

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo Final

Año: 2023

Título:

Diseños Curriculares de Educación Física del Nivel Secundario en Rio Negro.  
Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal.

Estudiante: Adra Rais, Jeremías

Legajo: 31595

Correo electrónico: [jereadrarais98@gmail.com](mailto:jereadrarais98@gmail.com)

Tutor/a: Lic. Ursino, Mariana

## **Agradecimientos**

Quiero dar mis agradecimientos al equipo de cátedra y a todos los/las docentes que me acompañaron y formaron como profesional. En especial a mi tutora Mariana, gracias por su tiempo, guía, y ayuda en el diseño y corrección de este trabajo, lo cual me fue sustancial para concluir con mi trayecto educativo.

Le doy las gracias a mi papá y mamá por ser mis pilares en este trayecto, por preocuparse por que nunca me falte nada y por felicitar me en cada logro conseguido, los amo de corazón. Agradezco de la misma manera a mis familiares y amigos que fueron de sostén en los momentos difíciles, que compartieron mis alegrías y siempre estuvieron para escucharme y motivarme a seguir en este camino.

Por último, pero no menos importante, quiero destacar a dos personitas en especial, que partieron de este mundo durante el tiempo que estuve cursando esta carrera. A pesar del dolor y la tristeza, me enseñaron a valorar mi tiempo aquí y a dar lo mejor en cada paso.

A mi primo Santiago, que lo extrañamos de corazón, le dedico todo mi esfuerzo puesto en este trabajo. Gracias por dejarnos de recuerdo tus locuras y risas compartidas.

A Jimena, la mujer con la que tuve la suerte de compartir dos hermosos años en pareja, le agradezco por el tiempo que estuvo a mi lado, por las veces que me ayudo cuando estudiaba para los exámenes, por las veces que me agasajo cuando estaba cansado de cursar, y por todas las cosas lindas que hizo por mí. Gracias por estar siempre y haberme transformado en lo que soy ahora, siendo mi inspiración y mi guía cuando el camino está difícil. Por eso, te dedico toda la alegría y emoción que siento en este momento. Espero me mires con orgullo donde sea que estés.

## Índice

Resumen.....	4
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	5
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	5
1.2. Tema y Subtema.....	5
1.3. Introducción.....	5
1.4. Problema.....	6
1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.....	6
1.6. Marco teórico.....	10
1.7. Hipótesis.....	35
1.8. Objetivos.....	35
2. Segunda Parte: Materiales y Método.....	36
2.1. Tipo de diseño.....	36
2.3. Fuentes de datos.....	44
2.4. Instrumentos para la producción de datos.....	44
2.5. Plan de actividades en contexto.....	51
2.6. Universo y muestra.....	51
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	68
4. Referencias bibliográficas.....	73

## **Resumen**

En un contexto educativo en constante evolución, la Educación Física (EF) desempeña un papel fundamental en la formación de los/las estudiantes. Sin embargo, persisten interrogantes acerca de las visiones de la EF y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de nivel medio de la provincia de Río Negro, Argentina. Por eso, este trabajo de investigación se propone abordar este desafío. A través de una perspectiva teórica, buscamos comprender cómo estas visiones y saberes influyen en la práctica de la EF.

En la presente investigación, hemos adoptado una estrategia metodológica cualitativa, con un enfoque descriptivo-exploratorio. La elección del Diseño Curricular de Educación Física de nivel medio de Río Negro como muestra para la investigación fue intencional y finalística. Hemos seleccionado este documento como unidad de análisis ya que nuestro fin es analizar y describir las visiones de la EF y los saberes de la cultura corporal presentes en ellos. Esta investigación se llevó a cabo de forma sincrónica y transversal, y requirió la revisión exhaustiva del diseño curricular en cuestión. Para esto utilizamos una guía de indagación documental como instrumento de análisis. Este enfoque nos permitió obtener una comprensión profunda de cómo distintas visiones y los saberes están vigentes en el diseño curricular de la EF en el nivel medio de Río Negro.

Los resultados de nuestra investigación revelan la persistencia de visiones tradicionales de la EF, como la higienista, desarrollista y deportivista, en los Diseños Curriculares de Río Negro. No obstante, también hemos identificado una presencia significativa de la visión humanista con enfoque sociocrítico, indicando una diversidad de perspectivas que influyen en la enseñanza de la EF. Además, hemos observado la predominancia de saberes relacionados con prácticas deportivas en el currículo. Nuestra investigación subraya la necesidad de seguir investigando en este campo y de adaptar la EF para satisfacer las demandas cambiantes de la sociedad y los/las estudiantes, fomentando la autonomía, la reflexión y la emancipación corporal.

### **Palabras clave:**

Educación Física – Diseños Curriculares – Visiones – Saberes – Cultura Corporal

## **1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio**

### **1.1. Área temática, rama y especialidad**

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física escolar

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

### **1.2. Tema y Subtema**

Tema: Los Diseños Curriculares de Educación Física.

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

### **1.3. Introducción**

El siguiente proyecto de investigación se enfoca en examinar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal vigentes, año 2023, en el Diseño Curricular de Nivel Medio de la provincia de Río Negro (ciclo básico). La entrega de este trabajo concluye la cursada de la asignatura correspondiente a la licenciatura de actividad física y deporte de la Universidad de Flores, sede Comahue, ubicada en Cipolletti, Río Negro.

Los diseños curriculares de Educación Física en las escuelas secundarias desempeñan un papel clave en la configuración de la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina. Por esto, comprender las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en estos diseños curriculares, es crucial para entender, atender y socializar la actualidad de la educación física en las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro.

Estas visiones representan las perspectivas y enfoques educativos que guían la planificación y la implementación de la Educación Física en las escuelas secundarias. Cada visión puede reflejar diferentes prioridades, objetivos y enfoques pedagógicos, y su comprensión es esencial para el desarrollo de la Educación Física. En conjunto con las visiones es fundamental analizar los saberes de la cultura corporal presentes en los Diseños Curriculares. Los saberes de la cultura corporal refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y valores relacionados con las prácticas corporales, como los deportes, las actividades recreativas, las danzas, las expresiones artísticas del movimiento, y la promoción de la salud y el bienestar. La inclusión de una amplia gama de saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares es esencial para brindar a los/as estudiantes una educación física enriquecedora y diversa.

Además, el contexto actual demanda una educación física que vaya más allá de la mera adquisición de habilidades motrices, y que fomente la reflexión crítica, el pensamiento creativo y la conciencia social. Por lo tanto, es necesario analizar si los Diseños Curriculares de Educación Física en las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro reflejan estas demandas y están alineados con las necesidades educativas y sociales de la época.

#### **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 de nivel medio (ciclo básico) de Río Negro en el año 2023?

#### **1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.**

Para realizar este trabajo de investigación tuvimos como primicia la necesidad de ampliar nuestro panorama de la cuestión. Por esto fue valioso la lectura y análisis de otros casos de investigación científica, que nos faciliten comprender el estudio y contexto de las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar.

A continuación, tendremos una síntesis de las investigaciones soporte que utilizamos y los alcances investigativos que éstas tuvieron.

Comenzaremos considerando la tesis de maestría de Natalia Fiori (2020) “Las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física.” Este análisis en particular, fue de gran relevancia para este trabajo ya que nos sirvió de parámetro comparativo con nuestro problema de investigación, ambos investigamos sobre el nivel secundario.

El tema central que se buscó comprender se suscitó en torno al diseño e implementación de la reforma denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES) entre los años 2013 y 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“La “Nueva Escuela Secundaria” (NES) se constituyó como una reforma curricular del nivel secundario que implicó una transformación de los planes de estudios vigentes al momento en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La sanción de la Ley Nacional de Educación, junto con una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación establecieron lineamientos respecto a las finalidades de la educación secundaria obligatoria y algunas pautas curriculares para homogeneizar la oferta del nivel secundario en todo el país” (Fiori, 2020, p. 2).

Esta reforma logró oficializar por primera vez en la historia de la jurisdicción un único diseño curricular para todas las orientaciones del Bachillerato, reduciendo más de un centenar de titulaciones previas a trece orientaciones en consonancia con la legislación nacional. Se destaca que esta reforma fue influenciada por la orientación política que gestionó el proyecto, en ese entonces a manos del PRO. Lo que significó una reforma pedagógico-política de gran interés investigativo para analizar cuáles son los aprendizajes esperables en la formación de jóvenes ciudadanos.

Una visión del currículum escolar como campo de disputas sociopolíticas, nos pareció fundamental para la realización de nuestra investigación, de la misma manera que Fiori (2020) lo piensa “Los resultados obtenidos nos permitieron comprender que la dimensión política del currículum escolar es la que orienta la definición de propósitos educativos, objetivos de aprendizaje y contenidos para la enseñanza y prefiguran qué tipo de educación secundaria se adecúa mejor para responder a determinadas necesidades extraescolares” (p. 2).

Gracias a los aportes de Fiori, comprendemos la relevancia que toman los contenidos del currículum al momento de definir cuáles son las capacidades, habilidades y competencias que se espera adquieran los/as estudiantes jóvenes en su paso por la escuela secundaria. Parte de su investigación se basó en establecer la relación entre las “aptitudes para el S. XXI” con la demanda de empleabilidad.

El tipo de estrategia metodológica general utilizada fue “cualitativa con énfasis en la generación conceptual” (Sirvent, 2003 en Fiori, 2020, p. 13) desde “un paradigma crítico de la investigación educativa” (Popkewitz, 2011 en Fiori, 2020, p. 13). La lógica de la investigación se basó en “la generación conceptual guiada por un proceso de construcción entre la teoría y el conocimiento empírico” (Fiori, 2020, p. 13).

Las unidades de análisis se conformaron por todos los documentos curriculares elaborados en la reforma NES para la CABA para los Ciclos de Formación General y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física. La selección del muestreo fue de tipo intencional, es decir la muestra se conformó de cinco documentos curriculares seleccionados.

Fiori utilizó un análisis interpretativo del contenido de las fuentes seleccionadas en la muestra, con el fin de categorizar en grupos de análisis distintivos, facilitando su estudio.

Según la autora la relación con la teoría no significó verificar que se cumple en determinada situación, más bien buscó construir categorías de análisis desde el propio análisis empírico, de aquí la elaboración de categorizaciones propias.

La indagación del problema implicó involucrarse con el objeto estudio, ya que forma parte del ámbito docente al cual la autora pertenece y se trata de una investigación social, aun así, se mantuvo el distanciamiento necesario para estudiarlo.

De esto destacamos el importante compromiso social como investigador, necesario para conceptualizar y validar nuestros trabajos.

Es interesante la conclusión a la que deriva Fiori luego de su investigación. Como ya mencionamos anteriormente, la reforma NES estuvo orientada por intereses políticos y de la clase dominante, la cual exige las aptitudes esperables y necesarias para ingresar al mercado laboral luego de egresar del colegio secundario. Sin embargo, en nuestro país, las ofertas de trabajo son escasas, por esto Fiori (2020) destaca, “las “aptitudes para el S. XXI” se trafican

como metas de auto superación individual, meritocracia y darwinismo social. Como no hay trabajo seguro para todos, los más aptos podrán sobrevivir. En un marco social donde no hay garantías laborales, la inclusión del emprendedorismo es un cinismo” (p. 195).

A modo de cierre, concordamos en que “no es la escuela la que debe adaptarse al mercado y a las demandas extraescolares, lo que debe modificarse es el régimen económico y social que da sobradas muestras de no estar en condiciones de ofrecer un proyecto de vida a la juventud” (Fiori, 2020, p. 196).

Otro antecedente investigativo que hemos considerado fue el realizado por Emiliozzi (2014). En el mismo se analizó y reflexionó acerca del sujeto de la Educación Física en relación a las reformas curriculares que sucedieron en la Provincia de Buenos Aires a partir del año 2004. “Los enunciados del currículum establecen un cambio en la manera de pensar la educación del cuerpo, y, a su vez, una reafirmación de ciertos principios y conceptos educativos” (Emiliozzi, 2014, p. 6), de aquí surgió la cuestión de esclarecer cuáles son esos cambios, si persisten las mismas ideas, quién es el sujeto de la educación, cuáles son las relaciones sujeto/cuerpo en la EF de nivel secundario, entre otras interrogantes.

Según Emiliozzi (2014) se destaca la existencia de distintos discursos en la EF, algunos sostenidos en una biología, una fisiología, una medicina, una psicología evolutiva, o en la fenomenología. Esta misma cuestión será analizada en nuestro trabajo de investigación, en el desarrollo del marco teórico, por lo que su aporte nos es significativo.

Como pudimos apreciar, nuestro tema de investigación está vinculado a otras investigaciones precedentes, por lo que los resultados que podamos obtener ayudarán a nutrir aún más de conocimiento científico a pasadas y futuras investigaciones. Así mismo, poder seguir ampliando el panorama de investigación nos parece sustancial para promover el análisis de las visiones y saberes circundantes en los diseños curriculares de educación física, y qué repercusiones podrían tener en los estudiantes, contemplando el contexto socio-económico y político que nos atraviesa.

Es por esto que la realización de un trabajo de investigación sobre el diseño curricular de nivel medio en la provincia de Río Negro supone una gran relevancia en el contexto académico, ya que cumple un papel crucial en la formación de licenciados/as en educación, específicamente en la Universidad de Flores (UFLO), ubicada en la misma región. En

primer lugar, un estudio de este tipo nos permite comprender posturas y corrientes de la educación física y su impacto en la enseñanza secundaria, lo que es esencial para unas buenas prácticas docentes. Además, la investigación de los diseños curriculares existentes en Río Negro contribuye a una mejor comprensión de las necesidades y desafíos de la región, lo que a su vez fomenta una enseñanza más contextualizada y efectiva.

Por otro lado, este trabajo de investigación también tiene un valor práctico para la mejora continua de la educación en la provincia. Los hallazgos y conclusiones derivadas de la investigación pueden servir como base para la revisión y actualización de los planos de estudio en Río Negro, lo que en última instancia tiene un impacto directo en la calidad de la educación secundaria en la región. Lo que contribuye a un sistema educativo más adaptado a las necesidades de los estudiantes y al contexto específico de la zona.

En síntesis, este trabajo de investigación sobre el diseño curricular de nivel medio en Río Negro es relevante no solo para la formación académica de los licenciados en educación de la UFLO, sino también para el mejoramiento del sistema educativo en la región. Este proyecto proporciona un análisis profundo de las visiones que sustentan de fundamento a la educación física escolar y las prácticas corporales que se promueven en los colegios, buscando reflexionar acerca de políticas educativas que atiendan a las necesidades locales.

## **1.6. Marco teórico**

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

A lo largo de este capítulo ahondaremos y analizaremos cuales son las distintas visiones y funciones sociales que adoptó la Educación Física (EF) a lo largo de la historia dentro de las escuelas argentinas. Buscaremos comprender el contexto de estas visiones y cuáles eran los objetivos de la EF para esos determinados momentos.

