

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Virtual

Materia: Trabajo Final

Año: 2022

Título: “El diseño curricular de Educación Física en nivel secundario.
Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal”

Estudiante: Valdebenito, Lautaro Nahuel

Legajo: 26565

Correo electrónico: lautaronahuelvaldebenito@gmail.com

Tutora: Florencia Lys Baigorria Sutera

Agradecimientos

A mi familia por brindar todo lo necesario para lograr realizar este trabajo, a Caro por motivarme y acompañarme con los mates, a mis compañeros y amigos por las palabras de aliento y a mis tutores por dar los empujones cuando los necesitaba.

Índice

Resumen.....	3
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	4
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	4
1.2. Tema y subtema.....	4
1.3. Introducción.....	4
1.4. Problema.....	5
1.5. Relevancia cognitiva.....	5
1.6. Marco teórico.....	9
1.7. Hipótesis.....	31
1.8. Objetivos.....	31
2. Segunda Parte: Material y Método.....	32
2.1. Tipo de diseño.....	32
2.2 Matriz de datos.....	33
2.3. Fuentes de datos.....	38
2.4. Instrumentos de recolección de datos.....	38
2.5. Plan de actividades en contexto.....	38
2.6. Universo y muestra	39
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	40
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	40
3.2. Conclusiones y sugerencias.....	57
4. Anexos.....	60
5. Bibliografía.....	68

Resumen

El presente trabajo consistió en identificar, analizar y exponer qué visiones de la Educación Física y qué saberes de la cultura corporal circulan en el actual diseño curricular de nivel secundario en Río Negro. Para esto, se realizó un marco teórico dividido en tres capítulos donde se desarrollaron las definiciones del diseño curricular, de las distintas visiones de la Educación Física y de los saberes de la cultura corporal.

A partir de un diseño de investigación de tipo descriptivo-exploratorio, se describió el comportamiento de las visiones y los saberes para poder descubrir hechos no conocidos, con un estado de arte escaso. Se utilizó una fuente de datos de tipo secundaria, ya que los datos brutos obtenidos fueron producidos por otros investigadores. El tiempo del trabajo es de tipo sincrónico debido a que el hecho se investigó en el momento actual. A su vez, se empleó como instrumento de producción de datos una guía documental que utilizó información extraída del diseño curricular y la clasificó en las visiones y funciones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal descritos en el marco teórico.

Se concluyó que la visión de la Educación Física que predomina en el diseño curricular de nivel secundario en Río Negro es la visión Humanista-Sociocrítica, siendo la segunda más predominante la psicomotricista y teniendo algunos tintes de las visiones desarrollista, recreacionista e higienista. Por último, se demostró que los saberes de la cultura corporal que predominan en el diseño son las prácticas corporales expresivas-artísticas, prácticas deportivas, actividad física sostenible, juego y jugar, y prácticas corporales en relación con el medio ambiente. Además, se encontró en menor dimensión el saber de prácticas corporales introyectivas

Palabras clave:

Educación Física – Visiones de la Educación Física – Saberes de la cultura corporal – Diseños curriculares – Nivel Secundario – Río Negro

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 presente trabajo se realizó con el fin de concluir con la carrera “Licenciatura en Actividad Física y Deporte” de la Universidad de Flores (UFLO) en la materia “Trabajo Final”.

El tema a desarrollar consistió en analizar qué visiones de la Educación Física y qué saberes de la cultura corporal circulan en el actual diseño curricular de nivel medio en Río Negro. Se utilizó el diseño curricular de esta provincia debido a que aquí fue donde se realizó la carrera, a su vez, las prácticas profesionales de nivel secundario fueron abordadas con este diseño curricular, lo que se tomó como puntapié para profundizar y esclarecer acerca del documento con el que trabajamos. A su vez, creemos que es importante cuestionar y analizar en profundidad aquellas herramientas con las que nos vamos a desenvolver profesionalmente a lo largo de nuestra vida profesional.

Entendiendo que muchas relaciones de poder se confrontan a la hora de elaborar un diseño curricular decidimos que era importante analizar cuáles son las distintas perspectivas y que saberes existen en el diseño dentro del gran abanico de posibilidades en cuanto a saberes de nuestra disciplina. Poder conocer estas respuestas permitirá abordar de una manera más crítica tanto a estudiantes y futuros docentes de la Educación Física como a actuales docentes que se encuentren ejerciendo en la provincia. A su vez, posicionarse o cuestionarse cual

es la perspectiva con la que accionamos en la Educación Física no invita a pensarnos y repensarnos constantemente promoviendo la reflexión crítica.

