



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA

ANÁLISIS DE LAS VISIONES Y LOS SABERES DE LA
CULTURA CORPORAL

Estudiante: Torres Bermejo, Martina

Legajo: 28520

Director/es: Rivera, Sebastián

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

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 Agosto 2025

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación: SI

Otro plazo mayor detallar/justificar: X

Lugar y fecha: Cipolletti, Río Negro. Agosto 2025.

Firma y aclaración del autor:



Martina Torres Bermejo

Agradecimientos

En este apartado quería aprovechar para agradecerle a todas aquellas personas que me animaron y alentaron a poder terminar esta tesis, contando principalmente con mi mamá, Verónica Bermejo, mi papá, Edgardo Torres y mi hermano, Emanuel Torres, como también compañeros de cátedra y docentes.

Índice

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	1
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	1
1.2. Tema y Subtema.....	1
1.3. Introducción.....	2
1.4. Problema.....	2
1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.....	2
1.5.1. Estado de la cuestión.....	3
1.5.2. Relevancia Cognitiva.....	4
1.6. Marco teórico.....	5
1.6.1. Capítulo 1: visiones y funciones sociales de la educación física.....	5
1.6.1.1. Visión Militarista de la Educación Física.....	6
1.6.1.2. Visión Higienista de la Educación Física.....	7
1.6.1.3. Visión Deportivista de la Educación Física.....	9
1.6.1.4. Visión Psicomotricista de la Educación Física.....	10
1.6.1.5. Visión Desarrollista de la Educación Física.....	11
1.6.1.6. Visión Recreacionista de la Educación Física.....	11
1.6.1.7. Visión Humanista-Sociocrítica de la Educación Física.....	12
1.6.2. Capítulo 2: saberes de la cultura escolar.....	13
1.6.2.1. En torno a la definición de curriculum.....	13
1.6.2.2. Diseño curricular de Educación Física del nivel primario de la Provincia de Río Negro.....	15
1.6.2.3. Los saberes de la Educación Física.....	16
1.6.2.3.1. Prácticas corporales expresivas y artísticas.....	17
1.6.2.3.2. Prácticas corporales introyectivas.....	18
1.6.2.3.3. Prácticas corporales deportivas.....	19
1.6.2.3.4. Juego y jugar.....	20
1.6.2.3.5. Actividad física sostenible.....	21
1.6.2.3.6. Prácticas de vida en la naturaleza.....	21
1.7. Hipótesis.....	23
1.8. Objetivos.....	23
2. Segunda Parte: Materiales y Método.....	24
2.1. Tipo de diseño.....	24
2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.....	26

2.3. Fuentes de datos.....	31
2.4. Instrumentos para la producción de datos.....	31
2.5. Plan de actividades en contexto.....	31
2.6. Universo y muestra.....	32
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones.....	33
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	33
3.1.1. Visiones de la educación física.....	33
3.1.1.2. Visión psicomotricista.....	33
3.1.1.3. Visión humanista-sociocrítica.....	35
3.1.1.4. Visión higienista.....	37
3.1.2. Saberes de la cultura corporal.....	38
3.1.2.1. Juego y jugar.....	38
3.1.2.2. Prácticas Introyectivas.....	39
3.1.2.3. Prácticas de vida en la naturaleza.....	40
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	41
3.4. Discusión.....	43
4. Anexos.....	44
5. Bibliografía.....	46

Resumen

El presente trabajo de investigación se inicia a raíz de la problemática vinculada a las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal presentes en el Diseño Curricular de educación física del primer ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro que se encuentra vigente en la actualidad.

Asimismo, es una investigación descriptiva, transversal, es decir que se describen las variables “visiones de la educación física y “saberes de la cultura corporal”, haciéndole un corte transversal al problema de investigación, analizando la información que tenemos en este momento actual, proveniente del Diseño Curricular en el que estamos indagando. Para ello utilizaremos como instrumento la guía documental.

Palabras clave:

Diseño Curricular – Visiones – Saberes Culturales

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

Este trabajo de investigación es llevado a cabo en el marco de la cátedra “Trabajo Final” correspondiente a la Licenciatura de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. En el mismo se aborda e indaga sobre las visiones y los saberes de la cultura corporal que circulan en el Diseño Curricular de Educación Física, específicamente del primer ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro.

A raíz de que el curriculum está bajo la ideología del gobierno de turno, así como también está ligado a una determinada cultura es interesante poder cuestionarnos qué es lo que nos transmite el Diseño Curricular en cuanto a una visión determinada de la Educación Física y, por ende, qué saberes de la cultura corporal circulan dentro del mismo para ser enseñados en el ámbito escolar. Dicho esto, “visiones de la educación física” y “saberes de la cultura corporal” son las dos variables sobre las que se va a apoyar y desarrollar esta investigación.

Se va a recopilar información de ambas variables para posteriormente poder hacer un análisis de las mismas dentro del Diseño Curricular que nos compete a través de herramientas como la guía de indagación documental. Es importante realizar este análisis crítico ya que el Diseño Curricular es el que rige nuestras prácticas docentes, por lo tanto, poder ser conscientes de lo que está transmitiendo este documento, no solo haciendo referencia a lo educativo, sino también a la formación de personas que tienen una posterior inserción en el mundo laboral, nos va a permitir pararnos y replantearnos si seguir o no estrictamente lo que se plantea en el mismo.

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 primer ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro que se encuentra en vigencia?

1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.

1.5.1. Estado de la cuestión

En este apartado se van a exponer los diferentes alcances investigativos que en la actualidad tratan la temática de las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar con el fin de poder introducirnos posteriormente al tema de investigación que nos compete, siendo el mismo “¿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 primario de la provincia de Río Negro que se encuentran en vigencia?”.

La consulta bibliográfica se realizó en archivos de tesis brindados por la cátedra “Trabajo Final”, los cuales son: “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” de Natalia Soledad Fiori; y “El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física” de María Valeria Emiliozzi.

Haciendo referencia al currículo, podemos decir que a lo largo de la historia se ha ido modificando en base a las nuevas necesidades que surgen en la sociedad y en el sistema capitalista en el que vivimos. Un ejemplo es el diseño e implementación de la reforma denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES) llevada a cabo entre los años 2012 y 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. “De forma muy sintética, definimos la NES como una propuesta de política educativa que hace foco en el aspecto curricular. Esta reforma modificó la estructura de los planes de estudio, la organización en dos ciclos de formación -general y orientado-, la composición de las cajas curriculares, la asignación de las cargas horarias y distribución por año de las diferentes asignaturas, así como redefinió aspectos vinculados a los propósitos educativos de la escuela secundaria, el perfil de estudiante y los contenidos para la enseñanza.” (Fiori, 2020, p. 8).

Uno de esos propósitos de los que habla la autora, es que la experiencia escolar sea lo más significativa posible pensando en la preparación para el futuro laboral de los sujetos, pudiendo ser competentes antes las demandas de este siglo XXI. Por este motivo el curriculum se organizó teniendo en cuenta las habilidades, capacidades y competencias que deben tener los estudiantes al finalizar la escuela para poder

incorporarse de una manera eficaz y eficiente al mundo del trabajo. “Un egresado apto es un estudiante que ha adquirido la capacidad de comunicarse eficazmente, analizar e interpretar información, vincularse con el entorno, resolver eficientemente problemas que se presenten con creatividad, iniciativa, actitud positiva, responsabilidad y cuidado por sí mismo.” (Fiori, 2020, p. 192).

Continuando con lo expuesto anteriormente, podemos ver que “...el curriculum, y por lo tanto la práctica educativa, pone en funcionamiento cierta normalidad, regularidad, ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno.” (Emiliozzi, 2014, p. 7). Con esto podemos afirmar, que el gobierno espera de los alumnos/as determinados comportamientos y aprendizajes a determinadas edades específicas, sin tener en cuenta la diversidad existente entre ellos, y que cada uno tiene sus tiempos de aprendizaje.

Asimismo, la autora también expresa que la manera de darnos cuenta cuál es el sentido y objetivo que persigue el curriculum en sus enunciados es alejándonos de ese documento y replantearnos y analizar lo que dicen, ya que los mismos desempeñan un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona (Emiliozzi, 2014). A partir de lo expuesto anteriormente podemos decir que este tipo de documentos les imponen a los alumnos determinados saberes que deben incorporar en relación a lo que busca el Estado, políticamente hablando, ya que las necesidades muchas veces son otras.

1.5.2. Relevancia Cognitiva

A lo largo de la historia hemos atravesado distintas formas de concebir al sujeto de la Educación Física debido al contexto en el que nos encontramos insertos en ese momento. Por este motivo es importante conocer las distintas visiones de la Educación Física que fueron surgiendo a lo largo de la historia, para pensar cuáles son las que se mantienen en mayor o en menor medida en nuestras prácticas docentes y por qué es de esa manera.

Hay prácticas y teorías del pasado que como docentes o futuros docentes las seguimos reproduciendo en nuestras clases por el hecho de sentirnos más cómodos con lo

conocido, y haciendo ojos ciegos a las necesidades que tienen nuestros alumnos, los problemas que nos atraviesan como sociedad (la violencia, la discriminación, el hambre, la desigualdad, la exclusión, etc.) entre otras cosas que son importantes tener en cuenta a la hora de involucrarnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho esto, la visión que tenemos sobre la Educación Física va a estar relacionada con la manera en la que vemos a nuestros alumnos, es decir, si los vemos como un cuerpo que tiene que desarrollar distintas habilidades, como lo fue en la Educación Física militarista, o, por el contrario, si los vemos como un sujeto que tiene una corporeidad, donde no solamente entran los aspectos físicos, sino también los motores, intelectuales, sociales y afectivos. Esta última concepción, está más relacionada a una visión socio-crítica.