Cabe aclarar que si bien, durante distintos periodos las diversas visiones tuvieron su auge, ninguna desplazó totalmente a otra. Es decir, aunque una postura pedagógica predomine en un contexto y momento determinado conviven con los rasgos de otras visiones que permanecen casi de forma inherente en la EF. De igual forma es necesario entender, que ninguna de estas visiones tiene una fecha exacta de inicio. Eventualmente fueron

implementándose (bajo el sustento de la postura socio- política y/o cultural del momento) en las escuelas, hasta que sus fundamentos predominaron en la mayoría de las clases de EF, relevando las visiones subsistentes.

Entonces pensamos ¿Por conviven diferentes visiones dentro de la EF? Esto se debe a que la práctica pedagógica de la EF no logró regirse por principios y códigos propios (Bracht, 1996). Por esta falta de autonomía, la EF cumple la función social que el contexto le atribuye. Uno de los principales autores que describe los distintos modelos y visiones que legitimaron las prácticas de la EF en las escuelas, fue el ya mencionado Bracht (1996), quien los clasificó en modelos “heterónomos” y “autónomos”.

En cuanto a la perspectiva heterónoma se acentúa la función social, ligada principalmente o teniendo como referencia básica, el mundo del trabajo, esto es, una función en última instancia, “seria” o “productiva”; en la perspectiva autónoma se acentúa la dimensión lúdica del ser humano (Bracht, 1996, p. 46).

De esta manera, veremos a continuación, un recorrido histórico de los distintos discursos y posturas que han servido de sustento para la legitimización de las clases de EF en las escuelas.

#### **1.6.1.1: Visión Militarista de la Educación Física.**

La educación del cuerpo con un enfoque militarista y civilizatorio tuvo sus comienzos en el transcurso del siglo XIX, vinculándose con el surgimiento de los Estados Nacionales y la preocupación por formar futuros ciudadanos. Según Barcelona (2006) el pionero en la conformación de esta visión fue Sarmiento, quien, durante su presidencia, instaló un programa que “...consistía en transformar la sociedad a partir de la educación del pueblo... es decir, convertir al gaucho “bárbaro” en un hombre “civilizado” (Barcelona, 2006, p. 93). En pocas palabras el objetivo era que los ciudadanos cuidaran de sus cuerpos y tengan la fortaleza necesaria para la defensa del Estado. Se pretendía la formación del soldado ciudadano, “capaz de obedecer y de servir de ejemplo para el resto de la juventud por su bravura y coraje” (Barcelona, 2006, p. 98).

La gimnasia militarista se instaló dentro de la educación física para comenzar con el “proceso civilizatorio” de Sarmiento, y que aún sigue vigente, en ciertos aspectos.

Si nos remontamos a nuestras prácticas de EF en la escuela, seguramente recordaremos tintes de esta visión autoritaria y disciplinadora. Características como la conformación de filas e hileras, la reproducción y repetición de tareas y ejercicios impuestos por el/la docente, el castigo físico como herramienta de intervención, el/la docente con el silbato, entre otros.

Esta visión, autoritaria, fue el medio para inscribir determinadas políticas corporales que configuren cierta masculinidad y femineidad. Quedando así definidos objetivos y ejercicios diferentes para cada género. De aquí que se haya servido de la Gimnasia Militar, donde se aprecian contenidos posturales, de marchas, ejercicios de fuerza, y ritmos.

Entonces, se trata de un enfoque puesto en la corrección de conductas sociales, mediante el disciplinamiento. Donde se valora el orden, la sumisión, el soporte del dolor, y la búsqueda de la eficacia, para la conformación de ciudadanos patrios, tal como relata Mansi (2018).

#### **1.6.1.2: Visión Higienista de la Educación Física**

Como introducimos anteriormente, los enfoques pedagógicos no desaparecen, sino que continúan transcurriendo en paralelo al surgimiento de nuevas posturas, tal como veremos a continuación.

La ya mencionada visión militarista se confrontó, a inicios del siglo XX, con una nueva vertiente dentro de la educación física, la visión higienista. Esta tuvo como pionero al Dr. Romero Brest, el cual llevó a cabo uno de los primeros paradigmas médicos higienistas en la Educación Física Argentina, así lo describe Scharagrodsky (2015), “la propuesta corporal educativa “romerista” se consolidó como el único proyecto dominante en el escenario escolar argentino” (p. 159). El instrumento que utilizó fue el “Sistema Argentino de Educación Física”. Este dictó los primeros cursos para formar docentes de educación física. Cursos temporarios de ejercicios físicos, realizados durante las vacaciones (Scharagrodsky, 2004).

Así, Brest implementó la gimnasia metodizada, ya que pensaba la gimnasia militar como una práctica sin fundamentación fisiológica.

El Sistema Argentino de Educación Física fue ante todo un producto científico de la época. Es decir, fue una invención moderna con un fuerte carácter científico. Ello implicó que sus principios, axiomas y teorías fueran considerados racionales, objetivos, mensurables y, sobre todo, incuestionables. 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).

Al hablar de contenidos higienistas, entonces, nos refiere a actividades que tengan como objetivo la salud, lo fisiológicamente funcional, o la no enfermedad. Objetivos, en ese entonces, diferentes entre el género masculino y femenino. Scharagrodsky (2004) afirma que Romero Brest, incluyó en sus proyectos a las mujeres con el fin de desarrollar determinada feminidad, entendiendo que la garantía de la salud se vinculaba al papel y a la función de la maternidad. Por esto se realizaban actividades basadas en la delicadeza, el pudor, la gracia.

“Los ejercicios de estética, de armonía de las formas, de la gracia de los movimientos, más que los de la fuerza o violencia, son los apropiados y característicos de la fisiología femenina” (Brest 1991, p. 118 en Scharagrodsky 2004, p. 90).

Esta construcción social naturalizada de la mujer, determinaba que las capacidades físicas prescritas a la mujer serían la velocidad, y ejercicios de fuerza muy específicos, solo los necesarios para fortalecer el abdomen, la postura y la pelvis. Los ejercicios de resistencia y los fatigantes eran indebidos para las mujeres.

De forma antagonista la paternidad no era el fin de los contenidos para la educación física masculina. Más bien, comenta Scharagrodsky (2004), se basaban en una masculinidad que valorizaba el hombre sano, fuerte, productivo, útil, acompañado de un alto contenido moral.

El varón debía aprender de ejercicios violentos, rudos, enérgicos y de fuerza. Donde la fisiología masculina determinó que se apliquen ejercicios que de fuerza y desarrollo de masa muscular en brazos y hombros.

En síntesis, la actitud y perspectiva higienista apoyaba la promoción de hábitos saludables y una actitud positiva hacia la actividad física como parte esencial de la vida cotidiana.

Como veremos a continuación, una propuesta metodológica que comenzó a implantarse ya en Europa a partir del siglo XVIII, para fomentar el esfuerzo, el vigor y la fuerza, fue la utilización del juego deportivo.

### **1.6.1.3.: Visión Deportivista de la Educación Física.**

La deportivización de las clases de EF comenzó a utilizarse para reemplazar los ejercicios metódicos y repetitivos de la gimnasia militaristas e higienistas, orientándose hacia el juego deportivo.

El deporte en la escuela comenzó a implementarse en Inglaterra a partir de 1830, cuando Thomas Arnold introdujo los deportes atléticos en las public school, como propuesta pedagógica para pacificar las relaciones entre los estudiantes (Rozengardt, 2006).

Pensar en deporte es pensar en técnica y táctica, por esto el desarrollo de habilidades motrices básicas y específicas, las capacidades motoras, los juegos predeportivos y los juegos modificados son los contenidos pilares de la visión deportivista.

En Argentina se incluyó dentro del currículum escolar de nivel medio en la década del 40, desde entonces el deporte en la EF escolar mantiene posturas opuestas. Por una parte, hay quienes lo conciben como un bien cultural transmisor de valores positivos, en tanto otros mantienen una postura opositora hacia el deporte, entendiéndolo como fenómeno producto de los pasatiempos ingleses y transmisor de los ideales capitalista, ya con una connotación más negativa (Ainsenstein, 2008). Ambas partes están en lo cierto, por esto creemos que es sumamente importante como será la intervención del/la docente y los objetivos que se plantean para la práctica deportiva.

Se debe tener muy en cuenta el nivel educativo en el que se emplea. No es lo mismo pensar deporte en nivel inicial, cuando los niños aun no comprenden la lógica del juego reglado y mucho menos la realización de técnicas deportivas, a pensar el deporte en nivel primario y secundario, momento en el cual suele comenzar la iniciación deportiva. A esto debe sumarse las preocupaciones del/la docente que adopte una visión deportivista. Lo ideal sería el/a profesor/a de educación física que adopta una mirada más pedagógica y de socialización,

priorizando la formación y desarrollo del estudiantado por encima del rendimiento. Para Blázquez Sánchez (1998) el deporte educativo debe estimular el desarrollo y la mejora de las múltiples capacidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices del individuo.

Con las visiones hasta acá desarrolladas, comprendimos la EF que promulgaba puramente el desarrollo de la motricidad, sin observar o dar cuenta del componente psicológico y afectivo que el movimiento atraviesa. Por esto veremos en el siguiente apartado una nueva corriente que propone cuestionar los paradigmas vigentes para ese entonces.

#### **1.6.1.4: Visión Psicomotricista de la EF.**

La creación de la Asociación Argentina de Psicomotricidad instaló en nuestro país, a fines de la década del 70, la corriente psicomotriz. Nueva postura respecto a la educación del cuerpo y el movimiento en la infancia, la cual critica el dualismo cuerpo-mente (Villa, 2015).

A diferencia de las visiones que venimos desarrollando, la psicomotricidad destaca la importancia del componente psicoafectivo de la actividad motriz. Objetivos como el descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades para el movimiento, el descubrimiento de los otros y el entorno, son propios de esta visión. Según afirma Villa (2015) de esta manera se considera la motricidad como el resultante de la intención del sujeto, el sujeto dota de sentido al movimiento.

El Dr. Jean Le Boulch fue quien impulsó la psicomotricidad en la educación física argentina. Para Le Boulch, explica Villa (2015), los programas de EF tradicionales basados en series de ejercicios corrían el riesgo de volverse un fin en sí mismo. Es decir, lo correcto sería educar por y con el movimiento y no para el movimiento. De esta manera los demás aprendizajes escolares, como la lectura y escritura, serían más fáciles de adquirir por los estudiantes. Según Le Boulch y Villa (2015) “uno de los objetivos primordiales de la Educación Psicomotriz en el Jardín de Infantes y en la Escuela Primaria radicaba en el hecho de que ésta representaría la preparación funcional para los aprendizajes escolares básicos” (p. 381).

La actividad motriz entendida de la psicomotricidad advierte contenidos basados en la imagen corporal, las nociones espacio-temporales, la coordinación, el equilibrio, etc. Estos elementos constituyen los fundamentos de la enseñanza psicomotriz y se trabajan a través de actividades específicas que buscan desarrollar de manera integral al individuo, tomando en cuenta tanto los aspectos físicos como los emocionales y cognitivos.

Sintetizando lo mencionado, la educación psicomotriz busca estimular el desarrollo global de los niños y niñas, promoviendo su autoconciencia corporal, su capacidad de expresión y comunicación, así como su equilibrio emocional. Se considera que, a través del movimiento y la actividad corporal, los niños pueden explorar, experimentar y construir conocimiento sobre sí mismos y su entorno. Además, se reconoce que el aprendizaje de otros contenidos escolares se facilita cuando se integran con experiencias psicomotoras significativas. Razón por la cual se utiliza como herramienta para abordar dificultades o trastornos psicomotores, promoviendo la integración y el desarrollo óptimo de las capacidades motoras, emocionales y cognitivas de las personas.

La siguiente visión que analizaremos está vinculada a la psicomotricidad, ya que ambas se desarrollaron en simultáneo. La visión desarrollista podría decirse, fue resultado de la aplicación de la psicomotricidad en las escuelas, como veremos a continuación.

#### **1.6.1.5: Visión Desarrollista de la EF.**

La perspectiva desarrollista de la Educación Física se fundamenta en la enseñanza de la habilidad y capacidad motriz. Esta visión, basándonos en lo expuesto por Mansi (2018), surge en la década de 1970, cuando muchos docentes incorporaron elementos de la psicomotricidad en la Educación Física, dando origen a esta corriente. Desde esta visión, el propósito principal de la Educación Física es el desarrollo de las cualidades de la condición física junto con las habilidades motrices básicas. Por esta razón, uno de los aspectos más distintivos de esta corriente en las clases de educación física es la planificación de tareas motrices estructuradas y secuenciadas. Se espera que los/as estudiantes adquieran el correcto gesto o habilidad motriz luego de transcurrir un desarrollo progresivo y sistemático adaptado a su edad cronológica y desarrollo motor.

Según Gómez Smyth (2017), esta perspectiva establece un desarrollo continuo entre las edades infantiles y las edades juveniles. En las primeras etapas, se busca desarrollar las habilidades motrices básicas a través de juegos y actividades, donde el énfasis está en cumplir con el contenido. En tanto, en etapas posteriores, se trabajan y desarrollan las habilidades motrices específicas que se aplican, por ejemplo, en el contexto deportivo.

En su trabajo de maestría Mansi (2018), entiende que esta visión desarrollista está enfocada en el desarrollo motor en la infancia y adolescencia, y busca proporcionar a los/las estudiantes las habilidades necesarias para participar en actividades físicas de manera efectiva. Se centra en el desarrollo de la condición física, como la resistencia, la fuerza y la flexibilidad, junto con el dominio de habilidades motrices básicas, como correr, saltar y lanzar.

En resumen, la perspectiva desarrollista en la Educación Física se basa en la enseñanza de la habilidad motriz y busca desarrollar tanto las cualidades de la condición física como las habilidades motrices básicas, por esto, con este enfoque, Mansi (2019) dice que, “la funcionalidad adjudicada a la Educación Física en el nivel inicial se encuentra bajo la enseñanza de las habilidades motoras básicas, colocando a la asignatura como dadora de tareas motrices” (p. 102). Esta visión reconoce entonces, la importancia del desarrollo motor en las diferentes etapas de la vida.

#### **1.6.1.6: Visión Recreacionista de la EF.**

Durante el siglo XX, la Educación Física buscó su legitimación en la escuela, y el juego ganó un espacio significativo en el campo disciplinario debido a su utilidad y finalidad educativa reconocidas por la psicología y la pedagogía (Rivero, 2008). En el análisis de Mansi (2018), se destaca que la Educación Física aborda el juego como un componente propio de la disciplina pedagógica, pero no cualquier tipo de juego es considerado relevante; sino, aquellos juegos que han sido adaptados para fines pedagógicos. Esta perspectiva se da origen a lo que se denomina la visión recreacionista de la Educación Física, y que se mantiene presente en el contexto del juego en las clases de EF.