Por último, continuando con esta idea de reflexión, cuestionar un documento que los profesores y las profesoras utilizamos día a día nos ayuda a poder desnaturalizar ciertas estructuras que normalmente damos por correctas. Así lograremos como docentes identificar aquellas prácticas que reafirman desigualdades sociales y culturales, y trabajar en conjunto para buscar alternativas más inclusivas y equitativas en el ámbito educativo.

1.4. Problema

¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en el actual diseño curricular de nivel medio en Río Negro?

1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva

Durante el análisis previo a la delimitación de la problemática del presente trabajo, se realizó una búsqueda de trabajos de investigación que hayan abarcado temáticas similares. En esta búsqueda, se encontraron dos tesis: La tesis doctoral de María Valeria Emiliozzi y la tesis de Maestría de Natalia Fiori, las cuales se analizarán a continuación.

- 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.

Esta investigación fue realizada por Emiliozzi en el año 2014 para la obtención de su Doctorado en Ciencias de la Educación y se fundamentó en comprender el significado que se le da al sujeto y la forma en que se piensa, cuestiona y acciona sobre el mismo dentro del diseño curricular en Educación Física, ya que entiende que cada vez que se reformula un diseño, puede cambiar la manera de pensar al “sujeto”.

Emiliozzi (2014) busca responder, entre otras, la siguiente pregunta ¿Hay cambios en el sistema de ideas que constituyen al sujeto cuando se modifica un diseño curricular? ¿Cuáles?

Así, se propuso “describir cómo el curriculum, y por lo tanto la práctica educativa, pone en funcionamiento cierta normalidad, regularidad, ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno.” (Emiliozzi M.V, 2014, p.8).

Es así, como Emiliozzi (2014) en relación a una cierta teoría del sujeto, realizó un análisis de los enunciados, acontecimientos y regularidades discursivas de los diseños curriculares para así “poner en debate los saberes que sustentan la Educación Física y los modos de subjetivación que producen”. (Emiliozzi M.V, 2014, p.9).

Cada capítulo analiza distintos saberes y acontecimientos, a su vez, se genera una relación entre capítulos y, con ellos, un profundo análisis del sujeto y las reformas que surgieron en distintos momentos históricos.

Los saberes en cada capítulo se analizaron de tres maneras diferentes, siendo “...uno de tipo más bien descriptivo, a través de la herramienta arqueológica; uno explicativo a través de la genealogía y otro interpretativo-problematizador” (Emiliozzi, 2014, p. 11).

Las conclusiones a las que llega Emiliozzi (2014) luego del análisis y articulación de los capítulos es que existe una epistemología del sujeto que reaparece constantemente, por lo que más allá de todas las reformas “no se ha transformado su núcleo duro pues el sujeto siempre ha sido definido a partir de la sustancia, de lo observable y cuantificable” (Emiliozzi, 2014, p.14). Pero, a su vez, la autora afirma que es posible pensar modelos de enseñanzas diferentes si se logra pasar a una epistemología que ponga en el origen del sujeto las estructuras del lenguaje y la racionalidad de las prácticas.

El trabajo de Emiliozzi (2014) aporta grandes conocimientos y paradigmas a la hora de analizar al sujeto dentro del diseño curricular de Educación Física, lo cual resulta pertinente relacionar con el presente trabajo, en el que analizaremos

visiones de la Educación Física y por lo tanto que función social se aplicará sobre el sujeto que la practica.

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

Este trabajo de investigación lo realizó Natalia Fiori en el año 2020 para obtener su título de Maestría en “Política y gestión de la educación”.

La tesis se fundamentó en el análisis de las propuestas político-pedagógicas de la reforma curricular “NES” (Nueva Escuela Secundaria) diseñada e implementada entre el año 2013 y 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La autora define la reforma NES como “una propuesta de política educativa que hace foco en el aspecto curricular” (Fiori, 2020, p.8). Esta propuesta generó una gran modificación respecto al diseño anterior, viéndose afectada la estructura del plan de estudios, las cargas horarias de los y las estudiantes, el perfil de los/as mismos/as y los contenidos de enseñanza entre otras, siendo que además, fue un objeto de críticas y oposiciones por parte de profesores/as y estudiantes.