Poder analizar y reflexionar los diseños curriculares de Educación Física teniendo en cuenta lo expuesto en los párrafos anteriores puede ser relevante para la comunidad científica y/o docente ya que los invita a replantear y seguir investigando acerca de la relación entre lo que plantea el currículo y lo que verdaderamente sucede en las prácticas educativas de Educación Física, y pensar también el motivo por el cual muchas veces nuestras prácticas se reducen a algo meramente recreativo y sin un fin en particular.

1.6. Marco teórico

1.6.1. Capítulo 1: visiones y funciones sociales de la educación física

Para comenzar a definir lo que es una visión de la Educación Física, creo pertinente nombrar a Bracht (1996), quien expresó que las mismas son visiones heterónomas, es decir, que no nacieron en el ámbito de dicha disciplina, sino que la misma tomó elementos pertenecientes a otros campos para generarlas y con ello legitimarse.

La configuración de las visiones tiene mucho que ver con la ideología que poseen aquellos docentes que las llevan a cabo en sus prácticas y con la reproducción de la ideología dominante en ese momento. Por eso, a lo largo de la historia han habido distintas visiones que hoy en día se encuentran presentes en nuestras prácticas, es

decir, no quedaron olvidadas, sino que se siguen reproduciendo de una u otra manera. En palabras de Mansi “ya es sentido común afirmar que la escuela es el resultado de acontecimientos históricos-políticos de transmisión ideológica, que da lugar a prácticas y discursos que la estructuran y ofrecen funcionalidad.” (Mansi, 2019, p. 16).

Asimismo, cada visión tiene como resultado una función social, es decir, detrás de esas prácticas hay un propósito e intencionalidad por parte del gobierno en relación a lo que se enseña, de qué manera, y que se espera que los alumnos/as logren en las clases de Educación Física.

A continuación, se va describir brevemente cada una de ellas, teniendo en cuenta las características de cada una, de donde parten y que propósitos perseguían. Cabe aclarar que las diferentes visiones no van desapareciendo con la llegada de las otras, sino que quedan detenidas.

1.6.1.1. Visión Militarista de la Educación Física

Antes de conceptualizar lo que es una visión militarista de la Educación Física, es importante posicionarnos desde el contexto social e histórico de Argentina para poder entender por qué esta visión resultó relevante en la Educación Física de aquella época. Sarmiento asume como presidente de la Nación Argentina en el año 1868 (cargo que ocupó hasta el año 1874) siendo su intención universalizar las costumbres y los comportamientos a través de la escuela. (Mansi, 2019). Además, el presidente “...se interesó mucho en el tema de la Educación Física, vista por él como factor estimable de la educación moral y la disciplina social.” (Mansi, 2019, p. 26). Con esto la autora hace referencia a que los alumnos iban a comprender, practicar e interesarse por los valores éticos como el respeto, la justicia, la ciudadanía, la responsabilidad por sí mismo y por el prójimo, así como también aprender a comportarse socialmente. Dicho esto, fue el mismo Sarmiento el que impulsó la implementación de la gimnástica en las escuelas, con un fuerte tinte militar.

Ahora sí, haciendo referencia a lo que es la visión militarista, podemos decir que la misma se basa en la idea de que la actividad física y el deporte pueden mejorar la salud

y la aptitud física de los jóvenes, al mismo tiempo que inculcan disciplina, obediencia y valores patrióticos. En este sentido, se creía que la educación física podía ser utilizada como una herramienta para moldear el carácter y la personalidad de los jóvenes, preparándolos para el servicio militar y para la defensa de la nación. “...era necesario conformar estudiantes que en el futuro fuesen servidores y defensores de la Patria...” (Mansi, 2019, p. 27).

Por este motivo, las clases de Educación Física eran muy distintas entre los varones y las mujeres ya que perseguían objetivos diferentes. Tal como se expresó anteriormente, a los varones se les daba ejercicios relacionados a la fuerza, la resistencia y la velocidad, y se enseñaba en un ambiente más competitivo y agresivo ya que su finalidad era prepararlos para la guerra. Por el contrario, a las mujeres se les daba ejercicios para trabajar la flexibilidad y la postura con el fin de preparar sus cuerpos para ser madres y se enseñaba en un ambiente más controlado y menos competitivo que el de los hombres.

“Dicha tendencia pedagógica militarizada no solo ha encontrado sus finalidades en el disciplinamiento de los cuerpos, sino que además se enfocó en la constante corrección de los/as alumnos/as por parte del docente, con el propósito de refinar aquellos comportamientos, conductas y acciones que se encontraban “mal pulidas”. (Mansi, 2019, p. 31). Desde esta visión, el rol del docente se centraba en controlar cada movimiento y conducta del alumno, siendo el portador de la verdad absoluta. Por ende, las clases se organizaban en hileras, filas, y se utilizaba un mando directo por parte de los docentes. Frases como “cierren la boca”, “la cola pegada al piso”, entre otras, son comunes de escuchar en clases de este tipo.

1.6.1.2. Visión Higienista de la Educación Física

La visión higienista de la educación física surge a principios del siglo XX como “contraposición” a la visión militarista. Esto se debió a la aparición de profesionales correspondientes al campo de la medicina, quienes argumentaban que los ejercicios militares eran antihigiénicos, dado que su implementación generaba una barrera para el desarrollo orgánico de los niños/as. (Mansi, 2019). El Doctor Enrique Romero Brest,

creador del Sistema Argentino de Educación Física, fue muy importante para apaciguar las propuestas gimnásticas con enfoques militares.

Entonces, podemos decir que la visión higienista de la educación física se apoya en las ciencias médicas, enfocándose en la importancia de la actividad física para el mantenimiento de la salud y el bienestar de las personas. Esta perspectiva se basa en la creencia de que la actividad física regular, la higiene y la buena nutrición son fundamentales para prevenir enfermedades y mejorar la calidad de vida. “Iniciando el siglo XX, y puesto en marcha el Sistema Argentino de Educación Física, los ejercicios físicos desarrollados por el Dr. Romero Brest señalaban entre sus objetivos prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de los/as estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en los niños y jóvenes. Todos los propósitos aquí explicitados se localizan en función de construir una nueva sociedad Argentina” (Mansi, 2019, p. 37).

¿Cómo saber si el ejercicio físico que se lleva a cabo es bueno o no, o acorde o no a esta visión? En palabras de Scharagrodsky “Un buen ejercicio físico fue aquel que pasó por la reflexión y el tamiz de la ciencia, en este caso, representada por el discurso médico.” (Scharagrodsky, 2015, p. 160). El autor hizo referencia a esto citando a Romero Brest, quien expresó que han desterrado los procedimientos que no estaban basados en razones científicas y los ejercicios que no respondieran a una finalidad tanto fisiológica, como higiénica y educativa, de acuerdo con la edad de los niños/as. Se juzgaba un buen movimiento de un mal movimiento, un ejercicio físico correcto de uno incorrecto, una posición corporal deseable de una indeseable, entre otras cuestiones.

En cuanto a los ejercicios llevados a cabo en las clases, éstos solían ser suaves y graduales, y estaban diseñados para fortalecer los músculos, mejorar la circulación sanguínea y respiratoria, y aumentar la resistencia física. Esta forma de abordar la educación física es muy diferente a la que se seguía en la visión anterior. En palabras de Mansi “Romero Brest describió a la gimnasia con enfoque militar como antipedagógica, considerando que no tenía en cuenta ni la fatiga y ni la repetición y no consideraba las serias dificultades que ocasionaría al sistema óseo de los/as estudiantes.” (Mansi, 2019, p. 39-40).

1.6.1.3. Visión Deportivista de la Educación Física

La visión militarista de la educación física aparece durante la década de 1940 en las escuelas. Para entender un poco mejor se va a explicar el contexto sociopolítico de la época. En palabras de Mansi “En el año 1943 el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), conformación secreta de la Argentina, toma el poder mediante un golpe de Estado, poniéndole fin a la década infame iniciada por el golpe de José Félix Uriburu en 1930.” (Mansi, 2019, p. 46). Es importante tener en cuenta que dentro del GOU comienza a realizar su carrera política Juan Domingo Perón, quien aumentó el presupuesto para el deporte y actividad física.

La educación física desde un enfoque deportivista no abandona las anteriores visiones por completo, sino que le agrega a ese discurso médico higienista juegos, habilidades deportivas y deportes con el fin de que los alumnos tengan interés, trabajen en equipo, y jueguen lúdicamente, que es lo que te dan los deportes. (Mansi, 2019). Dicho esto, esta visión se enfoca en el deporte y la competencia como aspectos fundamentales para el desarrollo físico y psicológico de los estudiantes, pero más allá de eso y haciendo referencia al deporte como un medio para lograr el aprendizaje, la autora Mansi (2019) expresa que el mismo se vio como una propuesta pedagógica entretenida y divertida, donde no se perdía el ordenamiento y disciplinamiento de los cuerpos que se buscaba, como se expresó anteriormente, en la visión militarista de la educación física.

Si bien la práctica deportiva ofrece experiencias positivas como por ejemplo la perseverancia, el trabajo en equipo, la disciplina y el espíritu de superación, tiene también su parte negativa como la segregación y exclusión, ya que, en los deportes, por ejemplo, siempre hay un ganador y un perdedor, se deja a un lado a los chicos/as que tienen menos habilidad, etc.; como también puede ser la presión y estrés, la desigualdad de género, o la excesiva competitividad.

