jugar

Otro de los saberes de la cultura corporal es el juego. Pero ¿qué es el juego? El “juego” es un concepto muy amplio y no se trata de que los/as estudiantes solo juegan por jugar en las clases de Educación Física.

Según Rivero (2008), el juego gana espacio en la Educación Física en el siglo XX gracias a ciencias como la Psicología y la Pedagogía las cuales lo han reconocido como algo útil para la educación. No obstante, muchos/as de los profesionales de Educación Física han interpretado el “jugar por jugar”, sin tener en cuenta que el juego es mucho más que eso.

Es Pavía (2006) quien a través de su libro “Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador” nos orienta para mirar el juego desde otro lugar. Dicho autor hace un desarrollo interesante acerca de las diferentes concepciones que la palabra adquiere; en su escrito menciona que el juego puede ser una acción, una actividad, un artefacto o una instalación. No obstante, el juego que aquí nos interesa, y que se encuentra definido por el mismo autor, es aquel donde la fantasía no es considerada como una característica particular, sino que es un rasgo fundamental en los/as sujetos a la hora de jugar.

Pavía (2006) nos adentra a conceptos como la “forma” y el “modo” de jugar. Por “forma” se entiende a la actividad en sí (por ejemplo, mancha) y su configuración (estructura y reglas), mientras que “modo” es algo más subjetivo, donde los/as jugadores/as, en este caso estudiantes, se colocan en una situación de juego; no depende tanto de las reglas, sino de la actitud, la intención y la experiencia interior de los/as participantes.

A partir de esto podemos diferenciar el juego lúdico de los juegos motores los cuales, teniendo en cuenta Rivero (2008), requieren de reglas (forma) y de movimientos corporales bajo la demanda de esfuerzos físicos.

Pavía (2006) dice que en este tipo de juego lúdico los/as jugadores/as tienen una tranquilizadora sensación donde saben que nada malo les pasará debido a que se trata justamente de un juego y eso lo diferencia de los demás. “Tranquilizadora sensación de

permiso y confianza sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores en la medida en que se trata de una situación ficticia (y por lo tanto protegida), donde es posible acordar reglas o salir si se lo estima conveniente (...)” (p. 44).

Con esto podemos decir que en las Prácticas Corporales Lúdicas se encontrarán aquellos juegos que le brinde emoción a los/as estudiantes debido a que, según Elías y Dunning (s.f.) en Pavía (2006), es “lo que le da el verdadero sabor a los placeres relaciones con el juego” (p. 43).

Para finalizar, mencionaremos los tipos de juegos que hay que tener en cuenta y que forman parte de este saber cómo los juegos originarios (Raimundo, 2019) los cuales son aquellos que están relacionados con una o varias regiones, y la Secuencias de Actividades Lúdicas (Pavía, 2009), donde el jugar está caracterizado por el “modo lúdico”.

1.7.3.6. Actividades Cooperativas

Otro saber para tener en cuenta tiene que ver con las Actividades Cooperativas las cuales, según Garairgordobil (2002) en Velázquez Callado (2004), son aquellos juegos donde los/as jugadores/as dan y reciben ayuda para poder contribuir a alcanzar objetivos comunes. En general, este tipo de actividades o juegos cooperativos se convierten en un recurso fundamental para promover una Educación Física de valores.

Autores como Terry Orlick (1990), Brown (1992) y otros, citados en Velázquez Callado (2004), definen al juego cooperativo como una actividad liberadora. Es decir, en este tipo de actividad no hay competición, haciendo que todos/as los/as estudiantes participen de él para alcanzar un objetivo en común; se busca la participación de todos/as de manera inclusiva; las reglas son flexibles y propias de los/as estudiantes; no hay comportamientos agresivos en ellos/as, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior nos encontramos frente a un saber dónde las actividades/juegos cooperativas/vos, a diferencia de los juegos deportivos o actividades individuales, favorecen de forma significativa en la conducta y en la socialización de los/as estudiantes, además de participar por el mero placer de jugar, de divertirse, de participar colectivamente, de interactuar, de expresarse, de permitirse aprender con y del otro, etc.

Por otro lado, los juegos o actividades cooperativas, teniendo en cuenta Pérez Oliveras (1998) en Velázquez Callado (2004), también ayudan a estimular el desarrollo de las capacidades necesarias para poder resolver problemas; ayudan a generar empatía o sensibilidad por el otro; a respetar las diferencias de los/as demás para poder convivir con ellos/as; y también ayudan a desarrollar capacidades para poder expresar se diferentes formas (sentimientos, emociones, etc.).

Son muchos/as los/as autores/as que han trabajado este tipo de saber dentro de la Educación Física, considerándolo como un recurso fundamental que incluso desarrolla una interrelación afectiva entre profesores/as y estudiantes, además 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” (Velázquez Callado, 2004).

Teniendo en cuenta lo antes dicho, justamente el autor Velázquez Callado (2004) habla de aprendizaje cooperativo como metodología educativa, la cual se basa en el trabajo en pequeños grupos donde los/as estudiantes trabajen juntos/as para poder mejorar su propio aprendizaje y el de los/as demás. “Actualmente, el AC es considerado una importante estrategia de enseñanza-aprendizaje, que promueve logros a nivel académico, social y afectivo-motivacional en todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas específicas” (Gillies, 2006, en Velázquez Callado et al., 2014).

1.7.3.7. Prácticas Corporales en Ambientes Naturales

Por último, tenemos como saber las Prácticas Corporales en relación con el medio ambiente. Las Prácticas Corporales en Ambientes Naturales son una manera de realizar actividad física en los entornos naturales, donde los/as sujetos aprovechan los recursos y los espacios que la naturaleza puede ofrecer.