Para llevar a cabo su investigación, Fiori (2020) realizó un análisis de los documentos curriculares del Ciclo Básico y de los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física, buscando identificar y caracterizar en ellos “...que definiciones curriculares estaban contenidas en esta propuesta de incluir aptitudes para el S. XXI como eje central de la Reforma NES y que vinculación era posible establecer con la demanda de la empleabilidad.” (Fiori, 2020, p.2).

De esta forma, Fiori (2020) utilizó una estrategia metodológica de tipo cualitativa. También, en cuanto a la lógica de la investigación, utilizó una estrategia centrada en la inducción, ya que se basó en que la generación conceptual se construye entre teoría y conocimiento empírico.

El tipo de diseño fue exploratorio, en tanto que se trató de un fenómeno reciente y no se disponía de antecedentes de investigación y fue descriptivo debido a que la producción de información parte del NES y se indagaban cualidades del mismo.

Las conclusiones que surgieron de la investigación consistieron en que detrás de esta propuesta curricular existe una lógica de adaptación a la crisis laboral y la incertidumbre por el futuro. De manera que las “aptitudes para el S.XXI” establecen qué capacidades, habilidades y competencias deben adquirir los y las adolescentes durante su paso por la escuela secundaria, siendo que si logran adquirirlas se convertirán en sujetos “empleables”.

Así, Fiori (2020) afirma que la reforma NES se trata de “una propuesta de adecuación de la formación de los estudiantes bajo los requisitos que establece un sector del empresariado argentino e internacional” (p.189). Esta formación tendría como fin una adquisición de conocimiento disciplinar convertido en habilidades laborales. Con esto se busca decir que la escolarización secundaria estaría pensada para la preparar a los y las adolescentes para el mundo del trabajo.

Creemos que la tesis de Natalia Fiori abona a nuestra investigación debido a que la autora realizó un profundo análisis sobre un diseño curricular, abordando también el área de Educación Física.

Las definiciones curriculares investigadas que presentan perspectivas cargadas de ideologías, las cuales Fiori (2020) buscó caracterizar y definir en profundidad, reflejan un análisis que se asemeja a la búsqueda de reconocimiento acerca de las visiones de la Educación Física del diseño curricular de Río Negro en el nivel medio que se realizará en el presente trabajo.

Como venimos analizando, el diseño curricular es y seguirá siendo un asunto de análisis y discusión, ya que es a partir del mismo, que se imparte la educación para los niños y niñas de nuestro país. A su vez, en palabras de Alba (1995) el curriculum presenta una gran complejidad, debido a la diversidad de elementos culturales que lo conforman, pero que “su comprensión nos permite la posibilidad del análisis de esta diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural” (Alba, 1995, p.2).

Siguiendo el hilo de las palabras de Alba, coincidimos en la importancia de comprender el diseño curricular y, si bien existen autores y autoras como Emiliozzi y Fiori que investigan sobre el tema, creemos que se debe continuar con investigaciones que aporten conocimiento científico a la comunidad educativa.

De esta manera, como estudiantes de Educación Física, observamos que no existe ningún trabajo de investigación que tematice sobre las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los diseños curriculares y mucho menos que se haya realizado dicho análisis en el diseño curricular actual de Río Negro.

Es así que, como ciudadanos nacidos, educados y educadores de la provincia de Río Negro, consideramos que es fundamental continuar, desde la perspectiva crítica, cuestionando, investigando, proponiendo mejoras en el diseño curricular, y específicamente en el área de Educación Física de la provincia.

Es por esta razón que en el presente trabajo queremos adentrarnos dentro del diseño actual del nivel secundario, donde buscaremos realizar un análisis profundo que permitirá esclarecer y ofrecerá nuevas perspectivas para los/as actuales y futuros docentes de Educación Física de nuestra provincia, lo cuales podrán reflexionar de manera crítica qué visiones y saberes de la cultura corporal de nuestro actual diseño circulan en el mismo.