Teniendo en cuenta que el deporte es enseñado en un contexto escolar, en el cual se debería garantizar que todos los alumnos/as logren el máximo y el mejor aprendizaje, tenemos que ver de qué manera llevamos a cabo la competencia para que todos sean

partícipes y que este tipo de experiencia no caiga en la exclusión de los chicos/as menos habilidosos. (Aisenstein, 2008).

A comparación con visiones anteriores donde el profesor cumplía el rol de instructor y el alumno de militar, en esta visión deportivista se lo toma al profesor como entrenador y al alumno como atleta.

1.6.1.4. Visión Psicomotricista de la Educación Física

La visión psicomotricista de la educación física surge en la década del 70 surgida principalmente como una crítica al dualismo cuerpo-mente. Gracias a la creación de la Asociación Argentina de Psicomotricidad en el año 1977, comienza a desarrollarse una nueva concepción de la educación del cuerpo que, según la autora Villa, "...perseguía como objetivos el descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros y de su entorno, etc.". (Villa, 2015, p. 380).

Entonces, podemos decir que esta visión se centra en la relación entre la actividad motriz y el desarrollo psicológico y emocional del individuo. Esta perspectiva se basa en la idea de que el movimiento y la acción son esenciales para el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño/a. Teniendo en cuenta lo expuesto por la autora Villa (2015), esta educación psicomotriz toma al cuerpo como una herramienta para llegar a ese desarrollo cognitivo, siendo el que entablaría un vínculo entre el pensamiento y los movimientos. ¿De qué manera? ¿Qué aspectos se trabajan desde esta visión de la educación física? En palabras de la autora "la acción docente y sus compromisos pedagógico-didácticos se orientaban al desarrollo de los factores psicomotores de la actividad motriz, al desenvolvimiento de la imagen corporal, la organización espacio-temporal, la organización objetal, la coordinación dinámica general, la coordinación viso-motriz, el equilibrio, etc...." (Villa, 2015, p. 382).

En las clases pueden incluirse actividades que fomenten el desarrollo motor, como juegos y deportes, pero también puede incluir actividades creativas como el movimiento libre, la danza y la improvisación. En lugar de centrarse en la competencia y el

rendimiento deportivo, se enfoca en el desarrollo personal y el bienestar emocional del estudiante.

1.6.1.5. Visión Desarrollista de la Educación Física

La visión desarrollista de la educación física comienza a legitimarse durante la década de 1970, momento en el cual Argentina se encontraba bajo una de las dictaduras más atroces que ha vivido la sociedad, generando políticas sociales y educativas exclusivamente autoritarias. (Mansi, 2019).

En cuanto a las propuestas educativas, la autora expresa que las mismas se ubican bajo tres valores dominantes: la eficiencia, la eficacia y el rendimiento. Teniendo en cuenta esto, esta visión desarrollista tiene su trasfondo en los valores nombrados anteriormente, bajo la propuesta de tareas motrices, poniendo el foco de la enseñanza en el aprendizaje de técnicas de movimiento por parte de los niños y niñas.

Para finalizar con este apartado, podemos decir que el desarrollismo tiene como propósito el desarrollo de 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/as compañeros/as. (Mansi, 2019).

1.6.1.6. Visión Recreacionista de la Educación Física

La visión recreacionista de la educación física surge después de la visión militarista, higienista y deportivista e intentó justificar y otorgarle funciones a la educación física.

“Desde esta visión, se reproduce que los docentes son dinamizadores o animadores de actividades, y que las mismas sean entretenidas. Deben proponer una batería de actividades una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus

alumnos, no pudiendo llamarse esto juegos, y menos aún que estas actividades permiten jugar parafraseando a Gómez Smyth (2017).” (Mattio, p. 7).

Las actividades recreativas pueden incluir juegos, deportes modificados, actividades al aire libre y otras formas de movimiento lúdico y creativo. Teniendo en cuenta que el juego está muy presente en esta visión, la misma no tiene un antes o un después de las diferentes visiones, sino que se encuentra presente transversalmente ya que de una u otra forma y siguiendo la ideología dominante, estuvo y está presente en nuestras prácticas.

En relación al párrafo anterior, Mansi (2019) dice que hay dos concepciones sobre el juego: la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza, es decir, el juego como un medio para el aprendizaje; y por otro lado el juego como actividad pasatiempista y compensador de las horas que los niños/as pasan en las aulas, sentados.

Sin embargo, esta visión sostiene y reproduce aspectos de exclusión y discriminación ya que, por ejemplo, en las actividades mencionadas anteriormente va a haber un ganador y un perdedor.

1.6.1.7. Visión Humanista-Sociocrítica de la Educación Física

Esta visión surge a partir de la década del 80, hasta la actualidad, y tiene una mirada reflexiva superadora, buscando ofrecer un nuevo significado a la función social de la educación física. En palabras de Giroux, “Los y las docentes posicionados/as desde dicha perspectiva no solo potencian en sus educandos/as habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad, sino que también los/as educan e ilusionan en el accionar de una transformación social (Giroux, 1990 en Mansi, 2019, p. 124).

En relación a como se lo ve a ese niño/a, podemos decir que son sujetos de derechos y protagonistas de su proceso de aprendizaje. Haciendo referencia a los derechos, uno que nombra la autora Mansi en su tesis es el derecho al juego. Por eso es indispensable enseñarles a jugar de un modo lúdico, desde el respeto, compañerismo,

elección y decisión de participar, alejándose de la individualidad, competencia y exclusión.

En esta visión es muy importante posibilitar estas instancias de juego en donde aparezca el diálogo, la discusión, la deliberación, y en donde se reconozca la presencia del otro, el cual posee su historia. Esto le va a permitir al sujeto tomar decisiones, construir subjetividades, experimentar autonomía y ser crítico. (Mattió, 2020).

Asimismo, si nos referimos a una educación física humanista-sociocrítica, la opcionalidad en las propuestas pedagógicas es muy importante, entendiéndose como “la capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía, generando deliberaciones y reflexiones” (Gómez, Smyth, 2015, p. 85 en Mansi, 2019, p. 128). Dicho esto, nosotros como docentes debemos ofrecerles a los educandos espacios, materiales e intervenciones necesarias para que ellos construyan situaciones de juego lúdico y su propio aprendizaje.

Por último, desde esta visión de respeta e incorpora en sus prácticas la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006.

1.6.2. Capítulo 2: saberes de la cultura escolar

A grandes rasgos, en el siguiente capítulo se desarrollarán algunos conceptos como el de curriculum, teniendo en cuenta diferentes autores, así como también lo que es un saber de la cultura corporal, haciendo posteriormente una breve descripción de los mismos. La exposición de los mismos van a ser relevantes para ir introduciéndonos en lo que va a ser este trabajo de investigación.

1.6.2.1. En torno a la definición de curriculum

Para introducirnos en este apartado es importante saber que es un curriculum así como también entender y comprender cuando se habla de un “curriculum oculto”.

Según la autora de Alba (1995) el currículum es una mezcla de elementos culturales que incluyen conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos. Estos elementos son parte de una propuesta política y educativa impulsada por diferentes grupos y

sectores sociales con intereses variados y a veces opuestos. Algunos grupos tienen más poder y buscan dominar, mientras que otros se oponen y resisten a esa dominación. Asimismo, la autora expresó: “Una de las características de este fin de siglo y milenio es la ausencia de proyectos políticos-sociales que sean capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día.” (de Alba, 1995, p. 3).

Teniendo en cuenta lo expuesto por la autora, desde la mirada de docentes o practicantes, podemos afirmar que el currículum no responde los conflictos que se viven en la sociedad como la violencia, la desigualdad económica, la discriminación, entre otros, siendo los docentes los que tenemos que ir indagando día a día acerca de cómo abordar los temas de la currícula, bajo esta realidad que nos atraviesa.

Asimismo, un currículum tiene aspectos estructurales-formales (disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, organización jerárquica de la escuela, legislaciones que norman la vida escolar) como así también aspectos procesales-prácticos, refiriéndose a las particularidades de cada institución escolar concreta (de Alba, 1995). En palabras de la autora “Los aspectos procesales-prácticos se refieren, pues, al desarrollo del currículum, a su devenir.” (de Alba, 1995, p. 5).

Por otro lado, se habla también de un “currículum oculto”. ¿A que hace referencia este término? ¿Qué es lo oculto del currículum? En palabras de Kirk, “...el "currículum oculto" se refiere al conocimiento, actitudes, etc. que aprenden los alumnos como consecuencia inevitable de participar en las actividades rutinarias y formales de la escuela.” (Kirk, D., 1990, p. 2). Esto quiere decir que el tono de voz con el que nos expresamos como docentes, los gestos, el modo en el que se expresa una cosa o la forma que uno tiene de moverse al hablar son muy importantes en cuanto al significado de lo que se está hablando, porque a través de esas acciones estamos transmitiendo una ideología, valores, normas, entre otras cosas, que no están escritas en el currículum.

Haciendo referencia al currículum de la educación física y con la finalidad de dar un ejemplo concreto sobre “lo oculto” del mismo podemos decir que la educación física puede estar vinculada ideológicamente al “modo capitalista de producción” ya que la misma como asignatura del currículum escolar puede proveer valores y actitudes burguesas, incluyendo la competitividad, el individualismo, el respeto por la propiedad

privada, el nacionalismo, la puntualidad, el orden, el respeto a la autoridad, la disciplina en el trabajo y la masculinidad. (Hargreaves, 1977 en Kirk, 1990, p. 8).