Es importante tener en cuenta que este tipo de prácticas son consideradas como un área fundamental dentro de la Educación Física ya que suelen involucrar aquellas actividades donde el ser humano se relaciona con el medio ambiente; es decir, promueven a que los/as sujetos tengan una conexión con el medio ambiente, realicen actividad física o deporte al aire libre y disfruten de la naturaleza con el fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar, generando también una especie de conciencia ecológica.

Gari (2020) menciona, en uno de sus textos académicos, que las actividades humanas en el medio ambiente pueden realizarse en lugares poblados o despoblados. Los espacios poblados son aquellos que tienen que ver con la escuela, el aula, el patio y/o los lugares verdes como las plazas, entre otros. Mientras que los despoblados son aquellos donde los/as sujetos se trasladan a zonas alejadas de la ciudad, teniendo como posibilidad enfrentarse a la naturaleza desde su forma más primitiva.

Es importante tener en cuenta los espacios antes mencionados ya que muchas veces, teniendo en cuenta a Gari (2020), los aprendizajes que se van a llevar adelante dentro de este tipo de práctica corporal están muy relacionados con el contexto.

Los/as profesores/as de Educación Física tienen el rol de posibilitar a que los/as estudiantes se relacionen con la naturaleza, ya sea en campamentos, salidas al campo de deportes o el patio de la escuela, trabajando con contenidos significativos como el aprendizaje de las habilidades y técnicas de orientación y supervivencia, primeros auxilios, organización grupal, entre otros, permitiendo a que los/as estudiantes se desenvuelvan de una forma más autónoma y segura en la naturaleza; desarrollen habilidades sociales y aprendan a trabajar en equipo; practiquen deportes alternativos al aire libre, etc.

En conclusión, podemos decir que las Prácticas Corporales en Ambientes Naturales se convierten en una propuesta interesante de actividades educativas para llevar adelante en las clases de Educación Física ya que, como se ha mencionado anteriormente, se buscará una relación y un aprendizaje fundamental entre los/as sujetos y la naturaleza, promoviendo la conciencia ecológica.

1.8. Hipótesis

- La matriz discursiva sobre la Educación Física se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.
- Los Saberes de la Cultura Corporal que se reflejan en el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.

1.9. Objetivos

Objetivo General

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal en el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.

Objetivos Específicos

- Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.
- Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro con las funciones sociales asignadas a la materia.
- Identificar los Saberes de la Cultural Corporal que se propone el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

La estrategia metodológica de este trabajo de investigación es de tipo cualitativo, según Ynoub (2014) este tipo de estrategia suele caracterizarse por las condiciones que producen datos, y por los propósitos que suelen plantearse al analizar los datos. Debido a lo antes dicho, se describirá la cualidad del Diseño Curricular escogido en búsqueda de las visiones y saberes que se manifiestan en él, el por qué y cuáles son las características de cada una.

El tipo de diseño metodológico en esta investigación será de carácter exploratorio - descriptivo. Exploratorio debido a la poca existencia del estado de arte acerca de la indagación de los Diseños Curriculares de la Educación Física de acuerdo las visiones y los Saberes de la Cultura Corporal. “No existe una idea clara del problema y es necesaria la exploración del fenómeno, son estudios de acercamiento a la realidad social y base de fundamentación de hipótesis” (Material de Cátedra, 2023).

Descriptivo porque, según Ynoub (2014), en el trabajo de investigación se busca “describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas” (p. 6). Es decir, se busca identificar y describir los tipos de visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal que circular en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.

Además, la búsqueda de conocimiento de este trabajo será de modo básica o pura (teórica), ya que se analizará el Diseño Curricular de Río Negro en el Nivel Medio y la investigación no requiere directamente de la práctica, aunque tampoco se desliga de ella (Material de cátedra, 2023).

Por otro lado, el contexto ubicado de esta investigación se basa, según Material de Cátedra (2023), en lo bibliográfico (fuentes secundarias), el cual hace referencia a que no se obtienen los datos directamente del campo debido a que los mismos no están corpóreamente presentes.

En cuanto a la temporalidad del trabajo, es de tipo sincrónico (transversal) debido a que el hecho suele investigarse en un momento actual. Es decir, “se hace un corte sagital al problema y se lo investiga en este preciso momento” (Material de Cátedra, 2023).

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. 	

			<ul style="list-style-type: none"> • 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

			<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. 		
		Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. 		
		Psicomotricista	<table border="1"> <tr> <td>Método Psicokinético</td> <td>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c)</td> </tr> </table>	Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c)
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

			<ul style="list-style-type: none"> ● La formación corporal ● El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez ● La combinación de habilidades motrices en simultáneo ● La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y 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.

			<ul style="list-style-type: none"> • 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 Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas		
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
	Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.	
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
		De colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.		
		De contracomunicación práctica: interacción motriz de oposición esencial y directa.		
Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo autónoma de la	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones		

		disponibilidad corporal y motriz.	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

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se tuvo en cuenta como referencia al Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro, ya que corresponde a una fuente de datos secundarias directas gracias a que la información no se adquiere a través de entrevistas, sino que se adquiere a través de dicho documento que se encuentra elaborado por diferentes profesionales vinculados a la Educación.

Samaja (1993) habla de “información secundaria directa” cuando la información o el proceso de investigación se obtiene a través de datos producidos por otras personas. Además, la elección y la confiabilidad de este tipo de fuente se encuentra condicionada por la factibilidad, viabilidad y la accesibilidad de los datos.