Coincidimos con Mansi (2018) que en la Educación Física escolar, los niños y las niñas han “dejado de visibilizarse como un cuerpo meramente biológico, de capacidades anatomofuncionales, para pasar a entenderse como sujeto histórico con portación de subjetividades” (Mansi, 2018, p.16). Pero, aunque existe un gran avance a la hora de entender el aprendizaje de los y las estudiantes, todavía en la práctica se pueden observar propuestas pedagógicas que presentan contradicciones entre sí (Barbero, 2007) y que creemos que parten de las propuestas diversas y contradictorias del diseño curricular (Alba, 1995).

Por último, queremos añadir que analizar y conocer las distintas perspectivas y los saberes que conforman el diseño curricular de Río Negro en nivel secundario permitirá abordar al mismo desde una perspectiva más crítica a la hora de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje por los y las docentes e invitará a que surjan otros trabajos de investigación en otros diseños curriculares.

1.6. Marco teórico

El marco teórico se organizará en los siguientes capítulos y apartados:

1.6.1. Definición del diseño curricular

- 1.6.2. Capítulo 1: Visiones y Funciones de la Educación Física
 - 1.6.2.1. Visión Militarista de la Educación Física
 - 1.6.2.2. Visión Higienista de la Educación Física
 - 1.6.2.3. Visión Deportivista de la Educación Física
 - 1.6.2.4. Visión Psicomotricista de la Educación Física
 - 1.6.2.5. Visión Desarrollista de la Educación Física
 - 1.6.2.6. Visión Recreacionista de la Educación Física
 - 1.6.2.7. Visión Humanista-Sociocrítica de la Educación Física
- 1.6.3. Capítulo 2: Saberes de la cultura corporal
 - 1.6.3.1. Prácticas Corporales Expresivas-artísticas
 - 1.6.3.2. Prácticas Corporales Introyectivas
 - 1.6.3.3. Prácticas Deportivas
 - 1.6.3.4. Actividad Física sostenible
 - 1.6.3.5. Juego y jugar
 - 1.6.3.6. Prácticas Corporales en relación con el Medio Ambiente

El marco teórico se organizará en tres subapartados. En primer lugar definiremos el diseño curricular, el cual analizaremos a lo largo del trabajo. Luego procederemos a definir las visiones y funciones de la Educación Física y, por último, los saberes de la cultura corporal que podremos encontrar analizando dicho diseño.

1.6.1 Definición del diseño curricular

El diseño curricular es aquel plan de estudios diseñado por el estado y utilizado por todas las instituciones educativas formales en los distintos niveles.

Alba (1995) afirma:

Por curriculum se entiende a una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o

hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p.2)

De esta manera, podemos decir que el curriculum es una planificación general atravesada por una dimensión política, conformada por una síntesis de elementos culturales y en un contexto determinado. Dando como resultado una guía de las actividades académicas generales. Así, el carácter de síntesis denota una serie de negociaciones e imposiciones que acaban presentando contradicciones, resultando difícil concebir al curriculum como un sistema congruente (Alba, 1995).

En este trabajo analizaremos el Diseño Curricular de Nivel Secundario en la provincia de Río Negro, específicamente en el área de Educación Física.

Este diseño comenzó su proceso de construcción en el año 2015, aún continúa en vigencia. Las máximas autoridades a cargo de la construcción del diseño fueron el Gobernador Sr. Alberto Weretilneck y la Ministra de educación y derechos humanos Lic. Mónica Silva.

A continuación se presenta la estructura en la que está constituido el diseño en el área la cual está conformada por veintidós (22) páginas:

- Título (Pág. 169)
- Fundamentación general del área (Pág. 170-171)
- Eje organizador del área: La corporeidad y motricidad humana como aspecto constitutivo y cualificador del sujeto para insertar crítica y reflexivamente a adolescentes y a jóvenes en el campo de la cultura corporal. (Pág. 171)
- Consideraciones generales de la organización del área (Pág. 171-173)
- Ciclo básico (1ro y 2do año)
 - Propósitos (Pág. 174-175)
 - Ejes estructurantes de saberes (Pág. 175)
 - Eje 1: Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo.
 - Eje 2: Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros

- Eje 3: Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros
 - Saberes a construir en cada uno de los ejes (Pág. 175-180)
- Formación básica del ciclo orientado (3er, 4to y 5to año)
 - Propósitos (Pág. 180-181)
 - Ejes estructurantes de saberes (Pág. 182)
 - Eje 1: Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo.
 - Eje 2: Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros
 - Eje 3: Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros
 - Saberes a construir en cada uno de los ejes (Pág. 182-189)
- Bibliografía (Pág. 190-191)

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

En palabras de Mansi (2018) las visiones de la educación física son perspectivas cargadas de ideologías, que buscan modelar la misma y transformar sus prácticas corporales y pedagógicas para asignar una función social determinada sobre el sujeto que la practica, el cual será futuro conformador de la sociedad. Así, según Barbero (2007) las visiones tenderán a narrar el cuerpo de una manera particular, lo que implicará una cultura corporal diferente.

A lo largo de la historia en Argentina han surgido diferentes visiones con diferentes posturas y con diferentes intervenciones sobre la corporalidad de los y las estudiantes. A su vez, estas visiones no se han excluido unas a otras en los diseños curriculares, sino que se han encontrado en un contexto de lucha contrahegemónica (Hernández, 1996), siendo además que muchas veces presentan contradicciones y generan dudas sobre la naturaleza de la propia disciplina (Barbero, 2007).

En este apartado nos encargaremos de definir y analizar las visiones surgidas a lo largo del tiempo, su sentido, finalidad y sus propuestas en un intento de dominar el campo.

1.6.1.1: Visión Militarista de la Educación Física.

La visión militarista de la Educación Física fue la primera en surgir en nuestro país, surgió en las escuelas a finales del siglo XIX cuando se introdujo en las mismas la gimnástica, impulsada por Domingo Faustino Sarmiento (Mansi, 2018).

En un contexto donde la educación en el país era promovida a través de la fundación de escuelas, bibliotecas, academias científicas, colegio militar y colegio naval (Barcelona, 2006), en búsqueda de una construcción Nación, las intenciones de Sarmiento se hallaron bajo la inspiración de civilizar a la población por medio de la alfabetización y la incorporación de creencias y costumbres de los países desarrollados (europeos y norteamericanos), erradicando de esta manera a los/as llamados “bárbaros” (Mansi, 2018). Dentro de estas intenciones, el actual presidente del país se interesó por la Educación Física, él creía que los futuros ciudadanos debían ser capaces de defender la nación, siendo capaces de soportar una guerra. Para esto, se incorporó la gimnasia militar infantil en las escuelas, por ejemplo, a través del “Plan Albarracín” el cual, según Saraví Riviere (1985) estipula en su artículo nº6 que durante una de las horas destinadas al recreo, los alumnos debían realizar diariamente ejercicios militares y gimnásticos, siendo el objetivo sublimar los impulsos primitivos y desarmónicos del niño y educarlo moralmente (Saraví Riviere, 1985, en Mansi, p.28).

Explayándonos en la visión militarista como postura pedagógica, esta tenía una clara función: la formación de alumnos obedientes, dóciles y disciplinados, tomando el cuerpo como objeto de poder (Mattio, 2019). Así, esta corriente implica no tener en cuenta que hay un ser pensante, con emociones, miedos, deseos y forma de entender su corporeidad. A partir de esta visión el profesor tiene total autoritarismo donde los y las estudiantes no pueden opinar, ni tomar ningún tipo de decisión sino que se marca una jerarquía y se le obedece.

Con esta postura pedagógica, la Educación Física resulta perfecta para el control y disciplinamiento de los cuerpos (Mansi, 2018), con la que se desarrollaría el nacionalismo en los estudiantes, que a futuro conservarán y defenderán Argentina. Cabe mencionar que esta visión se impuso también con una distinción de sexos, siendo que los varones realizarían gimnasia de corte militar y las mujeres tenían una propuesta corporal destinada a la reproducción, es decir, "...orientadas al desarrollo de la maternidad, regulando y controlando el cuerpo y la conducta de la mujer con el objetivo de ejercitar futuras madres" (Mansi, 2018, p.30). De esto podemos concluir, siguiendo las palabras de la autora, que la visión militarista se encargó de construir mediante sus prácticas corporales un cuerpo femenino y uno masculino, siendo como mencionamos anteriormente, el cuerpo masculino el que debía defender la nación en caso de posibles guerras y el cuerpo femenino el que debía asegurar la reproducción de la sociedad.