1.6.2.2. Diseño curricular de Educación Física del nivel primario de la Provincia de Río Negro

En este apartado se van a dar a conocer las partes del diseño curricular de educación física del nivel primario de la provincia de Río Negro con el fin de comprender y tener un poco más clara su conformación. El mismo está formado por la fundamentación; el encuadre didáctico, que incluye los propósitos generales, los contenidos, las consideraciones metodológicas y la evaluación; y, por último, la organización curricular de los contenidos. A continuación, se van a explicar a modo general cada una de las partes anteriormente mencionadas.

En primer lugar, la fundamentación describe la importancia de la educación física en cuanto disciplina pedagógica ya que la misma constituye una práctica social y política comprometida con la educación colectiva e integral de los sujetos. Hace mucho hincapié en desprenderse de los antepasados militares trabajando con el movimiento y educando a través de él, por eso la motricidad y la corporeidad son dos aspectos muy importantes que se tienen en cuenta y sobre los que se actúa.

Asimismo, en este apartado se habla de cuerpo como construcción social, el cual está inserto en una cultura y en una sociedad que lo condiciona, es decir, dentro de la cual se tiene que desenvolver. La educación física, entonces tiene el desafío de "...formar sujetos autónomos, activos, reflexivos y creadores de sus propias estrategias de trabajo, procurando un sentimiento positivo en relación con sus cuerpos y el movimiento, así como también propiciar la elección libre de actividades físicas extraescolares con su correspondiente fundamentación."

En segundo lugar, el encuadre didáctico se basa en la selección de contenidos que sean portadores de significados socialmente válidos, teniendo en cuenta el sistema de atención de los estudiantes, donde los docentes deben buscar estrategias que permitan que los niños/as identifiquen los aprendizajes con el fin de que los disfruten, comprendan y valoren. Asimismo, este apartado consta de subapartados como propósitos generales, contenidos, consideraciones metodológicas, y evaluación.

En tercer lugar, tenemos la organización curricular de los contenidos en el cual se plantean tres ejes que los organizan:

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

En cada uno de los Ciclos se explicitan además otros ejes que los consideran, atendiendo a la complejidad de cada uno de ellos. Por ejemplo, en el Primer Ciclo, que es lo que se está investigando en este trabajo el eje es el siguiente: “Exploración del cuerpo, la motricidad y el entorno”. Los contenidos entonces se dividen en tres ejes, los cuales son:

- El sujeto y el juego
- El sujeto y las formas gímnicas
- El sujeto y el entorno “natural”

Al finalizar los contenidos podemos encontrar los lineamientos de orientación y acreditación tanto de primer año, como de segundo y tercero.

1.6.2.3. Los saberes de la Educación Física

En este apartado se desarrollará lo que es un saber, su diferencia con el contenido, como así también lo que es un saber de la cultura corporal. Por último, se desarrollarán también los saberes de la cultura corporal existentes a partir de diversas producciones científicas con el fin de conocer qué características y qué propósitos tienen los mismos. Para comenzar, es importante distinguir qué es un saber y cuál es la diferencia con un contenido ya que muchas veces se piensa que estos conceptos son sinónimos, cuando en realidad tienen alcances muy diferentes uno de otro. El contenido tiene que ver con una selección de conocimientos científicos que se estructuran en disciplinas académicas, entendiendo de esta forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje está ligado a la transmisión, recepción y acumulación de conocimientos. Por el contrario, el saber es un concepto más abarcativo dado que incluye hábitos, valores, actitudes, formas de relacionarse, entre otros, siendo aspectos relevantes para una posterior inserción en la sociedad y en el mundo del trabajo, es decir, yendo más allá del ámbito escolar. (Carballo, 2015).

En los diseños curriculares actuales, incluyendo el que se va a analizar en este trabajo de investigación siendo el mismo el de nivel primario, se habla de contenidos educativos. “En definitiva, el desafío de que el contenido se transforme en educativo requiere que: a) su selección sea una construcción social de los actores; b) sus dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales se entremen y resulten el sostén de la interacción educando-educador; c) estén en función de la misión, social e individual, que cada contexto cultural demande.” (Carballo, 2015, p.105). Esto quiere decir que el contenido educativo adquiere un mayor alcance, permitiéndole al alumno aprender no solo un concepto, sino también actitudes y procedimientos bajo un contexto social y cultural determinado.

Dicho esto, podemos adentrarnos específicamente en lo que es un saber de la cultura corporal ya que está relacionado al campo que nos compete que es el de la educación física. “En este contexto los saberes corporales son saberes que refieren al uso inteligente y emocional del propio cuerpo, en las relaciones con sí mismo y con el entorno físico, social y cultural.” (Martínez, N. 2011, p.187). En el diseño curricular del nivel primario de la provincia de Río Negro, por ejemplo, los contenidos se organizan en tres ejes diferentes los cuales son: el sujeto y el juego, el sujeto y la educación corporal y motriz, y, por último, el sujeto y el entorno “natural”.

1.6.2.3.1. Prácticas corporales expresivas y artísticas

¿Qué son las prácticas corporales expresivas y artísticas? ¿Qué características tienen las mismas y por qué es tan importante abordarlas?

Cuando hablamos de la educación artística podemos decir que hablamos de una experiencia de conocimiento corporal, emocional, simbólica y estética, siendo una experiencia integral, ya que no trata solo al cuerpo en su sentido biológico, sino que trata varios aspectos de los que nos constituye como seres humanos. (Corteron, J., y Sánchez, G., 2010, p. 116). Algunos ejemplos que tienen que ver con lo artístico es realizar un dibujo, una vasija de barro decorada, la escena de una pieza bailada, etc. por eso, este tipo de práctica está muy relacionado a lo creativo, aspecto muy importante de ser abordado en la educación.

Por otro lado, tenemos la dimensión expresiva del movimiento. ¿De qué se trata? En simples palabras y de manera sintetizada “de exteriorizar el mundo propio y ponerlo en común con los demás” (Corteron, J., y Sánchez, G., 2010, p.118). Esto quiere decir que un cuerpo que se mueve, está expresando constantemente mensajes a través de gestos, posturas, miradas, y la forma en la que va cambiando su postura corporal. (Corteron, J., y Sánchez, G., 2010). Por ejemplo, si una persona está cruzada de brazos y con el ceño fruncido nos va a expresar enojo, u, si una persona está con los hombros caídos, mirando para abajo nos puede expresar tristeza. Es importante que podamos llevar a cabo este tipo de prácticas ya que posibilita otra forma de acceder al lenguaje (no verbal), dándonos la oportunidad de entender diversas situaciones, sin tener la necesidad de entablar una conversación, o preguntar puntualmente algo a alguien.

El estilo de enseñanza en esta práctica debe ser creativo, fomentando el pensamiento divergente, facilitando la libre expresión del individuo, impulsando la creación de nuevos movimientos, posibilitando la innovación tanto de los alumnos como del profesor, y, por último, dejándole libertad al alumno. (Corteron, J., y Sánchez, G., 2010). Sería imposible pensar en el desarrollo de este tipo de prácticas bajo un estilo de enseñanza individualizador o tradicional, ya que, en el primer caso, la educación está centrada meramente en el alumno (de forma individual), y en el segundo caso se estila la enseñanza bajo la instrucción directa, teniendo el docente el control absoluto de la clase.

1.6.2.3.2. Prácticas corporales introyectivas

Las prácticas corporales introyectivas, como lo dice su nombre, tienen que ver con el autoconocimiento sensitivo, es decir, poder tomar conciencia de nuestras sensaciones, prestarnos atención, poder discriminar el estado de cualquier parte u órgano del cuerpo a través del movimiento consciente. (Rovira Bahillo, 2010).

“Bajo la denominación de prácticas motrices introyectivas nos encontramos prácticas como el Yoga, el Tai-Chi, el QiGong, la Eutonía, la Antigimnasia o el Streching Global Activo, métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del

autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático (Lagardera y Lavega, 2003 en Rovira Bahillo, 2010, p. 2).

Este tipo de prácticas no suelen abordarse mucho en las escuelas ya que muchas veces los docentes terminamos cayendo en juegos y deportes, que es lo que está culturalmente instalado en nuestra sociedad y lo que los niños/as esperan hacer en las clases. “El principal obstáculo con el que se encuentran los participantes al iniciarse en las prácticas motrices introyectivas es la dificultad para prestarse atención. En estas prácticas motrices se propone una forma de sentirse poco habitual en lo cotidiano, y menos aún en el contexto académico universitario. Por lo que al inicio emergen entre los estudiantes sentimientos de vergüenza, timidez o pudor ante la extrañeza de los ejercicios didácticos realizados.” (Rovira Bahillo, 2010, p. 4). Sin embargo, ir incluyéndolas de a poco va a ser beneficioso para que puedan ir conociéndose a ellos mismos y vivenciar diferentes tipos de actividades, saliendo de las propuestas más tradicionales.

1.6.2.3.3. Prácticas corporales deportivas

Para comenzar con el desarrollo de este apartado, es importante preguntarnos ¿Cuáles son las características que tienen los deportes? ¿De qué tipo de deporte hablamos dentro del ámbito educativo?