Es accesible debido a que es posible acceder y usar la información, debido a que el Diseño Curricular se trata de un documento público al cual las personas pueden acceder fácilmente. Es factible porque justamente se trata de una investigación de tipo exploratoria - descriptiva. Y, es viable, porque la información que brinda es coherente con los objetivos que se persiguen, además de analizar y describir las variables que son visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

Para la recolección de datos se utilizó una guía de indagación documental, la cual fue elaborada a partir del Diseño Curricular de Nivel Medio de Río Negro y se encuentra plasmada en el apartado de los anexos de este trabajo de investigación.

2.5. Plan de actividades en contexto

A continuación, se presentará un plan de actividades el cual mostrará cómo se llevó a cabo el trabajo de investigación.

Actividad	Fecha
Antecedentes, relevancia cognitiva y estado de la cuestión	29 de marzo de 2023

Marco teórico (Capítulo 1)	12 de abril de 2023
Marco teórico (Capítulo 2)	10 de mayo de 2023
Construcción del apartado: diseño metodológico	7 de junio de 2023
Construcción de Guía de Indagación Documental	9 de agosto de 2023
Trabajo de campo: Fichaje de los diseños curriculares en base a las categorías de análisis	16 de agosto de 2023
Trabajo de campo: Análisis de la información y construcción de los datos	6 de septiembre de 2023
Trabajo de Campo: Lecturas cruzadas – análisis de información	27 de septiembre de 2023
Trabajo de Campo: Lecturas cruzadas compartidas – comentarios	11 de octubre de 2023
Índice y bibliografía	22 de octubre de 2023
Elaboración de agradecimientos	24 de octubre de 2023
Entrega final del trabajo de investigación	25 de octubre de 2023

2.6. Universo y muestra

El universo en el cual se encuentra sumergido este trabajo de investigación es el de los “Diseños Curriculares”.

Mientras que la muestra, teniendo en cuenta justamente el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro, es considerada como análoga a la estructura del universo de análisis, por lo cual convierte como una muestra representativa; “decir que una muestra es representativa, es lo mismo que decir que tenemos fundamento suficiente para pensar que la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo” (Samaja, 1999, en Ynoub, 2014). Es por ello que la muestra (no probabilística) adecuada de esta investigación es de carácter finalístico (intencionado) que, según Ynoub (2014), alude al hecho de que la selección

de los casos suele basarse en un criterio previamente adoptado, el cual cree que el investigador dispondrá de elementos de juicio sobre la naturaleza de los casos que quiere estudiar.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los datos (o resultados)

A continuación, se presentará el análisis y la interpretación de los datos que se lograron obtener a través del Diseño Curricular de Río Negro de Nivel Medio. Es importante tener en cuenta que, cada uno de los datos, se encuentran relacionados con el marco teórico de este proyecto, siendo analizados y relacionados con algunas visiones y Saberes de la Cultura Corporal.

3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados)

3.2.1. Variable 1: Visiones y función social de la Educación Física

3.2.1.1. Visión Higienista: la salud aún presente

Retomando lo visto en el marco teórico, esta visión surge gracias al médico y docente Romero Brest y al impulso de las corrientes médicas. Dicho autor se encargó de poder promover una formación docente que se basara en la medicina y se enfocase en que la Educación Física sea un recurso para poder perfeccionar la raza, formando así personas eficientes tanto para sí mismas como para la sociedad.

Actualmente, esta perspectiva sigue vigente en el Diseño Curricular, gracias al ejercicio físico y a la salud, lo cual podemos encontrarla en el siguiente fragmento:

Además, organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 172)

El fragmento citado tiene una relación con la visión higienista debido a que se enfoca en que los educandos que realicen Educación Física concienticen el estilo de vida e intenten buscar o desarrollar sobre la salud. Además, como se encontró en el Diseño Curricular, las prácticas educativas deben enfocarse a la "... manifestación de salud, expresión, comunicación y

creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo” (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174)

3.2.1.2. Visión Deportivista: El deporte como característica fundamental dentro del Diseño Curricular

El deporte es una de las características presentes en la fundamentación, en los propósitos y en los saberes del Diseño Curricular. El mismo diseño se ve atravesado por la visión deportivista, pero desde una perspectiva más formativa e inclusiva, respetando y valorando la participación de los educandos en un ambiente de permiso, confianza y autonomía, dejando de lado a la competencia negativa del deporte tradicional.

No obstante, hay que destacar que la técnica y la táctica del deporte no deberían dejar de enseñarse, ni dejar de lado los conceptos, fundamentos y todo lo relacionado con él, ya que le quitaría gran parte de su importancia. Lo que se busca actualmente en él es que haya más participación e inclusión en las clases, haciendo que los educandos aprendan a su ritmo con otros, con juegos, sin discriminación, entre otros aspectos:

“Es fundamental presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusivo, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el diálogo y la autonomía”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 172).

“Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos” (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174).

“Propiciar el desarrollo de posibilidades de comunicación y contracomunicación motriz, para enriquecer el pensamiento táctico estratégico en los juegos deportivos como escenarios socio motrices”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174).

“Proponer espacios de participación en encuentros intra e interinstitucionales, poniendo en juego las propias motricidades para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas en un ambiente formativo de inclusión, integración e intercambio social”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174).

“Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174)

Por otro lado, además de lo antes dicho, el deporte tiene una importante e interesante aparición en el Diseño Curricular, donde se lo puede observar como un saber práctico de la educación física, dentro de los saberes de dicha disciplina pedagógica:

“La actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural” (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 178)

“La valoración de la competencia como superación de uno mismo”. Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 178)

“La diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar” (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 178)

“La adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión” (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 178)

3.2.1.3. Visión Desarrollista

Dentro del Diseño Curricular de Río Negro se desarrolla un poco, a comparación de las visiones ya mencionadas, la Visión Desarrollista. Dicha visión y sus características se encontrarán reflejadas en algunos fragmentos como:

“Favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación como soporte de confianza” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 174).