1.6.1.2: Visión Higienista de la Educación Física.

A principios del siglo XX, con la intervención de instituciones médicas, surge la corriente higienista dentro de la Educación Física. El principal promotor de esta visión fue Romero Brest, un médico considerado como el "padre de la Educación Física".

Pero antes de desarrollar la propuesta que dominó la Educación Física a principios del siglo anterior, es necesario contextualizar el surgimiento de la corriente.

Parfraseando a Mansi (2018), en la segunda mitad del siglo XIX surgió un impulso dentro de las entidades médicas, con el fin de generar nuevos profesionales que prevengan las múltiples enfermedades epidémicas que surgieron. Este impulso abarcó distintos ámbitos, por ejemplo el plano social, pedagógico, educativo, entre otros. Así "ocurre en este periodo el nacimiento de la medicina higiénica como ente al servicio del estado con la necesidad de controlar a la población, construir el nuevo cuerpo social de la nación" (Mansi 2018).

Retomando a Romero Brest, conocido como "El padre de la Educación Física en Argentina", su propuesta, que fue la dominante en Educación Física durante muchos años, consistió en promover una formación docente basada en la

medicina, para que estos sean interventores de cuerpos infantiles y posibles agentes de salud (Mansi 2018). Así, se suspendieron los antiguos ejercicios militares y se remplazaron por un programa de ejercitación física racional que busca un perfeccionamiento físico, con el objetivo de prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de los y las estudiantes. (Romero Brest, 1938). Para cumplir este objetivo, Romero Brest creó, divulgó cursos temporarios de Ejercicios Físicos que se mantuvieron en el tiempo y fundó el primer instituto superior de Educación Física (INEF). En palabras de Scharagrodsky (2015) fue este proceso el que le permitió a su creador y sus seguidores transmitir y distribuir el único relato “verdadero”.

En palabras de Romero Brest (1938) la Educación Física desde esta perspectiva se observaba como un medio, el cual permite perfeccionar la raza formando personas eficientes para sí mismas y para la sociedad de la que forma parte, todo esto llevado a cabo principalmente mediante ejercicios físicos con bases anatómico-funcionales (Mansi, 2018).

De esta manera, la postura pedagógica de la visión higienista era puramente racional (Romero Brest, 1911) consiste en que los niños y niñas realicen ejercicios físicos sin aparatos, multiplicidad de ejercicios de suspensión, equilibrio, del tronco, sofocantes, respiratorios, de locomoción y saltos, siendo estos ejercicios aquellos que fueron abordados y recomendados por la ciencia (Scharagrodsky, 2015).

1.6.1.3 Visión Deportivista de la Educación Física

La visión deportivista nace en el sistema educativo de Argentina a fines de la década del '30 y a principios de la década del '40 del siglo pasado (Aisenstein, 2008), aunque el deporte ya se practicaba fuera del sistema educativo (Hernández, 1996).

Según Aisenstein (2008) el deporte logró instaurarse en el curriculum escolar cuando se definió como actividad esencialmente positiva, siendo que cumplía con tres finalidades:

- ser el complemento de gimnasias formativas

- cumplir con el deber de hacer sanos y fuertes a quienes lo practican
- ser una actividad de placeres corporales masivos que construyen subjetividades colectivas

De esta manera, la llegada del deporte trajo consigo una nueva manera de entender la Educación Física, el contenido ahora estaba cargado de ejercicios analíticos y sistemáticos y se promulgaba la transmisión de técnicas deportivas.

Esta transformación en las propuestas pedagógicas “se debe no solo a los cambios en el tipo de cuerpo a construir dentro de la escuela, sino que la Educación Física se encuentra en constante búsqueda de la satisfacción de las necesidades del mercado” (Mansi, 2018, p.110). Continuando con esta idea, es evidente que en un contexto socioeconómico que promueve la ideología capitalista esta perspectiva incite valores de competencia (si no se compete, no hay deporte) e individualismo (Mansi, 2018).

Retomando con los puntos clave que acompañan esta perspectiva de la Educación Física podemos mencionar la importancia del rendimiento, la jerarquización de dicho rendimiento, la eficiencia y eficacia son componentes evaluativos, la reglamentación rígida sin espacios para su modificación y la búsqueda de la derrota ajena para la propia victoria.