En este contexto, Mansi (2018) interpreta que la visión recreacionista ha evolucionado en diferentes direcciones. Por un lado, ha sido percibida como una perspectiva que puede

desvalorizar la Educación Física al etiquetarla como pasatiempo, donde los docentes simplemente presentan juegos predefinidos con el único propósito de entretener a los estudiantes. Esto crea un límite difuso en el cual el docente podría verse reducido a la función de animador de juegos.

Por otro lado, identifica una segunda interpretación de esta perspectiva recreacionista en la que el juego se considera una estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos adicionales en lugar de un fin en sí mismo. Esto podemos vincularlo de forma transversal con otras visiones como la desarrollista o la deportivista, donde el juego es el medio por el cual se abordan otros contenidos, como habilidades motrices o gestos técnicos deportivos.

Sin embargo, debemos tener en cuenta lo propuesto por Pavía (2003), quien contempla el juego lúdico como un fin en sí mismo, y que el juego en sí ya es un contenido que aporta valor a la formación de los estudiantes. No necesariamente el juego requiere de cierta utilidad respecto a los valores hegemónicos de la sociedad actual, para que adquiera valor pedagógico. Esto nos lleva a considerar que algunos profesores han atribuido a la EF un papel centrado en la diversión, basado en la oferta de juegos que diseñan ellos mismos o en la transmisión de juegos populares o tradicionales.

A continuación, veremos una última visión de la EF, que contrasta con la mayoría de las corrientes desarrolladas hasta el momento. Una postura anti-hegemónica enfatizada en potenciar la autonomía de los/as estudiantes dentro prácticas corporales.

#### **1.6.1.7: Visión sociocultural de la EF (o humanista con sentido socio-crítico).**

Como pudimos apreciar la Educación Física en Argentina ha experimentado una evolución marcada por diversas perspectivas ideológicas a lo largo del tiempo, desde el higienismo hasta el recreacionismo. Cada una de estas perspectivas ha influido en la forma en que se enseña la EF en los distintos niveles educativos en el país. Sin embargo, muchas de estas perspectivas se han adoptado de manera heterónoma, es decir, han sido influencias externas al campo de la Educación Física, que los docentes han incorporado para legitimar y aplicar en su práctica pedagógica, como señaló Bracht (1996).

Esta perspectiva comenzó a surgir antes de la llegada de la psicomotricidad al país en la década de 1970. Esta visión busca considerar la EF como parte de un proyecto social destinado a superar la estratificación social. En este contexto, se cuestiona la práctica deportiva tradicional y se busca otorgar nuevos sentidos al deporte, integrando valores humanos necesarios para el proyecto social.

Hoy en día, se reconoce la importancia de una perspectiva crítica en la EF. Esta perspectiva se está configurando a través de la interacción entre la teoría y la práctica, aunque se reconoce que hay más aportes teóricos que prácticas pedagógicas emancipadoras. Esto se debe en parte a que la investigación científica aún no ha encontrado formas adecuadas de estudiar y respaldar propuestas transformadoras en Educación Física. Además, los docentes comprometidos con enfoques críticos a menudo carecen de tiempo y oportunidades para compartir sus reflexiones y experiencias, ya que están alejados del ámbito académico de investigación y publicación, así lo menciona Gómez Smyth (2017).

El papel del deporte en la escuela es un tema de debate constante. La cuestión no es eliminar el deporte del contexto educativo, sino generar argumentos críticos que transformen la práctica corporal en una herramienta pedagógica capaz de fomentar la inclusión, la autonomía y la emancipación de los estudiantes. Se cuestiona sobre cuál es el sentido pedagógico del deporte escolar en la actualidad y si realmente este promueve la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes. Su objetivo es contraponerse a los mandatos históricos reproducidos en las instituciones escolares y promover una transformación social desde la EF. Autores como Bracht (1996) sostienen que los educadores deben tomar una posición ideológica y comprometerse políticamente en este proceso de transformación social, con el fin de superar los valores burgueses y buscar la igualdad de oportunidades en una sociedad democrática.

Esta perspectiva autónoma de la EF se centraliza en la corporeidad, la motricidad y la dimensión lúdica como formas fundamentales de comunicación con el mundo. Esta visión busca empoderar a los individuos, permitiéndoles explorar y descubrir su motricidad de manera autónoma y creativa en interacción con otros. Esto implica confrontar los valores hegemónicos impuestos por el capitalismo y crear una cultura corporal diversificada que

fomente la autonomía y la disponibilidad corporal de cada sujeto según sus intereses y proyectos.

A modo de cierre y conclusión de este marco teórico, queda claro que la EF en Argentina ha pasado por diversas perspectivas ideológicas a lo largo de su historia, pero se encuentra en un proceso de transformación hacia una perspectiva más autónoma y crítica. Esta evolución busca promover la reflexión, la autonomía y la emancipación de los estudiantes a través de la exploración de la motricidad y la cultura corporal en un contexto educativo que cuestiona las prácticas tradicionales y busca una verdadera transformación social.

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

### **1.6.1.1: El currículum escolar y su complejo diseño**

De forma general muchos podríamos entender que el currículum escolar es, sencillamente, un documento público donde se explicitan los objetivos, contenidos y criterios pedagógicos/didácticos, definidos por el Estado, que los establecimientos educativos deben transmitir a las futuras generaciones. Sin embargo, esta definición propuesta, relativamente simple, difiere de la verdadera complejidad que presenta el pensar y comprender el diseño del currículum escolar.

Para este trabajo de investigación nos será necesario realizar una reflexión acerca de la complejidad que hoy presenta el currículum escolar. Para esto es oportuno considerar el análisis de Alicia de Alba (1995), quien define el currículum como: “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p.2). Esta concepción es la que utilizaremos en este proyecto de investigación, ya que nos permite pensar el currículum, no como un mero documento que mantiene aspectos estructurales, formales y prácticos, sino más bien, un campo donde se ponen en juego otras dimensiones en las que encontramos componentes de imposición social.

Si pensamos el currículum como una síntesis de elementos culturales, podemos intuir que está condicionado por un determinado orden cultural propia de una sociedad, provincia, nación y momento histórico específico. En otras palabras, la conformación de este documento está íntimamente relacionado al contexto histórico-social que lo define. Por esto entendemos que, tal como menciona De Alba (1995), los elementos culturales considerados valiosos dentro del currículum son los correspondientes a las clases sociales dominantes; aun así, los elementos culturales pertenecientes a los demás grupos socioculturales son expresados y logran incorporarse dentro del currículum.

El currículum es, además, una propuesta político-educativa, en tanto se encuentre estrechamente articulado a proyectos político-sociales amplios llevados a cabo por los grupos que promueven y determinan un currículum (de Alba, 1995). Estos proyectos significan la implementación de prácticas y estructuras sociales dentro de los sistemas educativos que busquen formar a los/las estudiantes para su participación futura en la sociedad. Entonces, al analizar el diseño y desarrollo del currículum deberíamos poder encontrar características que nos permitan entrever qué proyectos político-sociales se están llevando a cabo para responder a las demandas de la sociedad sobre los hombres y mujeres de la actualidad.

Por otro lado, y en relación a lo planteado, Kirk (1990) argumenta que existen cuatro niveles de currículum operando simultáneamente en la educación física. En primer lugar, está el currículum explícito, que se refiere a los aspectos públicamente establecidos y compartidos que los profesores desean que los alumnos aprendan. Estos aspectos suelen estar documentados en programas de estudios y documentos oficiales, lo que permite una comprensión clara de lo que se pretende enseñar.

En segundo lugar, se encuentra el currículum encubierto, que Dodds (citado en Kirk, 1990) describe como aspectos no públicos y no explícitos que residen en la mente de los profesores. Estos elementos rara vez aparecen en la planificación de clases o en los programas de estudios, lo que dificulta su identificación y comprensión.

En tercer lugar, se presenta el currículum nulo, que abarca ideas, conceptos y valores que podrían incluirse en los niveles explícitos y encubiertos, pero que son omitidos, ya sea intencionada o inintencionadamente. Esto plantea cuestiones sobre qué se elige enseñar y qué se excluye, lo que puede tener implicaciones significativas en la formación de los estudiantes.

Finalmente, el cuarto nivel es el currículum oculto, definido como "todo aquel aprendizaje del alumno que no encaja o que no viene expresado en las metas explícitamente manifiestas de la institución escolar" (Kirk, 1990, p.2). En un sentido más restringido, se refiere a los aspectos reflexivos de las decisiones de los profesores al organizar programas y planificar clases. Esto incluye sus acciones y palabras en la práctica concreta, lo que influye en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

### **Los intereses dentro del currículum**

Un aspecto importante en este análisis, es la relación del currículum con la función social de la educación, entendiendo la escuela como aparato ideológico del estado (Saviani, 1984)

En el campo del diseño curricular se lleva a cabo un punto de contacto e intercambio cultural, donde sucede una confrontación entre grupos y sectores con intereses antagónicos y contradictorios, con el fin de seleccionar los saberes y contenidos culturales que conformarán el currículum. Es entonces, un campo de confrontación de poder donde, dependiendo la relación de fuerzas entre los grupos opuestos, se negociará o impondrán los intereses respectivos a cada grupo y sector social (De Alba, 1995). En síntesis, según qué contenidos y saberes encontremos en los aspectos formales y prácticos del currículum para con las clases de Educación Física, podremos evidenciar qué intereses circulan en las escuelas, y qué grupo y sector social se favorece. Resulta fundamental, de igual manera, comprender que existen elementos de resistencia en los aspectos prácticos del currículum. Cada barrio, región, institución, posee sus propias particularidades, por lo que los intereses dominantes podrán tener mayor o menor incorporación e imposición, en tanto el contexto práctico los considere válidos.

Además, recordemos el concepto de currículum oculto planteado por Kirk (1990), el cual contempla un tipo aprendizaje menos explícito. En otras palabras, se refiere a los conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes adquieren de manera inadvertida a través de las actividades cotidianas y formales en la escuela. Esta noción es esencial para comprender cómo la educación física no solo transmite conocimientos explícitos, sino que también contribuye a la formación de la personalidad y los valores de los estudiantes.

En relación a estos valores que forman a los/as estudiantes, es pertinente La relación entre el currículum y la ideología que menciona Apple (citado en Kirk, 1990). Plantea que, la ideología se refiere a los sistemas de creencias, valores y prácticas materiales que determinan cómo las personas ven y comprenden la realidad. De esta manera, la construcción de diseños curriculares en EF está impregnada de la ideología dominante y hegemónica. Los grupos con influencia en la toma de decisiones educativas imponen sus concepciones sobre la educación, que a menudo responden a sus intereses y necesidades. Es esencial reconocer que los grupos hegemónicos influyen en la configuración del currículum y, en consecuencia, en la educación física. Los documentos curriculares reflejan las perspectivas de estos grupos, lo que puede generar tensiones y debates en torno a qué se enseña y cómo se enseña en la EF. Por lo tanto, al analizar un diseño curricular, es fundamental contextualizarlo y considerar las voces que lo conformaron. Esto permite identificar las luchas, los intereses encontrados y lo que queda invisibilizado en el proceso de toma de decisiones.

Para finalizar este análisis y concepción del currículum escolar, se tendrán en cuenta dos tipos de dimensiones propuestas por De Alba (1995) que conforman y estructuran al mismo. Las dimensiones generales serán aquellas referidas a las que conforman y determinan cualquier currículum, concebidas en:

- La dimensión social amplia (cultural, política, social, etc.)
- La dimensión institucional
- La dimensión didáctico-áulica

En tanto, las dimensiones específicas, refieren a los aspectos propios a un determinado currículum. Se relacionan con las dimensiones generales para determinar las características esenciales del currículum, como el nivel educativo, el tipo de educación, la población a la cual se dirige, entre otros.

Con todo lo mencionado anteriormente comprendemos, entonces, al currículum como una propuesta político-pedagógica en la cual se sintetizan saberes culturales impulsados por grupos sociales, en este caso referidos a la educación física. Ahora lo que nos interesa comprender es, a qué nos referimos con saberes de la educación física y cuáles son estos saberes de la cultura corporal.

### **1.6.2.2: Saberes de la cultura corporal.**

En este apartado nos centraremos en responder a la siguiente cuestión ¿Por qué el currículum se estructura en *saberes* y no *contenidos*? Cambio que surgió en Argentina por medio del Ministerio de Educación Nacional, como política curricular a partir del año 2004 (Candrea y Susacasa, 2015).

Los procesos de enseñanza se producen cuando los/las estudiantes incorporan nuevos conocimientos mediante la trasmisión de contenidos. Esto, desde una visión tradicional y según definen Candrea y Susacasa (2015), remite a una práctica pedagógica basada en la transmisión de contenidos específicos y seleccionados, donde los/as alumnos/as reciben y acumulan el conocimiento transmitido por el/la profesor/a. Desde esta postura el enfoque está puesto en el contenido como eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el/la estudiante aprenda debe incorporar conocimiento mediante conceptos y hechos científicos, sin valorar los mecanismos, habilidades, estrategias y formas para la resolución de problemas. Por esto, las autoras proponen un enfoque, con fundamentación cognitivista y constructivista, en la que redefinen a los contenidos enseñados como saberes que modifican a los sujetos. De esta manera, y como bien define Acosta (2019), al estructurar el conocimiento en saberes, se valora en mayor medida el rol del/a alumno/a y el despliegue de sus potencialidades y capacidades para el desarrollo de la creatividad y el descubrimiento. Son los saberes los aportes culturales de los cuales los/las estudiantes deben apropiarse para su desarrollo y socialización.

Así entendemos por contenidos como el conocimiento enseñado en sí, el cual el/la estudiante adquiere mediante la reproducción de conceptos. En tanto, saberes contempla, además, los modos de pensar y actuar de los cuales se apropia el/la estudiante para construir el conocimiento.

Entonces, refiriéndonos específicamente a las clases de Educación Física, llevar a cabo propuestas de enseñanza en base a la transmisión de contenidos corporales, es reducirse a abordar únicamente la dimensión motriz, desde las habilidades y capacidades motoras, la fisiología, la biomecánica, etc. Sin embargo, la implementación de saberes nos presenta una dimensión mucho más amplia, con variadas formas de posibilidades para abordar la cultura corporal, donde los/las estudiantes tendrán la posibilidad de abordar el conocimiento desde un enfoque crítico y reflexivo. Desde este punto, comenzaremos a desarrollar y comprender los distintos saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.