“La construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 176).

“La consideración de su condición corporal, de su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 176).

“La identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 177).

La aparición de esta visión en el Diseño Curricular nos lleva a pensar que mantiene su matiz en la planificación y en la enseñanza de la Educación Física.

3.2.1.4. Visión Recreativa: los juegos en el Diseño Curricular

Otras de las visiones presentes en el Diseño Curricular es el de la Visión Recreacionista la cual podemos encontrar en la siguiente cita: “Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, 2015, p. 174).

En el marco teórico se ha explicado, teniendo en cuenta a Mansi (2018), como la Educación Física considera al juego como un componente fundamental, “ineludible de la niñez y beneficioso para el aprendizaje”, aunque es importante tener en cuenta que no todos los juegos son considerados igualmente relevantes. Los juegos a considerar son aquellos que han sido adoptados para fines pedagógicos, lo cual se relaciona con la cita anteriormente mencionada.

3.2.1.5. La Visión Sociocultural (o humanista con sentido socio – crítico) presente en el Diseño Curricular

Teniendo en cuenta el marco teórico y al autor Gómez Smyth (2017), quien habla de esta visión como una transformación social, que genera cambios en la concepción educativa, haciendo que los/as estudiantes sean los/as protagonistas autónomos de su propio aprendizaje.

se invita abiertamente a los y las docentes de educación física que desarrollan su labor en el nivel inicial, a pensar y reflexionar sobre los modelos de evaluación utilizados y generar propuestas emancipadoras, donde los niños y las niñas sean protagonistas de su proceso de aprendizaje y evaluación (Gómez Smyth, 2017, p. 119).

Si bien la cita anterior se menciona al Nivel Inicial, dentro del Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro se pueden observar varios fragmentos que van a permitir analizar porqué esta visión forma parte de él.

Uno de los fragmentos puede ubicarse en la fundamentación de dicho diseño, donde se expresa lo siguiente:

La Educación Física en esta propuesta considera al estudiante con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellas y de construir sus posibilidades, por lo que la responsabilidad de la disciplina es la de generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes. A la vez debe ser generadora de nuevos intereses para enriquecer la disponibilidad multidireccional de la corporeidad y la motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 171)

También, dentro de la fundamentación, se puede encontrar otro fragmento, el cual va a decir que la Educación Física que conocemos actualmente es:

“Una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 170).

Además de lo anterior, existe una parte fundamental del Diseño Curricular, la cual hace referencia a las clases de Educación Física; clases que no tienen en cuenta lo tradicional de “hombres con hombres” y “mujeres con mujeres”, sino que se tratan de clases mixtas que se dictan en las diferentes instituciones educativas del nivel medio:

“Esta propuesta considera la relevancia de la construcción de Género, de la corporeidad y motricidad humana, y de una socialización que incluye la diversidad, sostiene por lo tanto la necesidad de abordar experiencias pedagógicas sistematizadas de clases mixtas”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 173)

Teniendo en cuenta el fragmento citado, uno de los aspectos más importantes de esta visión es la corporeidad y la motricidad, las cuales se van a encontrar en el Diseño Curricular debido a que:

La Corporeidad y Motricidad son dos dimensiones inseparables, los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianeidad e historicidad, en donde su motricidad está cargada de sentido e intencionalidad para él y quienes lo rodean, constituyendo la base de su identidad. La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 170)

A partir de lo anterior, dentro de los propósitos del área de Educación Física, podemos encontrar el aspecto de poder:

Favorecer la comprensión del sentido y finalidad de la Educación Física como escenario de construcción de la corporeidad y motricidad para una disponibilidad corporal en interacción con los demás y el ambiente, en un contexto de apropiación crítica de la cultura corporal y motriz (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174).

Promover el reconocimiento y desarrollo progresivo de la construcción de la corporeidad y motricidad a través de variadas prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, en un contexto de respeto y valoración del género y de atención a la diversidad (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174).

Se destaca que la Visión Humanista con sentido sociocrítico intenta generar un pensamiento crítico sobre el deporte y su mala reputación con la competencia, la exclusión, entre otras características las cuales deberían suprimirse para que no afecten a los/as educandos con una Educación Física tradicional.

No solo toma en cuenta al deporte, sino que también otras actividades desde un punto de vista más crítico e inclusivo, donde los/as estudiantes sean partícipe de su propio aprendizaje, trabajen con otros y lleven adelante una Educación Física que incluso los/as docentes participen de manera pasiva y crítica para generar nuevos aprendizajes y mejores relaciones con sus educandos.

3.3. Variable 2: Saberes de la Cultura Corporal de la Educación Física

3.3.1. Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas

Recordemos que la Expresión Corporal es una disciplina artística educativa, donde el conocimiento y el aprendizaje gira en torno al propio cuerpo, al lenguaje y al movimiento corporal expresivo en comunicación y de forma creativa.

Es decir, como seres humanos poseemos un cuerpo que nos permite comunicarnos y expresarnos a través de él; a través de su movimiento, de sus posturas, de sus costumbres, de los sentidos, de experiencias sensibles, etc.

Este tipo de saber, como lo conocemos, no tiene la misma práctica ni la misma presencia en las clases o propuestas de Educación Física, sin embargo, dentro del Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro las Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas se pueden ver reflejadas en los siguientes fragmentos:

“La recreación y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares)” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 179).

“La exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 179).

Gracias a estos fragmentos podemos decir que el Diseño Curricular se interesa en trabajar desde una forma expresiva, artística y creativa en las clases de Educación Física, donde los/as estudiantes experimenten otros tipos de aprendizajes de forma individual o grupal.