Dentro del ámbito educativo, hablamos de deporte escolar. Si consideramos al deporte escolar como toda actividad física desarrollada en edad escolar, dentro y fuera de ese ámbito, podemos encontrar 3 tipos de deporte dentro del mismo. El deporte competición, que es aquel practicado con la intención de vencer a un adversario o superarse a uno mismo. El deporte recreativo, que surge como una alternativa al deporte anterior, donde nada está prefijado y es importante el practicante y sus posibilidades individuales, además de que es practicado por placer y diversión y no hay una intención de competir. Y el deporte educativo, que busca colaborar al desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo. (Blázquez Sánchez, 1999).

Ahora, haciendo referencia a rasgos más generales como lo es el deporte dentro del currículum, podríamos pensar y reflexionar acerca de la manera en que se lo aborda y se lo lleva a cabo en nuestras prácticas. Aisenstein, propone abordarlo como contenido

educativo. “Enseñar este particular movimiento, socialmente significado, estandarizado e institucionalizado supone conocer y reconocer sus lógicas, sus objetivos, y componentes estructurales y técnicos; identificar y distribuir aquellos saberes deportivos que pueden ser una vía de acceso y de difusión de prácticas, saberes y valores que importan socialmente; y finalmente reconocer su historicidad, es decir su status de práctica cultural política y socialmente construida. Y son estos tres componentes del deporte lo que hay que enseñar si se incluye el deporte como contenido de la EF” (Aisenstein, A. 2008, p. 132).

1.6.2.3.4. Juego y jugar

¿Qué características tiene el juego? ¿Qué propósitos persigue? En cuanto al término “jugar”, podemos decir que hay distintas formas y modos de jugar. Según Pavía se le llama modo a la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta. No es una manera cualquiera, sino una libremente elegida que expresa una perspectiva personal. Por otro lado, como forma se interpreta la apariencia singular de un juego específico. Su configuración general. Lo que lo expresa como totalidad organizada y empuja a los jugadores a respetar determinados requisitos de presentación y desarrollo. En consecuencia, es la forma lo que identifica diferenciando, por ejemplo, la “rayuela” de la “escondida” (Pavía, V. 2006). Cuando hablamos del juego en el ámbito escolar, específicamente en el rubro de la Educación Física, podemos decir que se desarrolla a partir de propuestas concretas de prácticas corporales, muchas veces elegidas por los docentes, es decir, que el mismo se utiliza como una actividad utilitaria. Por el contrario, en el recreo, por ejemplo, los niños/as utilizan el juego como una actividad lúdica, en otras palabras, y como expresó Pavía “el juego como acto inútil”. (Rivero, 2008).

Asimismo, “durante el siglo pasado... el juego ha ganado espacio en la constitución del campo disciplinar porque la Psicología y la Pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa.” (Rivero, 2008, p. 45). Sin embargo, los profesores sospechaban que el juego ofrecía algo más, aplicando en el aula el jugar por jugar como una buena alternativa. Se dieron cuenta que el juego les propicia a los alumnos alegría, felicidad y una posterior motivación a seguir haciendo las actividades antes propuestas en el aula.

1.6.2.3.5. Actividad física sostenible

La actividad física sostenible es un enfoque educativo que busca integrar prácticas físicas y deportivas sostenibles en la vida cotidiana, promoviendo un equilibrio entre el bienestar individual y colectivo, así como la conservación del medio ambiente.

El concepto de sostenibilidad se refiere a mantener un equilibrio y una estabilidad en diversos sistemas, incluyendo la vida humana, la sociedad y la economía. Se busca tomar conciencia de las consecuencias globales y actuar localmente en la vida cotidiana para lograr un estilo de vida equilibrado, saludable y placentero, sin consumos excesivos. La sostenibilidad implica cuestionar la idea de individualidad egoísta y enfatiza la importancia de la colectividad y el cuidado del entorno para garantizar una vida digna. (Legadera Otero, F. 2009).

El autor expresa que educar a la persona mediante la pedagogía de las conductas motrices es lo ideal para abarcar no solo la motricidad, a un cuerpo y a muchos movimientos, sino a la persona entera, con sus afectos, miedos e ilusiones, etc. entendiéndola de modo global y unitario. De igual forma, es necesario que la ejercitación física sea adaptada a la edad, la condición física del practicante, del hábitat en donde se viva, de la cultura y tradiciones locales o también del interés personal. En palabras de Otero “Las personas tienen que aprender que con una ejercitación adecuada a sus características, realizada diariamente con plena conciencia, no de modo mecánico y estandarizado a como se aprenden machaconamente algunas habilidades deportivas, la vida discurre con armonía, equilibrio y salud.” (Otero, F. 2009, p. 9).

Por otro lado, es importante que la ejercitación física sea generadora de bienestar, en la cual la propiocepción cumple un papel indispensable para el conocimiento de sí mismo.

1.6.2.3.6. Prácticas de vida en la naturaleza

“Prácticas en Ambientes Naturales, (PAN) es el área dentro de la Educación Física que involucra las actividades educativas que impliquen la relación del ser humano y el medio ambiente natural” (Gari, G. 2020, p. 1). Teniendo en cuenta esta definición

podemos decir que las prácticas de vida en la naturaleza son actividades educativas y recreativas que se llevan a cabo en entornos naturales, como bosques, montañas, ríos o playas teniendo como objetivo principal conectar a las personas con la naturaleza y promover el aprendizaje integral a través de experiencias directas, compartiendo con sus pares y con sus docentes. Asimismo, a través de estas prácticas se desarrolla en el alumnado una toma de conciencia acerca del medio ambiente y sus cuidados, involucrándose en lo que es la educación ambiental.

Es importante tener en cuenta, que el contacto del ser humano con los ambientes naturales como también con las demás personas que lo rodean fueron disminuyendo por la evolución de la sociedad y la aparición de la tecnología. Hoy, niños, adultos y adolescentes, sin importar la edad, pasan más tiempo encerrados mirando el celular, la tele o la computadora que charlando o compartiendo con los demás, o incluso teniendo experiencias motrices en un ambiente natural. Karavaitis Leila cita en su ponencia “Prácticas docentes de vida en la naturaleza en Educación Física” a Heinke Freire, quien expresó lo siguiente: “Depende mucho del lugar donde esté, la ciudad, el barrio, la escuela en cuestión pero, por regla general, a los niños y niñas de hoy les falta contacto con el entorno y la naturaleza. En los últimos 30 años han perdido su espacio de socialización natural, y resulta muy difícil verles en las calles.” (Heinke Freire, 2002 en Karavaitis, 2017, p. 7).

Dicho esto, las prácticas de vida en la naturaleza retoman cuestiones que se fueron perdiendo a lo largo del tiempo, abordando el estudio de las prácticas corporales y motrices, socio-afectivas y cognitivas en el pleno contacto con el medio natural. (Karavaitis, 2017). Por ende, hay distintos tipos de actividades para realizar en la naturaleza como por ejemplo recreativas, que incluyen juegos y expresión; deportivas; las relacionadas al medio ambiente, es decir, observación del medio, interpretación, etc.; físicas, como caminatas y exploraciones; técnicas campamentales y específicas; y, por último, sociales. (Gari, 2020).

En conclusión “las PAN son toda actividad educativa de grupos humanos que involucra al hombre con el medio ambiente, con la realización de actividades físicas y deportivas y actividades sociales dadas por la interacción grupal y la relación con el medio, y

enmarcadas dentro de un contexto educativo dirigido directamente hacia el logro de una conciencia ecológica.” (Gari, G. 2020, p. 1).

1.7. Hipótesis

- El discurso que circula de la Educación Física se sostiene desde funciones sociales provenientes de las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.
- Los saberes de la cultura corporal que están reflejados en el Diseño Curricular de Educación Física del nivel primario (primer ciclo) de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas introyectivas y al juego y jugar.

1.8. Objetivos

Objetivo General

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares de Educación Física.

Objetivos Específicos

- Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física.
- Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física con las funciones sociales asignadas a la materia.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que se proponen en los Diseños Curriculares.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Teniendo en cuenta que el objeto empírico de este trabajo de investigación es el Diseño Curricular, se va a mencionar y justificar el tipo de diseño teniendo en cuenta criterios como el estado del arte y el nivel o tipo de conocimiento a alcanzar; el tiempo; la búsqueda del conocimiento; y por último el contexto del dato.

Haciendo referencia a el estado del arte y el nivel o tipo de conocimiento a alcanzar, podemos decir que es una investigación de tipo descriptiva ya que la misma está orientada a "...describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas." (Ynoub, 2014, p. 6). En este caso, nuestras variables son "visiones de la educación física" y "saberes de la cultura corporal" de las cuales se ha hecho una descripción de cada una de ellas, con sus correspondientes características, trabajando para la producción y examen sistemático de la información con el fin de progresar en el conocimiento del objeto (sin autor, p. 28). Esto nos va a permitir también relacionar los datos obtenidos con la función social que se le otorga a la Educación Física.

En relación al tiempo es de tipo transversal o sincrónico ya que se le hace un corte sagital al problema y se lo investiga en ese preciso momento (Samaja, p. 29). Esto quiere decir que se trabaja sobre la información que ya tenemos, sin hacer un seguimiento a lo largo del tiempo con los cambios que pueden ir surgiendo.

Por otro lado, la búsqueda del conocimiento se obtendrá a partir de la observación y el análisis de documentos, lo que nos va a permitir analizar también la realidad social a partir de la información de dichos escritos. Esto se puede llevar a cabo a partir del análisis del contenido cualitativo ya que permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido (Gómez, 2000). Asimismo, es una investigación de tipo básica o pura (teórica) dado que no está directamente vinculada a la práctica, aunque tampoco desligada de ella (sin autor, p. 28). En este caso sólo analizamos la información del diseño, no para relacionarlo o compararlo con lo que

sucede en nuestras prácticas docentes, sino para analizarlo en relación a la función social de la educación física.