### **1.6.2.2.1 Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas**

Para comenzar a definir este tipo de prácticas corporales, es ineludible definir a que nos referimos con Expresión Corporal. Como referente en el tema nos sustentaremos de las definiciones propuestas por Patricia Stokoe, la argentina fue la creadora y defensora de la corriente de trabajo artístico-educativa a la que denominó Expresión Corporal en la década de los 50 (Garcia; Perez; Calvo, 2013).

Según Stoke (1986), citada por Regalado (2012), podemos entender la expresión corporal como una conducta inherente e innata del ser humano. Es una forma de lenguaje por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma, pues él es y tiene cuerpo. Cabe destacar entonces, que, según esta definición, como seres humanos poseemos un cuerpo por lo que tenemos la facultad de comunicarnos y expresarnos a través de él, de sus movimientos, posturas, ritmos, etc. Esto se relaciona estrechamente con las variadas formas de expresión artística donde se ponen en juego el cuerpo y el movimiento.

Citando a Garcia; Perez; Calvo (2013) entendemos que, “el cuerpo se convierte en una forma de expresión que el individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresividad, creatividad y sensibilidad estética” (p. 19). Esto significa que habrá distintas manifestaciones expresivas y artísticas asociadas a lo corporal. Por esto siguiendo la configuración propuesta por Regalado (2012), y ajustándolo a nuestros intereses prácticos, clasificaremos estas variadas formas expresivas en:

1. Imagen corporal: referido a la postura y el reconocimiento de la propia imagen.
2. Lenguaje corporal y gestos: referido a las formas de andar, bailar, correr, reír, gritar, etc.
3. Dominio del espacio-tiempo: reconocer el cuerpo en un lugar y momento específico.
4. Danza/Baile: como una forma de expresión artística.

5. Teatro y Juego Dramático: referido a la capacidad expresiva canalizada en representaciones dramáticas.
6. Juego simbólico: Referido a juegos que pretendan conseguir respuestas de protesta, alegría, tristeza, etc.
7. Juego de roles: Referido a la representación de papeles.

Con lo anterior mencionado, diremos que este tipo de prácticas son aquellas que colaboren en desarrollar formas de expresión corporal y artística para que el individuo comunique sus intereses de forma más asertiva. Ya que como Regalado (2012) afirma, con estas prácticas “se adquieren las habilidades sociales básicas como saludar, saber iniciar una conversación y aprender a resolver un conflicto entre otras” (p.1) por lo que será una propuesta eficaz, para la enseñanza de habilidades sociales y estrategias que mejoren la convivencia de los/las estudiantes.

#### **1.6.2.2 Prácticas Corporales Introyectivas**

Siguiendo una línea similar al tipo de prácticas expresivas, en el siguiente apartado definiremos las prácticas corporales introyectivas, sirviéndonos de los aportes de Rovira Bahillo G. (2022), la cual en su artículo de investigación propone mostrar el impacto emocional, afectivo y motor originado en la práctica de situaciones motrices introyectivas.

Las prácticas introyectivas, en palabras de Bahillo (2022) “es poner en valor el papel del conocimiento de uno mismo, el autoconocimiento sensitivo”. (p. 13)

Así entenderemos este tipo de prácticas como aquellas que desarrollen la toma de consciencia de las propias sensaciones, discriminando las diferentes partes del cuerpo, nuestra propia existencia, sin imaginar o pensar en el cuerpo y las sensaciones, más bien experimentarlas, sentirlas (Bahillo, 2022). Se presenta como respuesta a una sociedad donde se presta mayor atención a la apariencia externa, desatendiendo nuestro propio bienestar. Bahillo (2022) replica que vivimos en una especie de discapacidad sensitiva, en “piloto automático”, inconscientes, desatendiendo nuestra respiración y postura, lo que provoca poco a poco un profundo malestar hasta que nos sentimos bloqueados, estresados y saturados.

Como alternativa a esta problemática, se presentan distintas prácticas corporales que nos ayudan a darnos cuenta de este hecho, y de esta manera estimular la toma de conciencia de

la existencia de nuestro cuerpo y sus sensaciones, en búsqueda del bienestar psicosomático. Ejemplos de estas son la meditación, el yoga, el stretching, el Tai-Chi, y todas aquellos métodos y disciplinas corporales con una lógica interna de búsqueda del autoconocimiento, control corporal y motricidad consciente (Bahillo, 2022).

### **1.6.2.2.3 Prácticas Corporales Deportivas**

En el siguiente apartado se desplegará una descripción referida a las prácticas corporales suscitadas bajo los principios del deporte escolar.

Cuando nos refiramos a deporte escolar, al igual que Blázquez Sánchez (1998), lo entenderemos como el tipo de deporte desarrollado en el marco de la institución de la escuela. En línea con lo mencionado, Aisenstein (2008) menciona al deporte como un bien cultural que, “que puede dar placer, diversión, felicidad y puede ser enseñado por esos valores intrínsecos” (p. 130).

Sin embargo, el deporte puede ser comprendido, al igual que Bolívar Bonilla (1986), como “la actividad física regulada por normas rígidas, que requiere para su práctica de habilidades y destrezas especialmente, entrenadas y cuyo fin primordial es obtener la victoria sobre otros deportistas” (p. 125-126). Esta definición denota un carácter competitivo y de exigencia motriz con ajustes técnico deportivos que no resultan potencialmente pedagógicos para la práctica escolar. Es así que, volviendo a los postulados por Blázquez Sánchez (1998), para que el deporte tenga un enfoque pedagógico-educativo, “por encima de la búsqueda de rendimiento se sitúa la creación de hábitos y actitudes positivas y favorables a la práctica deportiva” (p. 21).

En síntesis, el deporte educativo debe fomentar el desarrollo y la mejora de las distintas capacidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices de la persona que lo realiza. Así nos apartaremos de la implementación juego deportivo, o del deporte propiamente dicho, para orientarnos hacia los juegos deportivos modificados. Siguiendo la caracterización de Devís, Peiró y Sánchez (2009), definimos un juego deportivo modificado como aquel que:

- Posee competición y un sistema de reglas que permite concluir quien gana y quien pierde.

- Es flexible y puede variar sus reglas sobre la marcha, no teniendo que mantener sus reglas de principio a fin.
- Consiste en una simplificación de un juego deportivo estándar que reduce las exigencias técnicas.
- Exagera la táctica y facilita su enseñanza.

De esta manera el aprendizaje de estas prácticas deportivas se configura como un verdadero saber de la cultura corporal.

#### **1.6.2.2.4 Prácticas Corporales Lúdicas, el juego y jugar**

En los párrafos anteriores, se describió un tipo de juego de carácter deportivo, con ciertas características que lo definen, como la competencia, las reglas, el uso de habilidades específicas con ajuste técnico, etc. Sin embargo, en este apartado ahondaremos en un tipo de prácticas corporales que contempla una definición, podría decirse antagonista, en lo que respecta al juego y el jugar.

Rivero (2008) menciona que “el juego se vincula con la Educación Física porque implica movimiento corporal y supone interacción con otros” (p. 46).

El tipo de juego que nos interesa en este caso, es el correspondiente a las prácticas corporales lúdicas. La Real Academia Española define como lúdico como lo perteneciente o relativo al juego, por lo que entenderemos estas prácticas como aquellas fundamentadas en el juego. Rivero (2008) alude a cómo el juego fue reconocido por la psicología y la pedagogía por su utilidad para la finalidad educativa. Al igual que Pavía (2006), cree que el juego lúdico, motiva las clases, produce alegría, contento y ganas de participar.

Sin embargo “juego” es un concepto demasiado amplio. Para entender a qué tipo de juego nos referimos, Pavía (2006) en su escrito hace un interesante desarrollo acerca de las distintas concepciones que la palabra adquiere; en el mismo menciona que juego puede alegar a una acción (yo juego a la pelota), como a una actividad (juego de ingenio) o a un conjunto de elementos (juego de llaves). Sin embargo, el juego que nos resulta pertinente para este caso, es el definido por el autor como, aquel en el que:

“(…) la fantasía no es una característica particular sino su rasgo esencial. Juegos en los cuales cuerpo y movimiento devienen protagonistas esenciales de una situación claramente identificada como ficticia (…) en tanto la acción sigue reglas más o menos explícitas que configuran un acto recreativo de sesgo autotélico” (Pavía, 2006, p. 41).

Esto a su vez nos refiere a una *forma* de juego y un *modo* de jugarlo particulares. Por forma, entenderemos a la actividad en sí y su configuración; mientras que modo, representará la manera particular que el sujeto adopta para ponerse en situación de juego (Pavía, 2006).

Con esto buscaremos diferenciar los juegos que permiten el jugar de un modo lúdico de aquellos que no. Para esto se tendrá en cuenta que, si bien hay actividades planteadas como juegos y son reconocidas como tal, como es el caso de los juegos motores, los cuales poseen un énfasis en la forma con sus respectivas demandas de físicas y de habilidad motriz (Rivero, 2008), los juegos a lo que nos referimos en este apartado remiten a un modo lúdico de jugar.

Este modo, al decir de Pavía (2006), se identifica como “la tranquilizadora sensación que tiene el jugador de que nada malo puede suceder ya que se trata, precisamente, de un juego. Tranquilizadora sensación de permiso y confianza que habilita a bucear en una zona de riesgo ilusorio, momentos emocionantes” (p. 44).

Como dejamos entrever en los párrafos anteriores, no contemplaremos en este apartado los juegos motores, ya que exigen poner en movimiento al cuerpo bajo la demanda de esfuerzos físicos pensados en un marco de reglas (Rivero, 2008). Es decir, están centrados en la forma y estructura de la actividad en sí, lo que significaría un nivel de competencia motriz para poder jugar. Esto remite más a la concepción de prácticas corporales deportivas y de juego como medio y no como fin. No dejan de ser juegos, sin embargo, no pertenecen al modo lúdico al cual nos tramitamos.

Por esto, en las prácticas corporales lúdicas estarán admitidos aquellos juegos que pertenecen al orden estricto del sujeto, es decir, están fundamentadas en la búsqueda de “la emoción por el jugar sin un fin utilitario a valores hegemónicos” (Gómez Smyth, 2015, p. 152).

Para finalizar lo hasta el momento expuesto, mencionaremos los juegos que nos parecen adecuados a este saber de la cultura corporal. Para esto nos serviremos de los aportes conceptuales de Raimundo J. (2019) en su trabajo de investigación.

Comenzaremos mencionando a los juegos de los pueblos originarios, es decir, aquellos que propagados por la cultura propia de una región geográfica y cultural. Estos difieren de los juegos tradicionales, también clasificados dentro de este saber, que se transmiten de generación en generación, son producto de un proceso histórico y conforman la identidad cultural (Raimundo, 2019). Por último, pero no menos importante contemplaremos dentro de estas prácticas corporales, a las Secuencias de Actividades Lúdicas (S.A.L), desarrolladas por Pavía (2010).

De esta manera quedan expuestos los juegos contemplados en este saber de las prácticas corporales.

A continuación, veremos un saber que mantiene valores similares a este tipo de prácticas corporales, el cual se basa y fundamenta en la implementación de juegos o actividades cooperativas para la enseñanza y aprendizaje.

#### **1.6.2.2.5 Actividades Cooperativas**

En este apartado desarrollaremos las actividades cooperativas, los cuales, desempeñan un papel esencial en la promoción de una educación física en valores. En consonancia con Callado (2004), se pueden definir los juegos cooperativos como aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda mutua para alcanzar objetivos comunes. Este enfoque contrasta con el énfasis en la competencia que a menudo prevalece en las actividades físicas y deportivas tradicionales. Los juegos cooperativos se caracterizan por liberar a los participantes de la competencia, eliminación y agresión, y, en su lugar, fomentan la colaboración, la inclusión y la creatividad.

En este sentido, diversas voces en la literatura han destacado las ventajas de incorporar actividades y juegos cooperativos tanto en los programas de educación formal como en los de ocio y tiempo libre. Se considera que el juego cooperativo es liberador en varios aspectos. Primero, libera de la competencia, ya que el objetivo principal es que todas las personas participen para alcanzar un meta común. También, libera de la eliminación, ya que se busca la participación de todos los individuos, promoviendo la inclusión en lugar de la exclusión. Libera para crear, dado que las reglas son flexibles y los propios participantes pueden modificarlas para favorecer una mayor participación y diversión. A su vez, libera la posibilidad de elegir, ya que los jugadores tienen la autonomía para decidir si participan,

cambian las reglas o resuelven conflictos. Por último, podemos entender que los juegos cooperativos liberan de la agresión, dado que los comportamientos agresivos hacia los demás desaparecen, ya que el resultado se alcanza por la unión de esfuerzos (Callado, 2004).

El aprendizaje cooperativo es una modalidad que se ha constituido como un enfoque educativo sólido. López Pastor, Callado y Aranda (2014) definen el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo. El aprendizaje cooperativo implica, por tanto, trabajo grupal, pero va más allá al estructurarse meticulosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y sean evaluados de manera individual por su contribución al grupo. La esencia del aprendizaje cooperativo radica en la corresponsabilidad de cada estudiante, no solo por su propio aprendizaje, sino también por el aprendizaje de todos y cada uno de sus compañeros de grupo.

En el contexto de la educación física, López Pastor et al. (2014) destacan las ventajas de implementar el aprendizaje cooperativo. En primer lugar, promueve el aprendizaje y el rendimiento motor al permitir a los estudiantes compartir conocimientos y habilidades. Además, fomenta el desarrollo de habilidades sociales, ya que los estudiantes aprenden a trabajar juntos, comunicarse de manera efectiva y resolver problemas en grupo. Esto a su vez mejora las relaciones entre el alumno, creando un entorno de aprendizaje más armonioso y colaborativo. El aprendizaje cooperativo también es una herramienta valiosa para favorecer la inclusión del alumno con discapacidad, ya que se basa en la diversidad y la cooperación en lugar de la competencia individual. De esta manera, se construye un ambiente inclusivo que reconoce y valora las diferencias individuales.

Otro beneficio importante del aprendizaje cooperativo es su impacto en el autoconcepto general y físico de los estudiantes. Al participar activamente en la toma de decisiones y en la resolución de problemas en el grupo, los estudiantes adquieren un mayor sentido de control y autoeficacia, lo que influye positivamente en su autoconcepto. Además, al experimentar el éxito colectivo, los estudiantes fortalecen su autoestima y autovaloración.

Por último, las actividades cooperativas actúan como un poderoso motivador para los estudiantes en la práctica motriz. La colaboración y la posibilidad de aprender de sus compañeros generan un ambiente de apoyo y estímulo que incrementa la motivación

intrínseca hacia la actividad física. Como resultado, los estudiantes están más comprometidos y dispuestos a participar activamente en las actividades de educación física.