3.3.2. Prácticas Corporales Deportivas

A partir del Eje 2 de “Las prácticas corporales ludomotrices y deportivas en interacción con otros” dentro del diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro ya nos podemos encontrar con numerosas referencias hacia el deporte escolar. En el mismo diseño se ubica que “Es fundamental presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático,

liberador, respetuoso de las diferencias, el dialogo y la autonomía” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 179).

Además, este tipo de prácticas también podemos encontrarlas en los siguientes fragmentos como:

“Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos” Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 174)

“Propiciar el desarrollo de posibilidades de comunicación y contracomunicación motriz, para enriquecer el pensamiento táctico-estratégico en los juegos deportivos como escenarios socio motrices” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 174)

“Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 174).

“Proponer espacios de participación en encuentros intra e interinstitucionales, poniendo en juego las propias motricidades para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas en un ambiente formativo de inclusión, integración e intercambio social”. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 174)

“La práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz”. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 176)

“La identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas”. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 177).

“La apropiación del deporte, que implica: la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la valoración de la competencia como superación de uno mismo” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión”. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178)

“La apropiación del deporte, que implica: la participación en el juego explorando e identificando roles y funciones específicas” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la exploración de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la exploración del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la exploración e identificación de códigos en la comunicación y contra comunicación entre jugadores” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la intervención en acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la importancia de la aceptación y tolerancia de resultados en los juegos deportivos, disfrutando del agonismo” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la participación colectiva de acciones acordadas en la resolución de situaciones de ataque y defensa” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la construcción y reconstrucción de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 178).

“La apropiación del deporte, que implica: la identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en la escuela y en su entorno sociocultural” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, pp. 178-179).

Son muchos los fragmentos que hacen referencia a las Prácticas Corporales Deportivas, por lo que se puede decir que dicho saber se puede trabajar desde diferentes ideas y que el deporte sigue siendo un contenido a enseñar desde una Educación Física más inclusiva donde los/as estudiantes disfruten de él desde un punto de vista más colaborativo, inclusivo, con diversos aprendizajes, etc.

3.3.3. Actividad Física Sostenible

Una Educación Física a partir de esta lógica, según Largadera Otero (2009), permite que los estudiantes puedan lograr alcanzar la optimización de las conductas motrices para poder aplicarlas en la vida diaria de forma equilibrada y saludable. Teniendo en cuenta lo antes dicho,

dentro del Diseño Curricular se encuentra un fragmento, en las Condiciones Generales de la organización del Área, que evidencien sobre la actividad física sostenible:

“Además organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p.172).

Por otro lado, teniendo en cuenta a Largadera Otero (2009), hay un propósito que hace hincapié en la relación de la actividad física y la salud:

“Propiciar una identificación de la propia corporeidad como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando a su vez las experiencias interdisciplinarias”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 174).

Y un saber que habla de la importancia del cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgos que aplican con la actividad física sostenible:

“El reconocimiento de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Río Negro, 2015, p. 177).

3.3.4. El juego y el jugar

Este tipo de saber se encuentra en los propósitos y en los saberes del Diseño Curricular, evidenciándose de las siguientes formas:

“Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes”. (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, pag.174).

“El reconocimiento del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia

y sus diferentes expresiones, y otras” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, pag.177).

“La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar”. (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p.178).

“La participación en el juego explorando e identificando roles y funciones específicas”. (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p.178).

“La intervención en acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p.178).

Además de los fragmentos colocados anteriormente, dentro del Diseño Curricular se puede observar que este hace solamente énfasis en los juegos tradicionales y autóctonos, por lo cual no se ven otros tipos de juegos

“La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos.” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 179)

“La recreación y el conocimiento cimiento de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 187).

“El compromiso por la promoción de la propia cultura lúdica de los juegos tradicionales y autóctonos” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 187).

3.3.5. Las prácticas corporales en relación con el medio ambiente

Dentro del Eje 3 de las “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportistas en el ambiente natural y otros” podemos encontrar que se “considera la idea de ambiente como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo contiene, es decir en aquel que está inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo un equilibrio” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 173).

La propuesta de este eje, pone en juego la corporeidad y motricidad en la construcción de saberes relevantes para el desenvolvimiento en el medio ambiente, descubriendo y redescubriendo el entorno natural, disfrutándolo y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación, favoreciendo así la adquisición de Saberes

para generar el deseo y la intención de una persona activa, que ejerza un rol como ciudadano responsable y comprometido con la realidad y el contexto que le toca vivir (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 173).

A partir de las citas anteriores, y retomando a Gari (2020), podemos recalcar que el medio ambiente es un espacio físico donde las actividades humanas se llevan adelante en diferentes áreas (pobladas o despobladas). En Educación Física estas áreas son fundamentales para que los/las estudiantes puedan desenvolverse y ser protagonistas de su aprendizaje en el medio natural.

Además, el eje de las “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportistas en el ambiente natural y otros” toma en cuenta el descubrimiento, el disfrute y la consciencia del cuidado para el medio ambiente; es decir que este tipo de prácticas promueven a que los/as sujetos tengan una conexión con el medio natural, con ellos/as mismos/as y con las demás personas, teniendo la oportunidad de realizar actividad física o deporte al aire libre, aprender de primeros auxilios, cabuyería, trabajo en equipo, etc.; y disfrutar de la naturaleza con el fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar, generando también una especie de conciencia ecológica.

Dentro del Diseño Curricular encontramos otros fragmentos que respaldan lo antes dicho y sustentan la aparición de este saber en las clases de Educación Física:

Generar la adquisición de competencias culturalmente relevantes en relación al cuidado de ambientes naturales y otros, en espacios de participación de situaciones motrices que permitan la concientización de las problemáticas ambientales con propuestas y proyectos de la disciplina e interdisciplinarios (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 173).