Para finalizar, el contexto del dato que se analiza en esta investigación es de tipo bibliográfica (fuentes secundarias) debido a que no se pueden obtener los datos directamente del campo, sino que se hace a través de documentos ya redactados como lo es en este caso el Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Primario de Río Negro.

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

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

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

Educación Física	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 práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
			De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
	Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.
		Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal
	Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.
		Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.
		El juego popular	Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.
		La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.
	Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.	
	Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas - otros
		Contemplación del medio natural	
		Campamentos	
		Salidas en ambientes naturales	
		Educación ambiental en relación a la actividad física	

		Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales	
--	--	---	--

2.3. Fuentes de datos

Samaja (1994) expone que las fuentes de datos son todo el proceso productor, almacenador y recuperador de los datos, es decir, que no son los datos producidos.

Teniendo en cuenta esto y la clasificación del autor, en el presente trabajo se utilizaron fuentes de datos secundarias directas ya que la información que se empleó fue extraída de manera directa del Diseño Curricular de Educación Física del nivel primario de la provincia de Río Negro. Samaja denomina información secundaria directa “a la información que se obtiene accediendo a los datos brutos obtenidos por otros investigadores” (Samaja, 1994, p. 262).

Asimismo, la metodología incluyó además del análisis del documento del Diseño Curricular de Río Negro, la revisión de diversas bibliografías de diferentes autores. Se considera una fuente secundaria, ya que los datos fueron obtenidos a partir de la investigación y producción de los autores del diseño curricular.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento utilizado para la producción de datos fue la guía de indagación documental con el fin de recoger información del Diseño Curricular, específicamente sobre las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal.

2.5. Plan de actividades en contexto

En este trabajo de investigación se trabaja en contexto de terreno, donde a partir de nuestras dos variables (visiones de la educación física y saberes de la cultura corporal) se realizará un análisis del Diseño Curricular de Educación Física del primer ciclo del Nivel Primario de la provincia de Río Negro.

A continuación, se presenta el cronograma de las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo:

Actividad	Fecha
Explicación de la metodología del trabajo. Comienzo de lectura de la guía.	22/03/2023
Escritura de los antecedentes de investigación.	05/04/2023
Escritura del capítulo 1 del marco teórico (visiones)	19/04/2023
Entrega del primer avance	03/05/2023
Escritura del capítulo 2 del marco teórico (saberes)	10/05/2023
Entrega del segundo avance	07/06/2023
Elaboración del diseño metodológico	15/06/2023
Reelaboración del marco teórico y de los antecedentes de investigación	28/06/2023
Fichaje del diseño curricular	09/08/2023
Análisis y resultados	06/09/2023
Lecturas cruzadas	22/09/2023
Introducción, agradecimiento y resumen	11/10/2023
Índice y bibliografía	18/10/2023
Entrega final	25/10/2023

2.6. Universo y muestra

Teniendo en cuenta que nuestra investigación se basa en los diseños curriculares de educación física, el universo, a la luz de las palabras de Samaja "...se trata de elegir las variables que serán consideradas como los aspectos relevantes del objeto ("relevantes" para el problema planteado). (Samaja, 1994, p. 258). Dicho

esto, el universo de nuestra investigación abarcará todos los planes de estudio dado que es este el documento que queremos examinar.

Por otro lado, la muestra, parafraseando a Ynoub (2014) hace referencia a la selección de los casos o entidades que serán recolectados o examinados. En el caso de esta investigación será el Diseño Curricular de Educación Física del primer ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro. Siguiendo con lo expuesto por el autor mencionado anteriormente, esta muestra es de tipo finalística-intencional ya que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, donde el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza de casos que desea estudiar (Ynoub, 2014).

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

En el siguiente apartado se va a analizar la información obtenida a partir del fichaje del Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Primario (primer ciclo) de Río Negro, para a partir de nuestras dos grandes variables: visiones de la educación física y saberes de la cultura corporal, poder estudiar dicho diseño. Es decir, que este análisis se realiza con el fin de exponer las visiones y saberes que atraviesan el desarrollo del diseño curricular.

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

3.1.1. Visiones de la educación física

3.1.1.2. Visión psicomotricista

La visión psicomotricista surge en la década del 70 principalmente como una crítica al dualismo cuerpo-mente por lo cual comienza a desarrollarse una nueva concepción de la educación del cuerpo, que según la autora Villa (2015) estaba relacionada al descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en relación al movimiento, el descubrimiento de los otros y de su entorno, etc. Hay una fuerte

relación entre la actividad motriz y el desarrollo psicológico y emocional del individuo.

Desde esta visión, el cuerpo no solo se mueve: el cuerpo es vivido, sentido, habitado. El movimiento, por tanto, deja de ser simplemente una acción física para convertirse en una vía de acceso al mundo interior del niño/a, así como a sus formas de relacionarse con lo que lo rodea. En este sentido, el movimiento se convierte en una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social. Así lo ratifica el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro (MEyCPE, 2011), al afirmar que “trabaja con el movimiento y educa a través de él (‘por, del y para el movimiento’)” (p. 183), reforzando la idea de que la acción motriz no es sólo una manifestación del cuerpo, sino un medio educativo en sí mismo.

Además, Villa (2015) explica que el rol docente, dentro de este enfoque, se orienta al desarrollo de diversos factores psicomotores como la imagen corporal, la organización espacio-temporal, la coordinación viso-motriz y el equilibrio, entre otros (p. 382). Esto implica una mirada pedagógica más amplia, donde el eje ya no está puesto en la destreza técnica o en el rendimiento físico, sino en el proceso personal de cada estudiante y su vínculo con su propio cuerpo.

En la práctica, esta concepción se traduce en clases que integran tanto juegos y deportes como propuestas más expresivas: movimiento libre, danza, improvisación. El foco no está en la competencia, sino en el bienestar, la creatividad y la exploración. Así, se reconoce que “el conocimiento que el sujeto tiene sobre su cuerpo es vivencial, global y funcional y está ligado a la motricidad” (MEyCPE, 2011, p. 183), lo que permite valorar las experiencias corporales como formas legítimas de construcción del conocimiento.

Por último, desde esta perspectiva, el cuerpo en movimiento es comprendido como el soporte mismo de la existencia, de la comunicación y del aprendizaje: “Este cuerpo en movimiento resulta ser el soporte de la vida, las relaciones humanas, la comunicación y el conocimiento” (MEyCPE, 2011, p. 183). De esta

manera, la educación física, desde un enfoque psicomotor, recupera su carácter formativo integral, posicionando al cuerpo como eje central del desarrollo humano.

3.1.1.3. Visión humanista-sociocrítica

Como se ha expuesto en el marco teórico, la visión humanista-sociocrítica de la educación física emerge en la década de 1980, consolidándose hasta la actualidad. Esta corriente pedagógica se caracteriza por una mirada reflexiva que busca superar las concepciones tradicionales de la educación física, enfocándose en la transformación social a través de la educación. Se pretende que los alumnos no solo adquieran habilidades motrices y conocimientos para desenvolverse en la sociedad, sino que también desarrollen una conciencia crítica, capaces de transformar tanto su entorno como a sí mismos. De esta manera, la educación física se configura como un espacio de formación integral, donde el cuerpo, la mente y la sociedad se interrelacionan de manera dinámica y significativa.

De acuerdo con Giroux (1990) citado en Mansi (2019), los y las docentes que adoptan esta perspectiva no solo favorecen el desarrollo de habilidades para la vida en sociedad, sino que también fomentan el compromiso de los estudiantes con una transformación social. Giroux señala que los educadores “educan e ilusionan en el accionar de una transformación social” (Giroux, 1990 en Mansi, 2019, p. 124). Este enfoque no solo busca que los estudiantes sean capaces de integrarse en la sociedad, sino que, más aún, los invita a ser actores activos en su transformación. El docente, desde esta perspectiva, asume un papel de facilitador del pensamiento crítico y del cambio social, promoviendo la reflexión sobre las normas sociales y las relaciones de poder que condicionan las prácticas cotidianas.

Un aspecto fundamental en esta visión es la centralidad del juego. El espacio lúdico se convierte en un escenario privilegiado para la construcción de aprendizajes significativos. La cita del diseño curricular que señala que “...no se

trata de someterse, disciplinarse o aceptar acríticamente la norma o regla, se trata de construir un ambiente en donde el sujeto pueda producir, construir y entrar en conflicto positivo con ellas” (MEyCPE, 2011, p. 192), enfatiza la importancia de permitir que los estudiantes no solo aprendan las reglas del juego, sino que también puedan cuestionarlas y modificar su significado a través de la interacción y el diálogo. El juego se presenta, entonces, como una herramienta educativa que posibilita el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica de los estudiantes.

Siguiendo la perspectiva de Mattio (2020), el juego en la educación física es un espacio en el que la discusión, la deliberación y el diálogo son esenciales. Estos elementos permiten que los estudiantes tomen decisiones, construyan subjetividades y, lo más importante, experimenten autonomía. A través de la interacción en situaciones de juego, los estudiantes tienen la oportunidad de cuestionar las normas sociales, experimentar diferentes roles y establecer relaciones de igualdad y respeto. Siguiendo esta misma línea el diseño curricular expone “El reconocimiento del ‘conflicto’ y su resolución como espacio necesario y positivo del aprendizaje” (MEyCPE, 2011, p. 189). El juego, por lo tanto, no es solo una actividad física, sino una plataforma para la construcción de identidad, la reflexión sobre el cuerpo y la sociedad, la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades para la vida en comunidad.