En conclusión, las actividades cooperativas, representan herramientas valiosas en la promoción de una educación física en valores. Estos enfoques no solo fomentan la colaboración y la inclusión, sino que también tienen un impacto positivo en el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales, el autoconcepto y la motivación de los estudiantes. Al incorporar actividades cooperativas en el programa de educación física, los educadores pueden contribuir a la formación integral de los estudiantes, creando un ambiente propicio para el crecimiento personal y social.

#### **1.6.2.2.5 Prácticas Corporales de Actividad Física Sostenible**

En los párrafos siguientes analizaremos el concepto de Educación Física Sostenible propuesto por el autor Lagardera (2009). Esta práctica corporal de la educación física enfatiza la importancia de aplicar la actividad física en el contexto de la vida cotidiana, para que los/las estudiantes desarrollen sus conductas motrices de manera autónoma y consciente de sí mismos. Lo interesante de esta práctica radica en su calidad "sostenible", es decir que los/las estudiantes sean capaces de mantener estas actividades a lo largo de su vida cotidiana, con una conciencia no solo personal, sino también ecológica. Lagardera (2009) sostiene que, para lograr un mundo sostenible, la sostenibilidad debe comenzar desde la vida individual.

Una propuesta que sustentada en educar a las personas a través de la pedagogía de las conductas motrices (Lagardera, 2009). El concepto de conducta motriz propuesto por Lagardera (2009) contempla no solo los aspectos motores de las actividades, sino también los cognitivos, psicológicos y sociales. En las clases de Educación Física, las conductas motrices se reconocen cuando el individuo adquiere un papel protagónico en sí mismo y no simplemente como un medio para un fin sin valor pedagógico. De esta manera estas conductas surgen de manera significativa, con objetivos motores relacionados con la singularidad de cada individuo.

Para lograr lo mencionado, Masciano (2011), citado en Raimundo (2019), desarrolla algunos principios. Uno de ellos es la percepción de sí mismo y del mundo, considerándola como la puerta de entrada a cualquier actividad. Esta percepción no debe ser estática, sino dinámica, ya que el autor sostiene que una percepción dinámica es favorable para transferirla

a las actividades cotidianas. Otro principio es el de "globalidad y conducta motriz", donde se enfatiza que las respuestas de los individuos deben implicar su corporeidad en su conjunto, entendiendo que, en cada conducta motriz, es el ser en su totalidad el que actúa, con su historia y aprendizajes previos. Por lo tanto, cuando la persona actúa de manera global, favorece la realización de tareas motrices concretas (Masciano, 2011).

En resumen, la Educación Física Sostenible busca proporcionar una educación práctica y aplicada en el contexto de la vida cotidiana, centrándose en acciones motrices sostenibles.

Este enfoque, entonces, se encuentra en línea con el concepto de sostenibilidad, refiriendo a un modo de vida equilibrado y saludable que no depende de consumos excesivos (Largadera, 2009). Relacionado a este aspecto, veremos a continuación los enunciados referidos a prácticas corporales en Ambientes Naturales, los cuales consideran las interacciones entre el ser humano y el medio natural como un aspecto fundamental para generar conductas motrices referidas al cuidado ambiental y el disfrute del espacio natural.

#### **1.6.2.2.6 Prácticas Corporales en Ambientes Naturales**

Las prácticas corporales de vida en la naturaleza son una forma de actividad física que se desarrolla en entornos naturales, aprovechando los recursos y espacios que la naturaleza ofrece. Estas prácticas promueven la conexión con el medio ambiente, la actividad física al aire libre y el disfrute de la naturaleza como medio para mejorar la calidad de vida y el bienestar integral. En este sentido, Gabriel Gari (2020) explica que el medio ambiente natural se refiere al lugar físico donde las actividades humanas se llevan a cabo, tanto en áreas pobladas como despobladas. Esta definición busca ampliar la comprensión de las actividades educativas más allá de los espacios verdes, incluyendo también la vida en la ciudad y otras tareas desarrolladas en entornos educativos como aulas, patios y espacios verdes urbanos.

Esto implica la necesidad de considerar saberes que tematizen y establezcan una relación adecuada entre el ser humano, el medio ambiente y el uso sostenible de los recursos naturales.

Gari (2020) destaca que el espacio físico donde se llevan a cabo estas actividades puede ser tanto poblado como despoblado. Los espacios poblados, como la ciudad, ofrecen la posibilidad de realizar actividades en la escuela, el aula, el patio y los espacios verdes urbanos como plazas o parques. Por otro lado, los espacios despoblados son aquellos a los que los grupos se trasladan, alejándose del entorno urbano, y donde se encuentran con una naturaleza

más primitiva. Se debe tener en cuenta que la diversidad geográfica de un país ofrece diversas oportunidades para vivir experiencias en montañas, bosques, selvas, mares y desiertos, y las actividades en estos entornos se pueden organizar en visitas, salidas diarias sin pernocte, acantonamientos y campamentos, cada uno con sus propias modalidades (Gari, 2020). Esto significa, y todo lo mencionado anteriormente, que los aprendizajes posibles en este tipo de práctica corporal están íntimamente relacionados con el contexto.

Respecto a contenidos significativos en entornos naturales, Gari (2020) señala que el aprendizaje de habilidades y técnicas básicas de orientación y supervivencia, en conjunto con la gestión del riesgo y la seguridad, permite al individuo desenvolverse de manera autónoma y segura en la naturaleza.

Además, las prácticas corporales de vida en la naturaleza también pueden incluir contenidos relacionados con la interpretación del medio natural, la práctica de deportes alternativos al aire libre y el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Concluimos entonces en que, las Prácticas en Ambientes Naturales se convierte en una propuesta interesante, diríamos más bien fundamental, para lograr el equilibrio entre el hombre y la naturaleza, y es esencial para el desarrollo de una conciencia ecológica. Estas abarcan actividades educativas que involucran la interacción del ser humano con el medio ambiente a través de actividades físicas, deportivas y sociales, todas ellas enmarcadas dentro de un contexto educativo que busca promover la conciencia ecológica.

De esta manera con lo hasta aquí expuesto, finalizamos con el desarrollo de los saberes referidos a las prácticas corporales pertenecientes a la Educación Física en las escuelas.

## **1.7. Hipótesis**

- La matriz discursiva sobre la Educación Física se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.
- Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en los Diseños Curriculares de Educación Física de nivel medio de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.

## **1.8. Objetivos**

### **Objetivo General**

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en el Diseño Curricular de nivel Secundario de Río Negro.

### **Objetivos Específicos**

- Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuesta del diseño curricular del nivel secundario de Río Negro en el apartado correspondiente a la Educación Física.
- Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del diseño curricular de nivel medio de Río Negro y las funciones sociales asignadas a la Educación Física.
- Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en el diseño curricular de Nivel Secundario de Río Negro.

## **2. Segunda Parte: Materiales y Método**

### **2.1. Tipo de diseño**

En este trabajo de investigación adoptamos una estrategia metodológica de tipo cualitativa, lo que implica la recolección de datos para descubrir y construir preguntas de investigación en un proceso inductivo, es decir, un proceso de análisis a partir de casos particulares para llegar a una hipótesis general. Las investigaciones cualitativas se centran en explorar, describir y generar perspectivas teóricas, lo que se alinea con el propósito de comprender en profundidad las visiones y saberes en el diseño curricular de Educación Física. (Material de Cátedra, 2023)

A su vez, esto justifica que utilizamos un enfoque descriptivo-exploratorio para la investigación, ya que se busca comprender y describir las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal presentes en el diseño curricular de nivel medio en Río Negro. Según Ynoub (2014), este enfoque parte de una etapa descriptiva en la que se identifican y registran las variables relevantes en el diseño curricular, tentativamente formuladas. Conforme avanza la construcción clasificatoria, se pueden prever categorías o valores de la variable y, por lo tanto, precisar su alcance y los criterios que permiten distinguir un valor de otro. Esto permite una comprensión más completa de las visiones y saberes involucrados en la educación física en esta región. Dado que se trata de un diseño curricular actual y no existen antecedentes de investigación sobre esta temática en particular, este enfoque es adecuado para establecer una base sólida de conocimiento en el campo de la Educación Física y la cultura corporal.

Esta investigación se clasifica como un diseño del tipo bivariado de muestras extensivas, y sincrónico transversal en términos de temporalidad (Ynoub, 2014). Lo que significa que se trabajan dos variables en muchas unidades de análisis en un solo momento (año 2023). Esto permite capturar un momento concreto en el tiempo y evaluar las variables de interés.

La naturaleza de la investigación de este trabajo comprende un tipo de investigación pura o básica, ya que se centra en la exploración y descripción de las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal en el contexto del diseño curricular de nivel medio en Río Negro. No tiene un propósito inmediato de aplicabilidad práctica, sino que busca ampliar el

conocimiento en el campo de la educación física y la cultura corporal, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y posibles mejoras en el sistema educativo.

El contexto de los datos recopilados se basa en una investigación bibliográfica exhaustiva. Se realizará un análisis detallado del diseño curricular de nivel medio en Río Negro. Este enfoque permite una revisión crítica y exhaustiva de los documentos disponibles y brinda una base sólida para el análisis de las visiones y saberes en el contexto de la educación física en la región.

En resumen, diremos que el enfoque descriptivo-exploratorio es adecuado para esta investigación, ya que permite una construcción gradual de variables y categorías que reflejan con la realidad de los diseños curriculares de la región. La elección de la investigación pura o básica se justifica por la importancia de establecer una base sólida de conocimiento en este campo, y la elección de un contexto de datos bibliográfico es coherente con la disponibilidad de recursos documentales relacionados con la educación física en la provincia.

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

### Matriz de datos.

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

		Higienista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas).</li> <li>• Perfeccionamiento físico.</li> <li>• Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal.</li> <li>• Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud.</li> <li>• Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático</li> <li>• Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles.</li> <li>• Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres.</li> </ul>		
		Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmisión de técnicas deportivas.</li> <li>• Ejercicios analíticos y sistemáticos.</li> <li>• Selección y detección de talentos deportivos.</li> <li>• Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva.</li> <li>• El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física</li> <li>• Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física.</li> <li>• Rol docente: Profesor/a – entrenador/a.</li> </ul>		
		Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Entretener a los alumnos con actividades recreativas.</li> <li>• Utilizar al juego como estrategia metodológica.</li> </ul>		
		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;</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;
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"> <li>● El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje.</li> <li>● Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas)</li> <li>● Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas</li> <li>● El aumento del acervo motor</li> <li>● La formación física básica</li> <li>● La enseñanza de nuevas conductas motrices</li> <li>● La formación corporal</li> <li>● El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez</li> <li>● La combinación de habilidades motrices en simultáneo</li> <li>● La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.</li> </ul>

		Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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).</li> <li>• Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física.</li> <li>• Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos.</li> <li>• Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible.</li> <li>• 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.</li> <li>• Derecho a la identidad y diferencia corpórea.</li> </ul>
--	--	------------------------------------	--

Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas		
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación 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	De contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa.	
			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.
		Juego y jugar	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
			Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.
			Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.
	El juego popular	Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.		

			La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.
		Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.	
		Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas - otros
			Contemplación del medio natural	
			Campamentos	
			Salidas en ambientes naturales	
			Educación ambiental en relación a la actividad física	
			Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales	

### 2.3.Fuentes de datos

Para llevar a cabo el presente estudio de investigación, se tomó como referencia el diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Río Negro. Esta fuente de datos se considera secundaria directa, ya que la información no se obtiene a través de entrevistas, sino que proviene de un documento elaborado por otros individuos, como investigadores, docentes y personas relacionadas con el ámbito educativo.

El enfoque principal en la investigación se centró en el uso de fuentes secundarias, ya que el propósito era analizar y explorar las percepciones y conocimientos relacionados con la cultura corporal en el diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Río Negro.

El diseño curricular de nivel medio se compone de una fundamentación general del área que incluye la justificación de los contenidos y un eje organizador del área. Los saberes se distribuyen en dos etapas: el ciclo básico, que abarca el primer y segundo año, y el ciclo orientado, que comprende el tercer, cuarto y quinto año. Cada ciclo se subdivide en tres ejes estructurantes de saberes, que a su vez se desglosan por año. De esta manera, cada año escolar se enfoca en un conjunto específico de saberes relacionados con una de los tres ejes principales.

### 2.4.Instrumentos para la producción de datos

Para el trabajo de recolección de datos se utilizó una guía de indagación documental elaborada a partir del diseño curricular de nivel secundario de Río Negro, la cual se veremos a continuación.

Categoría/valores	Fragmento del Diseño	Observaciones/comentarios
<b>Visiones de la EF</b>		
Militarista		
Higienista	La Educación Física propone y promueve espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas a la diversidad de la vida humana relacionada con la calidad de vida, la salud, el uso adecuado y constructivo del ocio.(p. 171) Además organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado	Desarrollo de la condición biológica (Anátomo - fisiológicas). Perfeccionamiento físico. Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades

	<p>por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo.(p. 172)</p>	<p>físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres.</p>
Deportivista		
Humanista	<p>“El contexto socio-cultural actual, se caracteriza por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica que requiere pensar en una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad” (p. 170)</p> <p>La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la “cultura de lo corporal” en los adolescentes y jóvenes” se favorece así una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja. Este enfoque, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional al cual se entrena, estandariza y disciplina, y sostiene una idea de corporeidad que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la motricidad como personalización y humanización del movimiento. (p. 170)</p>	<p>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</p>

	<p>La Corporeidad y Motricidad son dos dimensiones inseparables, los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianeidad e historicidad... La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora. (p. 170)</p> <p>la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. (p. 170)</p> <p>la identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en la escuela y en su entorno sociocultural; (p. 178)</p> <p>Es fundamental presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el dialogo y la autonomía. (´. 172)</p> <p>Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos. (p. 174)</p> <p>Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación. (p. 174)</p>	<p>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.</p>
Desarrollista	La conformación de los grupos de Educación Física en este contexto será por año, para poder presentar las situaciones de aprendizajes que permitan la construcción de los saberes planificados y secuenciados. (p. 173)	El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje.