“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 180).

“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 180).

“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 180).

“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 180).

“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 180).

“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración del uso consciente y responsable de recursos naturales en variadas situaciones motrices” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 180).

“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración de práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería” (Ministerio de educación y derechos humanos de Río Negro, 2015, p. 180).

3.4. Conclusiones y sugerencias

A partir de este apartado se expondrá las conclusiones obtenidas a raíz de lo que se llevó adelante en la investigación. En primer lugar, como se trata de una investigación de tipo descriptiva — exploratoria, se van a presentar los resultados relacionados con cada uno de los objetivos específicos para después hacer lo mismo con el objetivo general. Luego, se dará respuesta a la pregunta problema en base a lo que se ha investigado; y las hipótesis formuladas.

El primer objetivo específico de este trabajo de investigación es el “Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro”. A partir de este objetivo se ha analizado que, dentro del Diseño Curricular, específicamente en el área de Educación Física, tenemos una estructura que abarca la

Fundamentación General del Área, tres ejes importantes que tiene que ver con las prácticas corporales, propósitos y saberes que se diferencian o coinciden en el Ciclo Básico (1° y 2° año) y el Ciclo Orientado (3°, 4° y 5° año).

Luego se encuentra el segundo objetivo específico que es “Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro con las funciones sociales asignadas a la materia” donde, al analizar el documento y relacionar las funciones sociales asignadas en la Educación Física, ya partiendo de la fundamentación ésta nos brinda una base sólida para el desarrollo de los ejes, propósitos y saberes destinados a cada uno de los ciclos; además que es posible identificar dentro del diseño diferentes visiones de la Educación Física aunque la visión humanista con sentido sociocrítico predomina más que las demás.

Por último, el tercer objetivo específico de este trabajo de investigación se focalizó en “Identificar los Saberes de la Cultura Corporal que se proponen en el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro”. En este caso, se identifica la inclusión de la mayoría de los saberes que han sido definidos a lo largo de la investigación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que solo algunos aparecen con más predominancia dentro del Diseño Curricular a comparación de otros.

A partir de los objetivos específicos ya mencionados anteriormente, el objetivo general de este trabajo es “Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal en el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro”, donde se puede observar que el diseño se encuentra atravesado por diferentes concepciones y funciones atribuidas a la Educación Física, entre las cuales vamos a encontrar las visiones higienista, deportivista, desarrollista, recreacionista y humanista sociocrítica. Mientras que, los Saberes de la Cultura Corporal que podemos encontrar tienen que ver con las Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas, Actividad Física Sostenible, Prácticas Corporales Deportivas, Juego y Jugar y Prácticas Corporales en Ambientes Naturales.

En relación con el problema de investigación sobre “¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física del Nivel Secundario de la Provincia de Río Negro que se encuentra en vigencia?”, es importante analizar las hipótesis formuladas para la investigación:

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

El análisis que se ha hecho del Diseño Curricular de Educación Física en el Nivel Medio de la Provincia de Río Negro respalda esta hipótesis. Los resultados que se han obtenido en la investigación indican que las visiones mencionadas en la hipótesis están dentro del Diseño Curricular, por lo que nos lleva a comprender más la hipótesis planteada, considerando que las visiones coexisten entre ellas, una más predominante que la otra, pero sin excluir a las demás.

- Los Saberes de la Cultura Corporal que se reflejan en el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.

A partir de la investigación que se ha realizado, se destaca que esta hipótesis es considerable solo porque los Saberes de la Cultura Corporal como el de las Prácticas Corporales Deportivas y el Juego y Jugar se reflejan dentro del Diseño Curricular. Las Prácticas Acuáticas, como saber, no han sido mencionadas específicamente en los resultados de la investigación, por lo que nos lleva a pensar que no todos los diseños curriculares, especialmente el de la Provincia de Río Negro, tienen información o necesidad de realizar investigaciones y de trabajar para poder incluir saberes de prácticas acuáticas.

En conclusión podemos decir que las visiones planteadas de la primer hipótesis sí son perceptibles dentro del Diseño Curricular, teniendo en cuenta a la visión humanista con sentido sociocrítico como la más predominante, mientras que los saberes de la segunda hipótesis sólo se descarta el de las prácticas acuáticas, aunque se incluyen, según resultados de la investigación, aquellos como las Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas, Actividad Física Sostenible y Prácticas Corporales en Ambientes Naturales.

3.5. Discusión

En este último apartado, cabe destacar que mi situación es diferente a la de otros/as colegas investigadores/as.

Este trabajo de investigación comenzó a elaborarse en el año 2023, por lo cual tuve que volver a retomarlo, releer y reescribir, agregando más información a la investigación y cambiando otros datos. Por este motivo no ha sido difícil relacionarme con la investigación ya que es un tema que he trabajado desde que se comenzó.

No obstante, considero importante tener en cuenta que, para este tipo de investigaciones, se puedan generar y encontrar aportes que logren ayudar a la comunidad científica a producir nuevas herramientas y a debatir sobre una Educación Física más crítica.

Además, desarrollar este tipo de investigación nos permite pensar y trabajar sobre la importancia que queremos brindarle a la Educación Física desde una perspectiva humanista con sentido sociocrítico. Por eso se invita a estudiantes, docentes o profesionales a pensar sobre su papel o rol que ocupa dentro de la Educación Física y el contexto en el que se encuentra.

Es fundamental recordar que la sociedad es un constante cambio y que los/as estudiantes son sujetos únicos y propios en su diferencia; que cada quien tiene diversos procesos de aprendizaje y considero valioso acompañar cada uno de ellos.