En línea con lo expuesto, la visión humanista-sociocrítica reconoce la necesidad de promover una educación integral que incluya no solo el desarrollo físico, sino también el emocional, social y cognitivo del estudiante. Es en este contexto donde cobra relevancia la integración de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la propuesta pedagógica de la educación física, sancionada en 2006. Esta ley establece que la ESI debe ser un componente fundamental de la formación integral de los estudiantes. Al respecto en el diseño curricular se subraya que “enseñar a respetar al otro implica enseñar un ejercicio de empatía a partir del cual el sujeto conoce, entiende, comprende y valora positivamente las diferentes formas de ser, pensar, actuar, sentir y vivir encarnada en cada cuerpo” (MEyCPE,

2011, p. 189). De este modo, la educación física humanista-sociocrítica no solo se ocupa de la motricidad, sino también de la construcción de valores humanos fundamentales, tales como el respeto por la diversidad.

3.1.1.4. Visión higienista

La visión higienista de la educación física, tal como se desarrolló en la Argentina a principios del siglo XX, marcó un quiebre con la lógica militarista predominante hasta entonces. Esta transformación conceptual, promovida por figuras como el Dr. Enrique Romero Brest, posicionó a la actividad física como una práctica orientada al cuidado de la salud, el desarrollo integral del cuerpo y la prevención de enfermedades, desde una mirada sustentada en los saberes médicos. Según Mansi (2019), esta perspectiva se consolidó a través del Sistema Argentino de Educación Física, el cual proponía ejercicios físicos ajustados a las condiciones fisiológicas y evolutivas de niños y jóvenes, en contra de aquellas prácticas gimnásticas de corte militar, consideradas antipedagógicas y dañinas.

El enfoque higienista encuentra su fundamento en una racionalidad científica que permite las prácticas corporales en función de su impacto positivo sobre la salud. Así lo expresa Scharagrodsky (2015), al señalar que “un buen ejercicio físico fue aquel que pasó por la reflexión y el tamiz de la ciencia”, citando a Romero Brest en su afán por desterrar movimientos que no respondieran a criterios fisiológicos, higiénicos o educativos. En este sentido, la educación física se establece como una herramienta de intervención sobre los cuerpos para su regulación, optimización y adaptación social, en consonancia con los ideales de una nueva sociedad argentina más saludable y disciplinada.

Ahora bien, si se establece una relación entre esta concepción histórica y los enunciados del diseño curricular contemporáneo (MEyCPE, 2011), se observan continuidades notables que dan cuenta de la persistencia de esta matriz higienista en las políticas educativas actuales. En primer lugar, cuando el diseño destaca

que el movimiento “resulta la actividad de mayor valorización en la construcción de la propia imagen y en el mantenimiento de la salud” (p. 193), retoma el eje central de la visión higienista: la corporalidad como territorio de intervención pedagógica con fines preventivos y formativos. El cuerpo, en este marco, se convierte en un objeto de conocimiento que debe ser educado no solo para mejorar sus capacidades físicas, sino también para construir una imagen de sí saludable y socialmente aceptada.

Del mismo modo, cuando se señala que la educación física “goza del reconocimiento social como actividad promotora de una vida más saludable” y que “los valores que propicia están en concordancia con los que sustentan al tejido social” (MEyCPE, 2011, p. 193), se reafirma el carácter normativo de la disciplina. La salud no es concebida únicamente desde una perspectiva biológica, sino como un valor social que orienta la conducta individual hacia modos de vida regulados, activos y alineados con los ideales de ciudadanía saludable. En esta línea, se recupera la noción de que el ejercicio físico debe ser gradual, planificado y científicamente validado, como proponía Romero Brest, para garantizar su efectividad higiénica, fisiológica y moral.

En conclusión, puede afirmarse que la educación física, tanto en su formulación higienista del siglo XX como en su versión curricular actual, continúa articulando discursos médicos, pedagógicos y sociales para legitimar su lugar dentro del sistema educativo.

3.1.2. Saberes de la cultura corporal

3.1.2.1. Juego y jugar

Dentro de este tipo de saberes, según Pavía (2006), nos encontramos frente a distintas formas y modos de jugar. Él le llama modo a la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, siendo una manera elegida que expresa una perspectiva personal. Asimismo, la forma es la apariencia

singular de un juego específico, es decir, su configuración general, lo que identifica un juego de otro.

El Diseño Curricular que nos compete recoge y promueve esta diversidad lúdica. Uno de sus fragmentos señala la importancia de la “vivencia, conocimiento y disfrute de la mayor variedad de juegos posibles” (MEyCPE, 2011, p. 198). Esta afirmación implica que el acceso a múltiples formas de juego —incluidos los tradicionales, cooperativos, reglados y espontáneos— es un derecho de los niños y niñas, y que su conocimiento favorece no solo la diferenciación entre las distintas propuestas lúdicas, sino también el disfrute consciente y reflexivo de las mismas. En esta línea, el juego es concebido como una experiencia integral que articula lo motriz, lo afectivo, lo social y lo cultural, favoreciendo el desarrollo de una identidad corporal activa y crítica.

Asimismo, otro de los enunciados del diseño curricular enfatiza la “participación en el juego libre como parte de la experiencia vital” (MEyCPE, 2011, p. 198).

Esa participación en el juego libre, les propicia a los alumnos no solo poder adoptar un modo de jugar y de posicionarse dentro del juego, sino que también los hace protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles el diálogo, la discusión, la deliberación, con la presencia de otro.

Desde esta perspectiva, se observa una fuerte correspondencia con los principios de la visión humanista-sociocrítica de la educación física. Esta corriente promueve una educación centrada en el sujeto, que respeta sus intereses, voces y procesos, y que reconoce el valor pedagógico del juego como instancia de expresión, participación y transformación.

3.1.2.2. Prácticas Introyectivas

Las prácticas corporales introyectivas, tal como se expuso en el marco teórico, promueven el autoconocimiento, la conciencia corporal y el equilibrio psicósomático a través del movimiento consciente (Rovira Bahillo, 2010). Si bien estas propuestas suelen estar ausentes en las clases de educación física, debido a la preeminencia de juegos y deportes, el Diseño Curricular incluye contenidos que las respaldan, como el “desarrollo de la conciencia corporal” y el

“conocimiento del propio cuerpo” (MEyCPE, 2011, pp. 198-199). Incluir estas prácticas en el ámbito escolar permite diversificar las experiencias corporales, favoreciendo una educación más integral que contemple no solo el rendimiento físico, sino también el bienestar emocional y la exploración interna del cuerpo.

Llevar a cabo este tipo de prácticas es muy importante ya que son la base de las demás, dado que lo perceptivo y lo sensorial están presentes en todo tipo de propuesta motriz que se realice, permitiendo vivenciarlas desde un lugar más consciente y con un mayor control corporal.

3.1.2.3. Prácticas de vida en la naturaleza

Retomando el marco teórico podemos decir que las prácticas de vida en la Naturaleza (PAN) constituyen un campo específico dentro de la Educación Física que promueve la interacción activa entre el ser humano y el entorno natural, con fines educativos, recreativos y formativos. Según Gari (2020), este tipo de prácticas comprende “toda actividad educativa de grupos humanos que involucra al hombre con el medio ambiente, con la realización de actividades físicas y deportivas y actividades sociales dadas por la interacción grupal y la relación con el medio, y enmarcadas dentro de un contexto educativo dirigido directamente hacia el logro de una conciencia ecológica” (p. 1). Esta definición destaca el carácter integral de las PAN, que no solo buscan favorecer el movimiento corporal en entornos abiertos, sino también fomentar la conciencia ambiental, la socialización y el compromiso colectivo.

En este sentido, el Diseño Curricular se alinea con esta perspectiva al incorporar contenidos como la “participación en juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza” y el “reconocimiento del sujeto como parte constitutiva del entorno natural” (MEyCPE, 2011, p. 200). Estas formulaciones suponen una mirada que trasciende la actividad física en sí misma ya que incluye dimensiones socio-afectivas, cognitivas y ecológicas. La vivencia corporal en contextos naturales permite recuperar experiencias que, como señala Heinke Freire (2002, citada en Karavaitis, 2017), se han ido perdiendo progresivamente por el avance

de la urbanización y la digitalización de la vida cotidiana, generando una desconexión cada vez mayor entre los niños/as y la naturaleza.

Actividades como caminatas, juegos de exploración, técnicas campamentales o ejercicios de observación ambiental no solo estimulan la motricidad, sino que fortalecen el vínculo con el entorno, desarrollan habilidades de cooperación y autonomía, y promueven el cuidado del espacio compartido. En consonancia con esto, el diseño curricular menciona el “reconocimiento y aplicación de las normas de higiene y seguridad personal y ambiental” (MEyCPE, 2011, p. 200), señalando la importancia de incorporar saberes prácticos que fortalezcan la responsabilidad individual y colectiva. Estas normas, más que simples regulaciones, constituyen contenidos formativos que permiten que los/as estudiantes participen activamente de una educación que promueve valores de respeto, cuidado y sostenibilidad.