	<p>Favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación como soporte de confianza. (p.174)</p> <p>La comprensión y experimentación de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios para su realización adecuada. (p.177)</p>	<p>Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas)</p> <p>Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas</p> <p>El aumento del acervo motor</p> <p>La formación física básica</p> <p>La enseñanza de nuevas conductas motrices</p> <p>La formación corporal</p> <p>El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez</p> <p>La combinación de habilidades motrices en simultáneo</p> <p>La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.</p>
Psicomotricista		
Recreacionista	<p>Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes.(p. 174)</p>	<p>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.</p>

		Entretener a los alumnos con actividades recreativas. Utilizar al juego como estrategia metodológica.
Saberes de la cultura corporal		
Juego y jugar	La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos. (p. 178)	Único fragmento encontrado que corresponde al juego y jugar. No lo consideramos suficiente para un análisis
Prácticas deportivas	<p>la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas;</p> <p>el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos;</p> <p>la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar; (p. 178)</p> <p>la participación en el juego identificando y asumiendo roles y funciones específicas; (p. 178)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la comprensión de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes;</li> <li>- el uso del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos;</li> <li>- la recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos;</li> <li>- la participación colectiva de acciones acordadas en la resolución de situaciones de ataque y defensa;</li> <li>- la construcción y reconstrucción de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados;</li> <li>- la aceptación y tolerancia de resultados, disfrutando del agonismo en los juegos deportivos;</li> <li>- la exploración y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos, espacios, tiempos.</li> <li>- el uso del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos; (p. 180)</li> </ul>	
Actividad física sostenible	La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes	

	<p>prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices;</li> <li>- la lectura de situaciones motrices con percepción simultánea de sus variables, para la toma de decisiones tendientes a la intervención adecuada;</li> <li>- el reconocimiento de su condición corporal y de su habilidad motriz, la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea.</li> </ul> <p>La práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.</p> <p>La comprensión y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo.</p> <p>El registro y la valoración de las propias sensaciones y emociones en relación con las distintas prácticas corporales.</p> <p>La identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas.</p> <p>La identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo.</p>	
<p>Actividades Cooperativas</p>	<p>La apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales ludomotrices, gimnásticas y deportivas en grupo (p. 177).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La comprensión de la <b>competencia</b> como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración (p. 178).</li> </ul>	<p>Si bien, en primera instancia, parece corresponder a las actividades cooperativas, este mismo saber comprende la competencia como un aspecto importante de este tipo de prácticas, lo que es controversial con nuestra concepción de actividades cooperativas. En la matriz mencionamos que son prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para</p>

		contribuir a alcanzar objetivos comunes, <b>donde nunca impliquen competición</b> , sino colaboración recíproca.
Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	<p>El Eje “Las practicas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros”, considera la idea de ambiente como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo contiene, es decir en aquel que está inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo un equilibrio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute;</li> <li>- la participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.;</li> <li>- la exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática;</li> <li>- la recreación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente;</li> <li>- la exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural;</li> <li>- la recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos;</li> <li>- la realización de desplazamientos grupales en forma segura, teniendo en cuenta distintos instrumentos de orientación, adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea;</li> <li>- la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales;</li> <li>- la exploración del uso consiente y responsable de recursos naturales en variadas situaciones motrices;</li> <li>- la exploración de práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería.</li> </ul>	
Prácticas corporales expresivas – artísticas	<p>La recreación y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares). (p. 179)</p> <p>La exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes</p>	

	musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros. (p. 179)	
Prácticas corporales introyectivas		

## 2.5. Plan de actividades en contexto

Para la investigación se trabajó mediante el análisis e interpretación de los datos extraídos de una fuente secundaria directa, en este caso el ya mencionado diseño curricular de nivel medio (ciclo básico) de Rio Negro.

A continuación, se muestra un cronograma de las actividades realizadas durante la producción de este proyecto de investigación.

Actividad	Fecha
Construcción Antecedentes y Relevancia Cognitiva	5 de abril de 2023
Construcción Marco teórico. Cap. 1.	12 de abril de 2023
Escritura preliminar Introducción	26 de abril de 2023
Correcciones: Antecedentes, Relevancia Cognitiva y Marco Teórico cap. 1.	3 de mayo de 2023
Construcción Marco teórico. Cap. 2.	10 de mayo de 2023
Correcciones: Carátula, Introducción, Antecedentes, Marco teórico capítulo 1 y capítulo 2.	7 de junio de 2023
Construcción del apartado Diseño Metodológico.	15 de junio de 2023
Revisión de los diseños curriculares. Guía de indagación documental.	28 de junio de 2023
Recolección de datos	16 a 30 de agosto de 2023
Construcción Análisis e interpretación de los datos	6 de septiembre al 18 de octubre de 2023
Entrega y corrección de todos los apartados del trabajo de investigación	25 de octubre al 10 de noviembre de 2023

## 2.6. Universo y muestra

La muestra seleccionada para este proyecto corresponde al Diseño Curricular de Nivel Medio (ciclo básico) de Rio Negro. Esta muestra es considerada análoga a la estructura del universo de análisis, lo que la convierte en una muestra representativa (Ynoub, 2014).

El carácter finalístico o intencionado de la muestra se basa en el hecho de que la selección de los casos se realizó de acuerdo a un criterio previamente adoptado, el cual supone que los investigadores disponen de elementos de juicio sobre la naturaleza de los casos que desean estudiar. Esta muestra es de tipo único, ya que el enfoque de la investigación se centra exclusivamente en analizar el Diseño Curricular de Río Negro. Decimos que es de carácter finalístico, ya que su objetivo es profundizar en la identificación de la variabilidad a través de un abordaje denso y abierto, según Ynoub (2014).

Cabe aclarar que la elección de esta muestra se justifica por el hecho de que desarrollamos nuestra actividades laborales y formativas en la provincia de Río Negro y consideramos pertinente indagar, investigar y conocer sobre las visiones y saberes que circulan en el diseño curricular de nuestra región.

### **3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones**

#### **3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos**

En este apartado, se llevará a cabo una exhaustiva exposición y análisis de los datos recopilados mediante nuestra guía de indagación. Este análisis detallado se desarrollará de acuerdo a las variables descritas en la matriz de datos especificada anteriormente, para en primera instancia desarrollar las visiones de la educación física, y luego concluir con el análisis de los saberes de la cultura corporal que circulan en el diseño curricular de nivel medio de Río Negro.

Se articulará cuidadosamente la información obtenida del diseño curricular con el marco teórico previamente establecido, con el fin de discernir patrones, identificar tendencias y destacar relaciones significativas entre los datos recopilados y las teorías existentes en el campo de la educación física.

### **3.1.1 Variable 1. Visión y función social de la educación física**

#### **Visión Higienista**

Luego de indagar en el diseño curricular hemos encontrado referencias dentro de los fundamentos de los ejes que concuerdan con ciertos aspectos propios de la visión higienista. Veremos cómo existen conexiones con las raíces históricas de esta perspectiva y cómo esta ha evolucionado para abordar una gama más amplia de objetivos y mantenerse presente. La visión higienista en argentina, como describimos en el marco teórico, surgió en el siglo XX. La propuesta educativa difundida por el Dr. Romero Brest se centraba en promover la salud y la higiene a través de la actividad física, una postura totalmente legitimada en las ciencias médicas (Scharagrodsky, 2015). En el documento analizado encontramos referencias que reflejan esa influencia en la educación física contemporánea.

En la fundamentación general del área encontraremos que este documento entiende a la Educación Física como aquella que “propone y promueve espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas a la diversidad de la vida humana relacionada con la calidad de vida, la salud, el uso adecuado y constructivo del ocio” (MEyDH, 2015, p. 171). Esto nos hace entender que existe una relación con la visión higienista en términos de fomentar la conciencia y el conocimiento del propio cuerpo, con el fin de mantener un individuo biofuncional. Los higienistas respaldan la importancia de entender el cuerpo y cómo funcionaba para mantener la salud. Este énfasis en la conciencia corporal y la cultura física es una continuación de la idea de que la educación física es fundamental para el bienestar.

Además, cuando se menciona que los estudiantes pueden tomar decisiones relacionadas con la calidad de vida y la salud, se refleja la influencia higienista. El higienismo promueve la idea de que el ejercicio y las prácticas físicas eran esenciales para prevenir enfermedades y mantener un estilo de vida saludable. Recordemos que Scharagrodsky (2004) menciona que esta visión utiliza actividades que tengan como objetivo la salud, lo fisiológicamente funcional, o la no enfermedad. Cabe destacar, que esta referencia destaca la autonomía y la apropiación crítica de los contenidos de los estudiantes, para tomar decisiones informadas

sobre su propia salud, lo cual nos desvela un matiz socio-crítica, diferente de lo que Romero Brest planteaba como objetivo para con los estudiantes en ese entonces.

Dentro de las consideraciones generales del eje organizador del área encontramos menciones referentes a la concientización sobre la salud y la calidad de vida y la reducción de factores de riesgo como el sedentarismo.

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

La mención de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y su descripción del sedentarismo como el "mal del siglo" resalta la importancia de la actividad física en la prevención de enfermedades y la promoción de la salud, una idea central en la perspectiva higienista actual. Esto lo entendemos posiblemente como una respuesta a los ya conocidos índices de sedentarismo registrados en la actualidad. Consecuencia del aumento del tiempo en el que los jóvenes y adolescentes se encuentran influenciados por las nuevas tecnologías y formas de comunicación/entretenimiento.

Al menos eso es lo que uno de los propósitos de ambos ciclos (básico y orientado) nos permite entender.

Propiciar una identificación de la propia corporeidad como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la **disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo** asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando a su vez las experiencias interdisciplinarias. (MEyDH, 2015, p.174-181)

Por último, la idea de construir saberes significativos desde distintas configuraciones de movimiento y potenciar experiencias interdisciplinarias refleja una comprensión contemporánea de la educación física como un campo que va más allá del simple ejercicio físico. Lo relacionamos con la evolución de la educación física desde una perspectiva

centrada en la gimnasia y la higiene hacia un enfoque más amplio que incluye aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

Con este primer análisis ya logramos extraer referencias del diseño curricular escolar secundario que demuestran cómo la educación física actual mantiene vínculos con la visión higienista al promover la salud, la calidad de vida y la conciencia corporal. Sin embargo, también reflejan una evolución hacia una perspectiva más integral que aborda aspectos interdisciplinarios y una comprensión más profunda de la cultura corporal. La influencia del higienismo en la educación física sigue siendo evidente en su énfasis en la salud y la prevención de enfermedades, pero ha evolucionado para abordar una gama más amplia de objetivos educativos.

Para continuar, veremos cómo coexisten otras visiones y funciones de la educación física dentro del diseño curricular.

### **Visión Desarrollista**

Tal como sucede con la visión higienista, descubrimos que la visión desarrollista también mantiene su matiz en la planificación y enseñanza de la Educación Física en el contexto educativo actual. Ambas visiones con una postura positiva hacia la funcionalidad del cuerpo y su correcto desarrollo físico.

La visión desarrollista de la educación física se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo su desarrollo físico, motor, cognitivo, emocional y social. Se basa en la creencia de que la actividad física y el ejercicio pueden contribuir significativamente al crecimiento y desarrollo de los jóvenes. En base a las siguientes referencias vemos cómo hay fundamentaciones y contenidos que se relacionan con esta perspectiva.

Un ejemplo es cuando se menciona “La conformación de los grupos de Educación Física en este contexto será por año, para poder presentar las situaciones de aprendizajes que permitan la construcción de los saberes planificados y secuenciados” (MEyDH, 2015, p. 173). Ya que como sugiere Gómez Smyth (2017), esta visión establece un desarrollo continuo y sistemático entre las edades infantiles y las edades juveniles.

La decisión de conformar grupos de Educación Física por año escolar se relaciona con la visión desarrollista. Si tenemos en cuenta lo expuesto por Mansi (2018), entendemos que la postura desarrollista adoptó principios de la psicomotricidad. En este caso, la planificación y progresión de contenidos y actividades de acuerdo con el **nivel de desarrollo** y las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. La preocupación central en la educación física desarrollista es adaptar las experiencias de aprendizaje de forma adecuada a las etapas de desarrollo de los adolescentes.

En el apartado de saberes encontramos uno muy específico y estrechamente relacionado a la educación física desarrollista. Dice lo siguiente, “La comprensión y experimentación de secuencias de **tareas** para la **mejora** de las **capacidades motrices**, reconociendo criterios para su realización adecuada” (MEyDH, 2015, p.177). La mención a la comprensión y experimentación de secuencias de **tareas** se alinea directamente con la perspectiva desarrollista. En esta visión, se considera que la práctica regular de actividades físicas estructuradas y secuenciadas contribuye al desarrollo de las capacidades motrices de los estudiantes. La repetición del movimiento idóneo es uno de sus principios.

A su vez, la **mejora** de las **capacidades motrices** es uno de los principales objetivos de la educación física desde la perspectiva desarrollista. El enfoque no se limita solo al desarrollo de las habilidades y capacidades motrices, sino que busca la **mejora** de estas por parte de los estudiantes. En el marco teórico observamos como la visión desarrollista busca proporcionar a los/las estudiantes las habilidades necesarias para participar en actividades físicas de manera efectiva (Mansi, 2018). Esto incluye aspectos como la coordinación, el equilibrio, la fuerza, la resistencia, correr, saltar, lanzar, entre otros.

Resumidamente, las referencias extraídas del currículo escolar secundario reflejan claramente la influencia de la visión desarrollista en la educación física. Estas referencias destacan la importancia de la planificación secuenciada de las actividades, la comprensión de las tareas motoras y la mejora de las capacidades motrices como parte integral de la Educación Física. Además, al agrupar a los estudiantes por año, se reconoce la importancia de tener en cuenta las etapas de desarrollo de los adolescentes y adaptar las experiencias de aprendizaje en consecuencia. En conjunto, estas prácticas promueven el desarrollo

progresivo de los estudiantes, lo que está en consonancia con los principios de la visión desarrollista de la educación física.

En los siguientes párrafos ahondaremos en una postura que destaca dentro del diseño curricular por su carácter socio-crítico. A diferencia de las ya mencionadas no reproduce o legitima sus principios en otras disciplinas como la medicina o la psicomotricidad, sino más bien, plantea darles un sentido propio y autónomo a las prácticas corporales dentro de la educación física.

### **Visión Humanista**

La perspectiva humanista con enfoque socio-crítico, promulgada en Argentina aproximadamente entre los años 1970 y 1980, tiene un sentido crítico y revolucionario que busca legitimar determinadas prácticas corporales en la Educación Física. Como entrevimos en el marco teórico, esta visión trasciende la mera enseñanza de habilidades motoras y el enfoque en el cuerpo orgánico-funcional, para abordar la educación física desde una mirada integral que se relaciona estrechamente con la sociedad y promueve la formación de individuos críticos y reflexivos, con el fin de superar los valores burgueses y buscar la igualdad de oportunidades en una sociedad democrática (Bracht, 1996).

A continuación, mostraremos postulados del diseño curricular que se relacionan con la visión humanista.

En la fundamentación general del área del Diseño Curricular de Educación Física de nivel secundario de Río Negro (MEyDH, 2015), comienza mencionando que “El contexto socio-cultural actual, se caracteriza por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica que requiere pensar en una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad” (p. 170). Esto se alinea con la visión humanista, que reconoce que la educación física debe ser flexible y capaz de responder a las diversas necesidades y demandas de la sociedad en evolución. Esto implica una comprensión profunda de la cultura corporal y su relevancia en el contexto actual. Por esto es que autores como Bracht (1996) sostienen que los educadores deben tomar una posición ideológica y comprometerse políticamente en este proceso de transformación social. Recordemos que en

la matriz de datos afirmamos que la visión humanista toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal y no para la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.