4. Anexos

A partir de este apartado se presentará una guía o fichaje donde se podrán observar diferentes partes extraídas del Diseño Curricular sobre la enseñanza media de la Provincia de Río Negro, las cuales nos servirán para el trabajo de investigación.

Categoría/Valores		Fragmento del Diseño	Página
Visiones de la Educación Física	Militarista		
	Higienista	“Además organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo”	172
		“... manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo”	174
	Deportivista	“Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la	174

		comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos”	
		“La apropiación del deporte escolar, que implica: la comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración”	178
		“La apropiación del deporte escolar, que implica: la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar”	178
		“La apropiación del deporte escolar, que implica: la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión”	178
		“La apropiación del deporte escolar, que implica: el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos”	178
		“La apropiación del deporte escolar, que implica: la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar”	178

	Recreacionista	“Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes”	174
	Psicomotricista		
	Desarrollista	“Favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación como soporte de confianza”	174
		“La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas corporales específicas y su aprendizaje, que incluya: la construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices”	176

		“La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya: la consideración de su condición corporal, de su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea”	176
		“La identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo”	177
	Humanista sociocrítica	“(…) una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad”	170
		“(…) un nuevo lugar para pensar la Educación Física como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica de la realidad”	170
		“La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo (…)”	170

		“Se favorece así una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja”	170
		“Este enfoque, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional al cual se entrena, estandariza y disciplina, y sostiene una idea de corporeidad que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la motricidad como personalización y humanización del movimiento”	170
		“Desde el paradigma de la Complejidad puede visualizarse a la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana (paradigma de la simplicidad)”.	170
		“La Corporeidad y Motricidad son dos dimensiones inseparables, los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianidad e	170

		<p>historicidad, en donde su motricidad está cargada de sentido e intencionalidad para él y quienes lo rodean, constituyendo la base de su identidad. La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora”</p>	
		<p>“La corporeidad constituye una de las “dimensiones de la persona humana” que como sujeto activo está en permanente construcción influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa, y a la vez influye sobre éste modificándolo”</p>	170
		<p>“La Educación Física en esta propuesta considera al estudiante con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellas y de construir sus posibilidades, por lo que la responsabilidad de la disciplina es la de generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes. A la vez debe ser generadora de nuevos intereses para enriquecer la disponibilidad multidireccional de la corporeidad y la</p>	171

		motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales”	
		“La Educación Física propone y promueve espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas a la diversidad de la vida humana relacionada con la calidad de vida, la salud, el uso adecuado y constructivo del ocio”	171
		“La corporeidad y motricidad humana como aspecto constitutivo y cualificador del sujeto para insertar crítica y reflexivamente a adolescentes y a jóvenes en el campo de la cultura corporal”	171
		“Tampoco se limita al trabajo de las capacidades condicionales, sino que abre sus posibilidades a lo coordinativo, lo expresivo, lo comunicativo, desde las vivencias placenteras, lúdicas y deportivas”	172

		“Esta propuesta considera la relevancia de la construcción de Género, de la corporeidad y motricidad humana, y de una socialización que incluye la diversidad, sostiene por lo tanto la necesidad de abordar experiencias pedagógicas sistematizadas de clases mixtas”	179
		“Favorecer la comprensión del sentido y finalidad de la Educación Física como escenario de construcción de la corporeidad y motricidad para una disponibilidad corporal en interacción con los demás y el ambiente, en un contexto de apropiación crítica de la cultura corporal y motriz”	174 o 180
		“Contribuir a la vivencia de valores pertinentes con una vida responsable en democracia y de resolución autónoma de conflictos, en un marco de respeto y solidaridad en las prácticas corporales y motrices”	174
		“Promover el reconocimiento y desarrollo progresivo de la construcción de la corporeidad y motricidad a través de variadas prácticas corporales, ludomotrices y deportivas	174

		inclusivas, en un contexto de respeto y valoración del género y de atención a la diversidad”	
		Brindar oportunidades de expresión de emociones, sensaciones, creatividad y comunicación desde el propio cuerpo y motricidad, a través de la vivencia y valoración de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz”	174 o 181
		“La apropiación del deporte escolar, que implica: la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural”	178
		“La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique: la valoración y respeto de funciones, roles, aceptando la diversidad con actitud crítica frente a la discriminación”	179-180

Categorías/Valores		Fragmentos del Diseño	Página
Saberes de la Cultura Corporal	Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas	“La recreación y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares)”	179
		La exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros”	179
	Actividad Física Sostenible	“El Eje “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas, referidas a la disponibilidad de sí mismo”, centra su lógica en los procesos de participación consciente en las experiencias corporales y motrices de adolescentes y jóvenes, en el proceso de construcción y reconstrucción de la imagen corporal”.	172
		“Además organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo	172

		generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo”	
		“Propiciar una identificación de la propia corporeidad como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando a su vez las experiencias interdisciplinarias”	174 o 181
		“El reconocimiento de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo”.	177
	Prácticas Corporales Deportivas	“Es fundamental presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el diálogo y la autonomía”.	172

		“Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos”	174
		“Propiciar el desarrollo de posibilidades de comunicación y contracomunicación motriz, para enriquecer el pensamiento táctico-estratégico en los juegos deportivos como escenarios socio motrices”.	174 o 181
		“Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación”	174
		“Proponer espacios de participación en encuentros intra e interinstitucionales, poniendo en juego las propias motricidades para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas en un ambiente formativo de inclusión, integración e intercambio social”.	174

		“La práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz”.	176
		“La identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas”.	177
		“La apropiación del deporte, que implica: la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros”	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la valoración de la competencia como superación de uno mismo”	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar”	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas”	178