3.3. Conclusiones y sugerencias

En esta investigación se propuso analizar las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal que están presentes en el Diseño Curricular del primer ciclo del nivel primario de la provincia de Río Negro. Con el fin de abordar la pregunta central que impulsó nuestra investigación, se han evaluado y respondido los objetivos establecidos, comenzando con los específicos (los cuales son tres) y finalizando con el general.

En relación a “**Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física**”, tal como se expresó en este trabajo, el Diseño Curricular del nivel primario (primer ciclo) de Río Negro está formado por la fundamentación; el encuadre didáctico, que incluye los propósitos generales, los contenidos (los cuales en el primer ciclo están divididos en tres ejes: el sujeto y el juego, el sujeto y las formas gímnicas y el sujeto y el entorno “natural”), las consideraciones metodológicas y la evaluación; y, por último, la organización curricular de los contenidos.

Por otro lado, haciendo referencia a **“Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física con las funciones sociales asignadas a la materia”** logré observar en las líneas del diseño una función psicomotricista en la fundamentación; humanista sociocrítica en las consideraciones metodológicas del encuadre didáctico como así también en la organización curricular de los contenidos; e higienista dentro del eje “el sujeto y el juego” haciendo referencia a por qué el deporte es relevante en dicho eje.

En cuanto a **“Identificar los saberes de la cultura corporal que se proponen en los Diseños Curriculares”** pude hallar en función del análisis que los saberes preponderantes están ligados a las prácticas introyectivas, al juego y jugar y las prácticas de vida en la naturaleza debido a los contenidos que se encuentran detallados en el diseño que se investigó.

En lo que concierne al objetivo general **“Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares de Educación Física”** se reconocieron distintas visiones y saberes presentes en el diseño. En cuanto a las visiones se destacan la psicomotricista, la higienista y la humanista sociocrítica, siendo esta última la que prevalece sobre las demás. En lo que refiere a los saberes de la cultura corporal se encontraron más saberes relacionados con el juego y el jugar y las prácticas introyectivas y en menor medida con las prácticas de vida en la naturaleza.

Por último, con el fin de dar respuesta a la problemática de esta investigación, las visiones que circulan son la psicomotricista y la humanista-sociocrítica predominantemente, en relación a los saberes referidos al juego y el jugar, como así también a las prácticas introyectivas. Esto se evidencia de forma clara en la fundamentación del diseño, donde se hace referencia a una educación física sustentada por la corporeidad y la motricidad, entendiendo a la primera como la forma en que cada persona vive, siente, percibe y expresa su propio cuerpo y a la segunda como movimiento, es decir, la manifestación de la corporeidad.

3.4. Discusión

En esta parte del trabajo se presentan las dificultades encontradas durante el proceso de investigación. Darle un sustento teórico al trabajo no fue de mayor dificultad ya que contabamos con bibliografía brindada por la cátedra y un seguimiento y organización muy bueno, pero al momento del análisis de los datos se me hizo difícil con respecto a qué seleccionar del diseño y qué no, y de qué manera poder expresar en el escrito exactamente lo que quería decir.

Asimismo, en mi caso particular, realicé la mayor parte del trabajo en el 2023 y cuando lo volví a retomar me costó mucho y tuve que releer y cambiar muchas veces algunos apartados. Pese a los desafíos que surgieron, se pudo llegar a una conclusión que puede llegar a abrir puertas a futuras indagaciones, como por ejemplo: “El Diseño Curricular en relación a las prácticas pedagógicas”. ¿Cómo interpretan y aplican los docentes el Diseño Curricular en sus prácticas cotidianas en la escuela? Puede ser un disparador para una futura investigación

4. Anexos

Fichaje del diseño curricular de Educación Física del nivel primario (primer ciclo) de la provincia de Río Negro:

Categoría/Valores	Fragmento del diseño	Página	Observaciones/comentarios
Saberes de la cultura corporal	Juego y jugar	"Creación, recreación y respeto a la regla construida socialmente"	198
	P. Introyectivas	"Vivencia, conocimiento y disfrute de la mayor variedad de juegos posibles"	198
	P. corporales expresivas y artísticas	"Reconocimiento de las capacidades comunicativas del lenguaje corporal propias como sujetos sociales (Comunicación intrapersonal, interpersonal, grupal e institucional)"	198-199
	Prácticas de vida en la naturaleza	"La negociación y resolución democrática de 'conflictos', a través de la toma de decisiones compartidas"	198
		"Participación en juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza"	200
		"Participación en experiencias que permitan el reconocimiento del sujeto como parte constitutiva del entorno natural"	200
			"Desarrollo de la conciencia corporal"
		"Exploración y vivencia de Esquemas Posturales"	199
		"Conocimiento del propio cuerpo"	199
		"Participación en el juego libre como parte de la experiencia vital"	198
		"Reconocimiento y aplicación de las normas de higiene y seguridad personal y ambiental."	200 Tintes de una visión higienista de la educación física.

Visiones de la EF	Humanista-sociocrítica	“...trabaja con el movimiento y educa a través de él (“por, del y para el movimiento”)...”	183	
	Psicomotricista	“Este cuerpo en movimiento resulta ser el soporte de la vida, las relaciones humanas, la comunicación y el conocimiento”	183	Se puede ver al cuerpo como una herramienta para el desarrollo cognitivo
	Higienista	“El conocimiento que el sujeto tiene sobre su cuerpo es vivencial, global y funcional y está ligado a la motricidad”	183	
		“Enseñar a respetar al otro implica enseñar un ejercicio de empatía a partir del cual el sujeto conoce, entiende, comprende y valora positivamente las diferentes formas de ser, pensar, actuar, sentir y vivir encarnada en cada cuerpo”	189	Tiene que ver con la ESI, con una visión humanista-sociocrítica
		“...hacer que el sujeto se comprometa a sí mismo como un ser corporal, inteligente, afectivo y social es el propósito máximo de esta propuesta”	184	
		“...buscar estrategias que permitan que los niños y niñas identifiquen los aprendizajes para que además de disfrutarlos, los comprendan y los valoren.”	185	Este aspecto coincide con la teoría pero no se ve reflejado en la mayoría de los contenidos
		“El espacio lúdico debe formar la centralidad de las propuestas de enseñanza”	185	
		“incluye el movimiento, que resulta la actividad de mayor valorización en la construcción de la propia imagen y en el mantenimiento de la salud.”	193	
		“Promover una disposición favorable para la práctica regular de actividades físicas, con la finalidad de integrarlas a un estilo de vida saludable”	187	
		“Favorecer el desarrollo de un comportamiento estratégico en los y las estudiantes para que puedan tomar	187	

		decisiones de forma reflexiva y ser más autónomos”		
		“El reconocimiento del del ‘conflicto’ y su resolución como espacio necesario y positivo del aprendizaje”	189	
		“... No se trata de someterse, disciplinarse o aceptar acríticamente la norma o regla, se trata de construir un ambiente en donde el sujeto pueda producir, construir y entrar en conflicto positivo con ellas”	192	
		“goza el reconocimiento social como actividad promotora de una vida más saludable y los valores que propicia están en concordancia con los que sustentan al tejido social.”	193	
		“Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de estudio interdisciplinario.”	195	
		“Promover la comprensión de la actividad física por parte de los alumnos y alumnas como una forma de conocerse y conocer el mundo, para desarrollar su capacidad cognitiva y de relacionarse, contribuyendo de esa manera a la construcción de la subjetividad.”	186	

5. Bibliografía

- Aisenstein, A. (2008). Deporte en la escuela ¿vale la pena? Cap. 6. Buenos aires: Miño y Dávila editores
- Alicia de Alba. "Curriculum: crisis, mito y perspectiva". Niño y Dávila Editores. 1995.(Fragmento).
- Blazquez Sanchez, Domingo (1999) La iniciación deportiva y el deporte escolar INDE. El concepto de Iniciación deportiva
- Caballo, C. (2015). Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. Prometeo Libros.
- Corteron, J. & Sánchez, G. (2010). Educación Artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física.
- Diseño de investigación (s/f), (sin autor).
- 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.
- Fiori, Natalia (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.
- Gari, G. (2020). Apuntes de cátedra: módulo 1. UFLO. Cipolletti. Argentina.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. Revista de Ciencias Humana – UTP. Colombia, N° 20.
- Guariglia, O. (1996). Moralidad. Ética universalista y sujeto moral. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Karavaitis, L. (2017). Prácticas docentes de vida en la naturaleza en Educación Física. Memoria Académica. UNLP-FaHC.

- Kirk, D. (1990). La ideología y el currículum oculto en educación física. En D. Kirk, *Educación física y currículum: Introducción crítica*. Universidad de Valencia.
- Largadera, Otero. F. (2009). Educación Física Sostenible. Revista N°2 Accion Motriz, 28-38
- Mansi, D. (2019). Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Zeta Ediciones.
- Mattio, Nicolas. Tesis de Maestría. Estilos de enseñanza. No es solo una cuestión de estilos.
- Ministerio de Educación y Consejo Provincial de Educación de Río Negro. (2011). Diseño Curricular Nivel Primario.
- Pavía, H. (2009). Formas del juego y modos de jugar. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue: Educo.
- Rivero, I. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación profesor de Educación Física. Revista Educación física y deporte: Universidad de Antioquia.
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. Las Palmas-Gran Canarias: Asociación Científica cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE).
- Samaja, J. (1994). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA
- Villa, María Eugenia (2015). Psicomotricidad / Educación Psicomotriz. Prometeo Libros. CABA.
- Ynoub, R. (2014). El «diseño de la investigación»: una cuestión de estrategia. Material de cátedra, Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de Mar del Plata/Universidad Nacional del Nordeste.