En el tercer párrafo dice, “La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la “cultura de lo corporal” en los adolescentes y jóvenes” (MEyDH, 2015, p. 170). Esto nos invita a pensar que se da lugar a la propuesta y desarrollo de contenidos y saberes humanistas que confronten los valores hegemónicos del capitalismo, mediante el tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz.

En el mismo párrafo se continúa afirmando que:

Se favorece una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja. Este enfoque, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional al cual se entrena, estandariza y disciplina, y sostiene una idea de corporeidad que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la motricidad como personalización y humanización del movimiento. (MEyDH, 2015, p. 170).

Esta visión busca empoderar a los individuos, permitiéndoles explorar y descubrir su motricidad de manera autónoma y creativa en interacción con otros, lo cual establece la concepción de ser humano desde el **binomio corporeidad-motricidad**. Esto propone una cultura corporal diversificada que fomenta la autonomía y la disponibilidad corporal de cada sujeto según sus intereses y proyectos. Podemos reafirmar lo recién expuesto si contemplamos que “la **Corporeidad y Motricidad** son dos dimensiones inseparables, los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianidad e historicidad” (MEyDH, 2015, p. 170).

En el marco teórico planteamos que la visión humanista analiza de forma crítica el papel del deporte en la escuela. La cuestión no está en eliminar el deporte del contexto educativo,

sino en generar argumentos críticos que transformen la práctica corporal en una herramienta pedagógica capaz de fomentar la inclusión, la autonomía y la emancipación de los estudiantes. Se debate sobre cuál es el sentido pedagógico del deporte escolar en la actualidad y si realmente este promueve la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes. En el diseño curricular vemos las siguientes referencias en bases a esta práctica corporal, plasmadas en los propósitos, ejes y saberes que aluden a este sentido educativo.

- “Es fundamental presentar al **deporte** como un espacio **formativo** con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, **inclusor, democrático, liberador, respetuoso** de las **diferencias**, el **diálogo** y la **autonomía**” (MEyDH, 2015, p. 172)
- “Promover la construcción del **deporte** escolar con sentido colaborativo, de **inclusión** y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos” (MEyDH, 2015, p.174).
- “Brindar escenarios situacionales de participación en **juegos deportivos** que permitan satisfacer el disfrute **lúdico** y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación” (MEyDH, 2015, p. 174).
- “La identificación de **valores, intereses, prejuicios y estereotipos** que subyacen a los **modelos** de prácticas atléticas, gimnásticas y **deportivas** en la escuela y en su entorno sociocultural” (MEyDH, 2015, p. 178).

Distinguimos ciertos conceptos que determinan principios y características de la postura humanista. En la primera y segunda cita se menciona como primordial concebir al deporte como herramienta didáctica de carácter participativo, colaborativo, inclusor, democrático y liberador. Es decir, que se sustente en un fundamento pedagógico humanista. Esto lo vemos reafirmado cuando, en los propósitos, se hace mención a “juegos deportivos” y “disfrute lúdico”, ya que, tal como denotamos en la matriz de datos, la postura humanista se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.

La última referencia destaca la importancia de que los estudiantes identifiquen valores, intereses, prejuicios y estereotipos presentes en las prácticas atléticas, gimnásticas y

deportivas. Esto es esencial en una perspectiva socio-crítica, la cual promueve la reflexión y la conciencia crítica. Esto apunta a que los estudiantes no solo aprendan habilidades físicas y motrices, sino que también tengan la posibilidad de analizar y cuestionar las prácticas culturales relacionadas con la educación física. Esto fomenta una comprensión más profunda de cómo la cultura corporal se entrelaza con cuestiones sociales y culturales más amplias, especialmente con los valores hegemónicos del capitalismo. De esta manera se promueve el tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz.

En resumen, las referencias del currículo escolar secundario se alinean de manera significativa con la visión humanista con sentido socio-crítico de la educación física. Esta perspectiva busca trascender los límites tradicionales de la educación física, abordando el cuerpo y la motricidad desde una perspectiva integral y reconociendo su profunda interacción con la sociedad y la cultura. La educación física se concibe como un espacio formativo que va más allá de las habilidades físicas, promoviendo el desarrollo completo de los estudiantes y fomentando la conciencia crítica sobre las prácticas corporales en la sociedad contemporánea.

### **Visión Recreacionista**

Para finalizar este análisis de las visiones presentes en el diseño curricular, nos encontramos únicamente con un propósito que refleja notablemente una perspectiva recreacionista: “Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes” (MEyDH, 2015, p. 178). En otras palabras: Esta declaración enfatiza la importancia de la diversidad de juegos y la participación activa como medio para fomentar la apreciación de diferentes tradiciones culturales a través del movimiento y la diversión.

En el marco teórico explicamos cómo Mansi (2018) sostiene que la educación física considera el juego como un componente intrínseco de la disciplina pedagógica, pero destaca que no todos los juegos son considerados igualmente relevantes. En lugar de cualquier tipo de juego, se valoran especialmente aquellos que han sido adaptados para fines pedagógicos. Esto concuerda con la idea del diseño curricular de promover la valoración de juegos

tradicionales y autóctonos, que han sido parte de las culturas y comunidades durante mucho tiempo y que pueden ser utilizados con fines educativos.

En línea con lo ya mencionado, Pavía (2003) añade que un juego no necesita cumplir con los valores hegemónicos de la sociedad actual para adquirir valor pedagógico. Con esto entendemos que la diversión y la participación activa en juegos recreativos, especialmente aquellos que se transmiten de generación en generación, pueden ser igualmente valiosos en términos de desarrollo personal y cultural, al subrayar que los juegos no necesariamente tienen que estar alineados con una agenda de competencia o rendimiento para ser relevantes; aspecto imprescindible en el contexto de la educación física recreacionista.

Esta última postura analizada, nos muestra como hasta el momento pudimos realizar interesantes observaciones de las distintas visiones contempladas en el diseño curricular, que en ciertos aspectos parecerían antagonistas. De esta manera, en los siguientes párrafos, indagaremos en cómo estas visiones, fundamentos y propósitos, se reflejan, o no, en los saberes de los ejes correspondientes al ciclo básico.

### **3.2.1 Variable 2. Saberes de la cultura corporal de la educación física.**

#### **Actividad Física Sostenible**

En el análisis y observación de los saberes promulgados en el diseño curricular investigado, se indica como primer eje “las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la **disponibilidad de sí mismo**”. En los saberes de este eje, correspondientes al 1° año del Ciclo Básico se menciona “**la producción motriz** en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje” (MEyDH, 2015, p. 176). Ya a partir del 2° año del Ciclo Básico y en todo el Ciclo Orientado se diferencia en la **anticipación en la producción motriz** para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas específicas y su aprendizaje”. En el apartado del marco teórico donde describimos las prácticas corporales referidas a la actividad física sostenible, señalamos que, en las clases de Educación Física, las conductas motrices se reconocen cuando el individuo adquiere un papel protagónico en sí mismo.

La producción motriz y la anticipación para resolver problemas en diversas prácticas específicas es fundamental para el desarrollo de habilidades motrices combinadas y específicas. Esta habilidad implica la capacidad de adaptarse y tomar decisiones en situaciones variables, lo que es esencial para promover la sostenibilidad en la actividad física. Así entendemos que se busca que los estudiantes aprendan a ser flexibles y a ajustar sus acciones según las demandas del contexto y situación. Esto se relaciona a lo que Largadera (2009) propone con el concepto de conducta motriz, el cual contempla los aspectos motores, cognitivos, psicológicos y sociales, que requieren las actividades. Es decir, son formas de accionar que desarrolla el individuo adoptando un papel protagónico para la toma de decisiones y percepción de sí mismo. Recordemos que Largadera (2009) explica que este tipo práctica corporal de la educación física enfatiza la importancia de aplicar la actividad física en el contexto de la vida cotidiana, para que los/las estudiantes desarrollen sus conductas motrices de manera autónoma y consciente de sí mismos.

En la matriz de datos también detallamos que la actividad física sostenible propone la búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz, probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares, las distintas 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, el conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas y la autoevaluación de la condición física. Las siguientes referencias, extraídas del diseño curricular analizado (MEyDH, 2015), enfatizan la importancia de desarrollar prácticas físicas que sean saludables, sostenibles y alineadas con el bienestar integral de los estudiantes.

- La construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices.
- La lectura de situaciones motrices con percepción simultánea de sus variables, para la toma de decisiones tendientes a la intervención adecuada.
- El reconocimiento de su condición corporal y de su habilidad motriz, la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea.
- La identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo.

- La práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.
- La comprensión y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo (p. 176-177).

Vemos como se destaca la importancia de la preparación del cuerpo antes y después de la actividad física y la apropiación de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices. Esto se relaciona directamente con la sostenibilidad, ya que el cuidado adecuado del cuerpo es esencial para prevenir lesiones y mantener una práctica física saludable a largo plazo. Los estudiantes aprenden a reconocer cómo preparar su cuerpo de manera efectiva para la actividad y cómo realizar ajustes específicos según el tipo de práctica motriz.

Concluimos entendiendo que estos saberes se centran en aspectos clave, como la toma de decisiones motrices, la valoración de las distintas capacidades motrices para su desarrollo y preparación adecuada del cuerpo, así como la promoción de modos saludables de práctica corporal. En conjunto, vemos cómo con estos elementos se promueve que los estudiantes desarrollen prácticas físicas seguras, saludables y sostenibles a lo largo de sus vidas.

### **Prácticas Deportivas**

Como ya nos permite entrever el título “Las prácticas corporales ludomotrices y deportivas en interacción con otros”, en el eje 2 de los saberes del diseño curricular, encontramos numerosas referencias al deporte escolar en grupo. Para ponernos en contexto retomamos lo expuesto en el marco teórico. Entendemos el deporte escolar como el tipo de deporte llevado a cabo en el marco de la institución escolar (Blázquez Sánchez, 1998). Con el fin de que el deporte escolar tenga un enfoque pedagógico-educativo Blázquez Sánchez menciona que “por encima de la búsqueda de rendimiento se sitúa la creación de hábitos y actitudes positivas y favorables a la práctica deportiva” (1998, p. 21). En la matriz de datos propusimos características para este tipo de práctica corporal, como la transmisión de técnicas y tácticas deportivas y la educación física como herramienta para la iniciación deportiva. En línea con esto encontramos las siguientes referencias extraídas del diseño curricular:

- la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas

- la participación en el juego identificando y asumiendo **roles y funciones específicas**
- el uso del pensamiento **táctico** en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos

Notamos como se destaca la importancia de que los estudiantes comprendan los elementos esenciales que conforman las diferentes prácticas deportivas. Esto incluye conocer las reglas, técnicas y estrategias específicas asociadas a cada deporte. Los estudiantes aprenden a aplicar y respetar reglas.

También al identificar y asumir roles y funciones específicas, podría fomentarse la cooperación, la comunicación y la comprensión de la importancia de cada miembro en el logro de los objetivos del equipo. Tal como se refleja en la siguiente cita “la comprensión de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes” (MEyDH, 2015, p. 178).

Cuando se describe “la exploración y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos, espacios, tiempos, roles y reglas” y “la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión” (MEyDH, 2015, p. 178-179), es posible vincularlo a lo expuesto en el marco teórico referente a los **juegos deportivos modificados**. Tal como los caracterizan Devis, Peiró y Sánchez (2009) estos juegos deben:

- Poseer competición y un sistema de reglas que permite concluir quién gana y quién pierde.
- Ser flexibles y posibilitar variar sus reglas sobre la marcha, no teniendo que mantener sus reglas de principio a fin.
- Consistir en una simplificación de un juego deportivo estándar que reduce las exigencias técnicas.
- Exagerar la táctica y facilitar su enseñanza.

De este modo se orienta la práctica deportiva más hacia el desarrollo de la habilidad de adaptarse en función de las condiciones cambiantes del juego, adquiriendo la comprensión de la técnica, táctica y reglas deportivas para la resolución de situaciones del juego deportivo, promoviendo la innovación y la flexibilidad en el juego. Esto con el fin de lograr un

desarrollo más integral. Por eso es que vemos como se contempla, por ejemplo, “la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar” o “la valoración de la competencia como superación de uno mismo” (MEyDH, 2015, p.178). Sin embargo, es evidente que se mantiene un fuerte énfasis en la competencia, como medio para la consecución de objetivos. Aspecto que caracteriza fuertemente al deportivismo y el capitalismo.

### **Prácticas Corporales en Ambientes Naturales**

Analizando el Eje 3 titulado “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros” vemos que en el diseño curricular se “considera la idea de ambiente como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo contiene, es decir en aquel que está inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo un equilibrio” (MEyDH, 2015, p. 173). De esta manera se concibe “ambiente” como un escenario en el que el ser humano es protagonista. Esto implica que los estudiantes no son simples observadores pasivos de la naturaleza, sino que participan activamente en la construcción y preservación del entorno en el que se desenvuelven. Perspectiva que promueve un sentido de responsabilidad y un compromiso con la conservación del medio ambiente, algo esencial en la sociedad actual. Este pensamiento se encuentra en línea con lo propuesto en nuestro marco teórico, ya que dejamos explícito que estas prácticas son un saber de la actividad física que se desarrolla en entornos naturales, aprovechando los recursos y espacios que la naturaleza ofrece. Se promueve la conexión con el medio ambiente, la actividad física al aire libre y el disfrute de la naturaleza como medio para mejorar la calidad de vida y el bienestar integral (Gari, 2020).

Cabe recordar que Gabriel Gari (2020) entiende al medio ambiente natural como el lugar físico donde las actividades humanas se llevan a cabo, contemplando tanto áreas pobladas como despobladas. Esta definición busca ampliar la comprensión de las actividades de ambientes naturales más allá de los espacios verdes, incluyendo también la vida en la ciudad y otras tareas desarrolladas en entornos educativos como aulas, patios y espacios verdes urbanos. En el diseño curricular (MEyDH, 2015) encontramos plasmados contenidos que se organizan en base a estas definiciones, tales como:

- La exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática.
- La recreación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente.
- La exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural.
- La recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos.