		“La apropiación del deporte, que implica: la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión”.	178
		“La apropiación del deporte, que implica: el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos”.	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar”.	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la participación en el juego explorando e identificando roles y funciones específicas”.	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la exploración de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes”	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la exploración del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos”	178

		“La apropiación del deporte, que implica: la exploración e identificación de códigos en la comunicación y contra comunicación entre jugadores”	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la intervención en acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego”.	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la importancia de la aceptación y tolerancia de resultados en los juegos deportivos, disfrutando del agonismo”	180
		“La apropiación del deporte, que implica: la participación colectiva de acciones acordadas en la resolución de situaciones de ataque y defensa”.	180
		“La apropiación del deporte, que implica: la participación colectiva de acciones acordadas en la resolución de situaciones de ataque y defensa”.	178
		“La apropiación del deporte, que implica: la construcción y reconstrucción de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados”.	178

		“La apropiación del deporte, que implica: la identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en la escuela y en su entorno sociocultural”.	178-179
	Juego y Jugar	“Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del López Facundo Gabriel conocimiento y/o recreación de algunas variantes.”	174
		“El reconocimiento del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, y otras.”	177
		“La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar”	178

		“La participación en el juego explorando e identificando roles y funciones específicas”	178
		“La intervención en acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego”	178
		“La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos”	179
		“La recreación y el conocimiento cimiento de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.”	187
		“El compromiso por la promoción de la propia cultura lúdica de los juegos tradicionales y autóctonos”	187
	Prácticas Corporales en relación con el Medio Ambiente	“El Eje “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros”, considera la idea de ambiente como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo	173

		contiene, es decir en aquel que está inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo un equilibrio”	
		“La propuesta de este eje, pone en juego la corporeidad y motricidad en la construcción de saberes relevantes para el desenvolvimiento en el medio ambiente, descubriendo y redescubriendo el entorno natural, disfrutándolo y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación, favoreciendo así la adquisición de Saberes para generar el deseo y la intención de una persona activa, que ejerza un rol como ciudadano responsable y comprometido con la realidad y el contexto que le toca vivir”	173
		“Generar la adquisición de competencias culturalmente relevantes en relación al cuidado de ambientes naturales y otros, en espacios de participación de situaciones motrices que permitan la concientización de las problemáticas ambientales con propuestas y proyectos de la disciplina e interdisciplinarios”.	173
		“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática”.	180

		“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute”.	180
		“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos”.	180
		“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.”.	180
		“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales”	180
		“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración del uso consciente y responsable de recursos naturales en variadas situaciones motrices”	180

		“La participación de la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otro que implique: la exploración de práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería”	180
--	--	---	-----

5. Bibliografía

- Aisenstein, A. (2008). *Deporte en la escuela ¿vale la pena?* Cap. 6. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Barcelona, E. (2013). *Representaciones corporales en la construcción del proceso civilizatorio argentino en la obra de Sarmiento*. Buenos aires: Revista digital EF Deportes.
- Blázquez Sánchez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, España: ed. INDE Publicaciones. 3° edición.
- Bolívar Bonilla, C. (1986). *El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora y la pedagogía liberadora*. Universidad Surcolombiana. Educación Física y Deporte Vol. 8 Núm. 1 Pág. 123-127. Medellín, enero-diciembre 1986.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Cap. 2. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.
- Candrea, S. y Susacasa, S. (2015). *Contenido, contenido educativo*. En C. Carballo (Dir.), *Diccionario crítico de la educación física académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. (pp. 102-106). Buenos Aires: ed. Prometeo.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Diseño Curricular (2015). *Escuela Secundaria*. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Río Negro. Res. 945.
- 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. S. (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 Sociales y Educación Física*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Luján.

- Galak, E. (2019). *Fortalecer los músculos para mejorar la raza: Discursos eugenésicos sobre educación del cuerpo en revistas pedagógicas de Argentina y Brasil (1920 – 1940)*. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11022/pr.11022.pdf
- Gari, G. (2020). *Prácticas en Ambientes Naturales. Material de Cátedra. Módulo 1*. Universidad de Flores, Sede Comahue.
- Gómez Smyth, L. (2017). *La educación física en el nivel inicial pensada desde un enfoque sociocultural. Modalidades de planificación, saberes y evaluación*. Buenos Aires: UFLO.
- González, F. J. (2016). *Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum*. Retos, 29, 188-194
- González, F.J. (2019). *Educación física y currículo. Desafíos de una disciplina escolar*. Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grand del Sur: Tándem revista.
- Kirk, D. (1990). *La ideología y el currículum oculto en educación física*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Largadera Otero, F. (2009). *Educación física sostenible*. Las Palmas, Gran Canaria: Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte.
- Le Boulch. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano: Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Libois, G. y Rozengardt, R. (2014). *Deporte Escolar. Contenido y experiencia*. ISEF, Ciudad General Pico, La Pampa: Noveduc.
- 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. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta ediciones.

- 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 profesor de Educación Física*. Revista Educación física y deporte: Universidad de Antioquia.
- Pavía, V. (2009). *Formas de juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas* (1ra. ed.). Neuquén: EDUCO
- Rovira Bahillo, G. (2010). *PRÁCTICAS MOTRICES INTROYECTIVAS: UNA VÍA PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES*. Acción Motriz, 5 (1), 12-19. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/28?articlesBySimilarityPage=5>
- Scharagrodsky, P. (2015). *El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte., 37 (2), 158 – 164.
- Velázquez Callado, C., et al. (2014). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Movimiento. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 239-259, jan/mar de 2014.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas, una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F. Secretaría de educación pública.
- Villa, M. E. (2015). *Psicomotricidad, Educación Psicomotriz*. Prometeo: Buenos Aires.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Buenos Aires: Cengage Learning.