Teniendo en cuenta que en la Provincia de Río Negro se cuenta con una gran variedad de flora y fauna, ambientes y posibilidades geográficas, este tipo de prácticas son altamente viables y aprovechables. Las actividades en ambientes naturales pueden ser muy variadas e innovadoras para la educación física. Gari (2020) señala que el aprendizaje de habilidades y técnicas básicas de orientación y supervivencia, en conjunto con la gestión del riesgo y la seguridad, permite al individuo desenvolverse de manera autónoma y segura en la naturaleza. Asimismo, lo encontramos anunciado en los saberes del diseño curricular, cuando se menciona “la realización de desplazamientos grupales en forma segura, teniendo en cuenta distintos instrumentos de orientación, adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea” y “la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales” (MEyDH, 2015, p. 180)

En síntesis, comprendemos que el enfoque en las prácticas corporales en ambientes naturales dentro del currículo escolar secundario de educación física no solo promueve la actividad y salud física, sino que también fomenta la apreciación, comprensión y preservación de la naturaleza, así como el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para la vida en ambientes naturales.

### **Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas**

Para el análisis de este tipo de práctica, primeramente recordemos el concepto de expresión que desarrollamos según lo planteado por Stoke (1986), citada por Regalado (2012), entendiendo la expresión corporal como una conducta inherente e innata del ser humano, y

como forma de lenguaje expresivo del ser humano a través de sí mismo. Según esta definición, como seres humanos poseemos un cuerpo por lo que tenemos la facultad de comunicarnos y expresarnos a través de él, de sus movimientos, posturas, ritmos, etc.

Este tipo de práctica corporal aparece reflejada en el siguiente fragmento: “La recreación y valoración de **prácticas corporales expresivas** de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares)” (MEyDH, 2015, p. 179). Si volvemos al marco teórico, mencionamos que Regalado (2012) contempla la danza y los bailes como una forma de expresión artística, por lo que este saber se relaciona claramente a las prácticas expresivas y artísticas de la EF.

Otro fragmento interesante y pertinente al caso es el siguiente: “La exploración de secuencias **coreográficas**, individuales y grupales –a partir de **acciones, ideas, emociones**, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la **libre expresión** y sin discriminación de géneros” (MEyDH, 2015, p. 179). Notamos un enfoque que busca desarrollar formas de expresión corporal y artística para que el individuo comunique sus intereses de forma más asertiva. En este caso se plantea la utilización de secuencias coreográficas, lo que refleja el matiz artístico, en base a ideas, emociones y acciones, lo que representa también el aspecto expresivo de la práctica corporal en cuestión.

Para concluir, retomamos la siguiente cita del marco teórico, “el cuerpo se convierte en una forma de expresión que el individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresividad, creatividad y sensibilidad estética” (García; Pérez; Calvo, 2013, p. 19), esto justifica el uso de danzas, bailes, secuencias coreográfica y cualquier tipo de expresión artística y corporal, que el fin de favorecer la comunicación asertiva, la expresión, la creatividad, y la valoración de estas prácticas.

### 3.3. Conclusiones y sugerencias

En los párrafos siguientes, procederemos a exponer las conclusiones obtenidas a raíz de nuestra investigación, así como a ofrecer recomendaciones pertinentes. En primer lugar, se abordarán los resultados de la indagación en relación a los objetivos previamente delineados. Posteriormente, se dará respuesta a nuestra pregunta problema en base a lo investigado y en relación a nuestras hipótesis previamente formuladas, analizando el grado de apoyo empírico que éstas poseen.

El primer objetivo específico del estudio consistió en: *“Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuesta del diseño curricular del nivel secundario de Río Negro en el apartado correspondiente a la Educación Física”*.

En base a esto observamos que el diseño curricular en el área de EF se estructura en torno a una fundamentación sólida, tres ejes de trabajo, contenidos diferenciados para el ciclo básico y el ciclo orientado, así como propósitos generales específicos del campo. Esta estructura resultó accesible y comprensible para quienes se acercan a examinarlo, lo cual facilita su análisis y entendimiento.

El segundo objetivo específico, que se desarrolla a partir de la descripción proporcionada en el primer objetivo específico, se enfocó en *“Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del diseño curricular de nivel medio de Río Negro y las funciones sociales asignadas a la Educación Física”*. En el análisis del documento identificamos una coherencia interna en el mismo, donde la fundamentación proporciona una base sólida para el desarrollo de los ejes, propósitos y saberes destinados a cada ciclo. En relación a las funciones sociales de la Educación Física, identificamos la presencia de perspectivas higienistas, desarrollistas, deportivistas y humanistas-sociocríticas en el diseño curricular, siendo esta última la que ostenta una predominancia evidente. Dicha predominancia se relaciona con el contexto social, cultural, económico y político, que se encuentra influenciado por las múltiples necesidades e intereses de los individuos que integran la sociedad y que convergen en las instituciones educativas.

Por último, el tercer objetivo específico del trabajo se centró en *“Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en el diseño curricular de Nivel Secundario de Río Negro”*. En este sentido, identificamos la inclusión de la mayoría de los saberes previamente

definidos en nuestra matriz de datos, tales como las prácticas corporales expresivas-artísticas, prácticas corporales introyectivas, prácticas corporales deportivas, actividad física sostenible, el juego y el jugar, actividades cooperativas y las prácticas corporales en relación con el medio ambiente. Sin embargo, es importante destacar que algunos de estos saberes exhiben una mayor prominencia en el diseño en comparación con otros.

El propósito general de este estudio consistió en *“Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en el Diseño Curricular de nivel Secundario de Río Negro”*.

Pudimos observar que dicho diseño curricular incorpora diversas concepciones y funciones atribuidas a la EF, entre las cuales destacan la visión higienista, deportivista (vinculada al enfoque desarrollista), recreacionista, desarrollista, y la visión humanista con una orientación sociocrítica. Sin embargo, es importante señalar que tanto la perspectiva desarrollista, la deportivista como la visión humanista con enfoque sociocrítico ocupan una posición predominante en el diseño desde un punto de vista teórico. Es necesario advertir que este estudio no tiene por finalidad detallar ni corroborar si estas perspectivas predominan en la práctica de la EF, ya que se trata de una investigación con enfoque descriptivo-exploratorio de las visiones y saberes del diseño curricular en cuestión, aunque este asunto podría ser abordado en investigaciones posteriores.

En relación a nuestro problema de investigación *“¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física de nivel medio de Río Negro en el año 2023?”*, es importante analizar las hipótesis planteadas:

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

El análisis de los Diseños Curriculares de Educación Física de nivel medio de Río Negro respalda esta hipótesis. Los resultados de la investigación indican que estas visiones, en efecto, están presentes en el diseño curricular. Es cierto que, las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas se reflejan en la asignación de funciones a la Educación Física en el currículo. Sin embargo, es importante destacar que la visión humanista-sociocrítica también desempeña un papel predominante en el diseño, lo que

sugiere una diversidad de enfoques en la enseñanza de la Educación Física en la provincia. Esto nos lleva a una interpretación más completa de la hipótesis, indicando que estas visiones coexisten en el currículo y no necesariamente se excluyen mutuamente.

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

La investigación también respalda en parte esta hipótesis. Los saberes de la cultura corporal relacionados con las prácticas deportivas y el juego y jugar efectivamente se reflejan en los Diseños Curriculares de Educación Física de nivel medio de Río Negro. Sin embargo, la inclusión de saberes acuáticos no se menciona específicamente en los resultados presentados. Esto podría deberse a la falta de información detallada en los documentos curriculares analizados o a la necesidad de realizar investigaciones adicionales para evaluar de manera más precisa la presencia de saberes acuáticos en el currículo.

Entonces, concluimos en que las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas, y deportivistas son perceptibles en los Diseños Curriculares de Educación Física de nivel medio de Río Negro, pero se debe tener en cuenta que la visión humanista con orientación sociocrítica también desempeña un papel significativo. Además, los saberes relacionados con las prácticas deportivas y el juego y jugar son evidentes en el currículo, aunque la inclusión de saberes acuáticos no se encontró en el análisis del documento.

### **3.4. Discusión**

En esta sección, vamos explorar y reflexionar sobre algunos de los aspectos clave de nuestro estudio y las dificultades encontradas durante el proceso de investigación.

Queremos recalcar que el propósito fundamental de nuestra investigación es contribuir al enriquecimiento del conocimiento en el campo de la Educación Física, específicamente en lo que respecta a las visiones de la EF y los saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares de nivel medio de la provincia de Río Negro. Consideramos que es esencial que se sigan impulsando investigaciones que promuevan debates y ofrezcan herramientas para la construcción de una EF más integral y relevante en los contextos contemporáneos.

Uno de los hallazgos significativos de nuestra investigación es la persistencia de visiones tradicionales en los Diseños Curriculares de EF de nivel medio. Las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas, aunque importantes en su contexto histórico, continúan influyendo en la definición de la EF. Sin embargo, nuestro enfoque no es negar su relevancia y/o asignarles juicios de valor, sino más bien utilizarlas como puntos de partida para la crítica, reflexión y acción. Estas visiones pueden ser herramientas útiles en la construcción de una EF que se adapte a los desafíos actuales y las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Una cuestión relevante a mencionar, son las complicaciones al momento de recolectar, analizar e interpretar los datos. Sucede que en ciertos fragmentos del diseño curricular podemos observar características o fundamentos que pueden clasificarse en más de una visión o saber de la cultura corporal según lo descrito en nuestro marco teórico. Por lo que es una dificultad para clasificar ciertos fundamentos o saberes. También encontramos fragmentos que nos parecen relevantes ya que tienen matices de una visión, pero a su vez contemplan características que contradicen dicha visión, como por ej. la mención de actividades cooperativas como un saber que debe contemplar la competencia como un aspecto necesario para este tipo de actividades, lo que no concuerda con lo descrito en nuestra fundamentación teórica respecto este tipo de prácticas. Esto, posiblemente, se debe a las diferencias en las fuentes teóricas que sustentan el diseño curricular, en relación a las que adoptamos en este trabajo.

Por esto, proponemos continuar explorando la temática, centrándose en los saberes de la cultura corporal y las visiones de la EF que circulan en los diseños curriculares, con los cuales los/las docentes llevan a cabo sus prácticas pedagógicas. Este enfoque permite una visión más completa y detallada de las diversas prácticas y enfoques difundidos en la EF de la provincia.

Además, como continuación a este trabajo, es interesante y enriquecedor analizar y comprender cómo los/las docentes aplican estas visiones y saberes en los entornos de enseñanza-aprendizaje de la EF en las escuelas secundarias de Río Negro.

Para finalizar, invitamos a docentes, especialistas y profesionales en el tema a reconsiderar su papel en la promoción de una EF que fomente la autonomía, la reflexión y la emancipación corporal de los individuos. Esto requiere de una mirada crítica sobre las prácticas actuales y una disposición a adaptar la EF a las necesidades cambiantes de la sociedad y los/las estudiantes. La investigación es una herramienta sustancial para lograr estos objetivos y contribuir al avance de la EF en Río Negro y en el resto del país.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Acosta, A. A. (2019). *Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en el primer ciclo del nivel primario*. Trabajo de investigación. Universidad de Flores.
- Aisenstein, A. (2008). *Deporte en la escuela ¿vale la pena?* Cap. 6. Buenos aires: ed. Miño y Dávila editores.
- Barcelona, E. (2006). *Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía*. Cap. 6. *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Rio cuarto, Argentina: ed. Miño y Dávila editores.
- Blázquez Sánchez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, España: ed. INDE Publicaciones. 3° edición.
- Bolívar Bonilla, C. (1986). *El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora y la pedagogía liberadora*. Universidad Surcolombiana. Educación Física y Deporte Vol. 8 Núm. 1 Pág. 123-127. Medellín, enero-diciembre 1986.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Cap. 2. Córdoba: ed. Vélez Sársfield.
- Callado, V. C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas, una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F. Secretaría de educación pública.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2015). *Contenido, contenido educativo*. En C. Carballo (Dir.), *Diccionario crítico de la educación física académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. (pp. 102-106). Buenos Aires: ed. Prometeo.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: ed. Miño y Dávila Editores.
- Devís Devís, J., Peiró Velert, C., & Sánchez Gómez, R. (2009). *La enseñanza para la comprensión y otras formas alternativas de enseñanza de los juegos deportivos en España. Investigación Y Juego Motor En España*. Universitat de Lleida.
- Diseño Curricular (2015). *Escuela Secundaria*. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Rio Negro. Res. 945.
- Emiliozzi. M.V. (2014) *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Fiori, N. (2020). *Las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” y la demanda de empleabilidad en la reforma NES de la Ciudad autónoma de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física*. Universidad Nacional de Lujan. Tesis de Maestría.
- Gari, G. (2020). *Prácticas en Ambientes Naturales. Material de Catedra. Módulo 1*. UFLO. Sede Comahue.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil*. Barcelona
- Gómez Smyth, L. (2017). *La Educación Física Infantil desde un enfoque sociocrítico*. Buenos Aires: Uflo
- Kirk, D. (1990). *La ideología y el currículum oculto en educación física* Valencia: Universitat de Valencia.
- Lagardera Otero, F. (2009). *Educación Física Sostenible*. Acción Motriz, 28-38.
- López Pastor, V. M., Callado, V. C., Aranda, A. F., (2014). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Movimiento. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 239-259, jan/mar de 2014.
- Mansi, D. (2018). *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. Facultad de Actividad Física y Deporte*. Buenos Aires. Universidad de Flores.
- Mansi, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta ediciones.
- Marín Regalado M. (2012). *La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de educación física*. Perteneciente al grupo de Investigación Hum-727 de la Universidad de Granada. Imparte clases en el CEIP. Andrés de Ribera. Jerez de la Frontera. España
- Material de Cátedra (2023). *Diseño de investigación*. Trabajo final. Universidad de Flores.
- Pavia, V. (2003). *El jugar como acto inútil*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 60 - Mayo de 2003
- Pavia, V. (2006). *Jugar de Un Modo Lúdico*. Buenos Aires: ed. Noveduc Libros. 1° edición.
- Pavia, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar: secuencia de actividades lúdicas*. 1ª. ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2010.
- Pérez Ordás R., Calvo Lluch A. Y García Sánchez I. (2013). *Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo*. Universidad Pablo Olavide. Sevilla

- Raimundo, J. M. (2019). *Modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal seleccionados por docentes de Educación Física*. Trabajo de investigación. Universidad de Flores.
- Regalado, M. N. (2012). *La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de educación física*. EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 3, Núm. 14 (enero-febrero de 2012) ISSN: 1989-8304
- 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 Bahillo, G. (2022). *Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio*. Acción Motriz, 5(1), 12–19. Recuperado a partir de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/28>
- Rozengardt, R. (2006). *Notas históricas para la identidad de la Educación Física*. Cap. 10. *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Ed. Miño y Dávila editores.
- Saviani, D. (1984). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en la Argentina*. Revista Colombiana de Educación, (13)
- Scharagrodsky, P. (2004). *El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)*. Perspectiva: Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 83-119.
- Scharagrodsky, P. (2015). *El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad*. Curitiba: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 37(2), 158-164.
- Villa, M. E. (2015). *Psicomotricidad, educación psicomotriz*. Buenos aires. Ed. Prometeo.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Buenos Aires: Cengage Learning.