La perspectiva de esta visión cumplía un rol patriótico y espiritual (Ainsenstein, 2006) y los cuerpos debían ejercitarse a través de una práctica pedagógica entretenida y divertida, siendo el deporte una práctica ideal (Mansi, 2018).

1.6.1.4 Visión Psicomotricista de la Educación Física

La visión psicomotricista surge en Francia a finales de la década de 1950, llega a nuestro país en la década de 1970 y está conformada por diversas aportaciones de la psicología, el psicoanálisis y la neuropsiquiatría (Hernández, 1996), por lo que trae consigo una fuerte adherencia científica.

En palabras de Mansi (2018) debido a la propuesta innovadora en relación con la mirada integral de los sujetos, la psicomotricidad logra impregnarse en la Educación Física, la manera de pensar al cuerpo cambia siendo que ya no se entiende como un ente anatomofisiológico el cual está separado de la mente

(dualismo cuerpo-mente), sino que ahora se lo entiende como un medio útil para el aprendizaje integral de los sujetos “pensando en educar lo cognitivo, lo motriz, lo emocional y lo afectivo de manera conjunta” (Mansi, 2018, p.101) siendo que según la teoría del método psicokinético se utilizaría el movimiento humano para educar, siendo este el medio principal de aprendizaje y desarrollo (Le Boulch, 1978). Continuando con este autor, Le Boulch (1978) trae un enfoque que critica las posturas anteriores que pensaban las prácticas corporales de manera disociada de lo cognitivo y emocional. Así, propone su teoría que tiene como objetivo central el desarrollo del esquema corporal, siendo este aquella imagen del cuerpo que le permita al sujeto lograr una disponibilidad corporal adecuada (Villa, 2015).

En palabras de Navarro (2009) son tres las cuestiones que permitieron la rápida integración de la psicomotricidad en la Educación Física, la primera es que ambas poseen un planteamiento global, la segunda que ambas coinciden en una parte de la intervención pedagógica y la tercera es que ambas entendían la motricidad como un medio para fines más amplios. A esta idea, Mansi (2018) agrega que los docentes de Educación Física tomaron objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas de esta visión para avalar su accionar.

El abordaje pedagógico de la visión psicomotricista se mantiene presente en el juego pedagogizado, busca el aprendizaje de los niños y niñas en temas relacionados con su comunicación, la experimentación corporal variada y la simbolización (Gomez Smyth, 2015).

1.6.1.5 Visión Desarrollista de la Educación Física

La visión o perspectiva desarrollista surge, al igual que la visión psicomotricista, en la década de 1970 con la llegada de la dictadura cívico-militar en Argentina, la cual generó políticas educativas meramente autoritarias (Mansi, 2018) que partían de una creencia de que el autoritarismo solucionaría los problemas sociales, siendo que debía eliminarse y evitarse en los niños y niñas la ideología comunista y subversiva (Mattio, 2019).

Los valores de la educación promovidos por la dictadura estaban basados en la eficiencia, eficacia y el rendimiento (Mansi, 2018), en tanto que la visión desarrollista tiene los mismos valores. A esta afirmación, Rodríguez (2008), agrega que las prácticas y los saberes de la Educación Física con estos valores, se clasifican en valores de utilidad, siendo que se debe buscar la productividad.

El abordaje pedagógico de la visión desarrollista se enfoca en el desenvolvimiento motriz de los niños y niñas a partir de los cuales se podrán complejizar los aprendizajes (Gómez Smyth, 2015), así la Educación Física tendría la función de enfocarse en dar tareas motrices para desarrollar habilidades motrices operando desde la pedagogía tecnicista.

En palabras de Mansi (2018), esta perspectiva está relacionada con la visión psicomotricista debido a que toma de ella contenidos y aportes científicos de índole teórica y, a su vez, puede encontrarse atravesada por la visión recreacionista (la cual se desarrollará en el siguiente subapartado) en la medida que se propone al juego como estrategia metodológica para la enseñanza de sus contenidos.

1.6.1.6 Visión Recreacionista de la Educación Física

En palabras de Mansi (2018) la visión recreacionista de la Educación Física surge en la década de 1960 y aún se mantienen sus propuestas didácticas. Según Gomez Smyth (2015) en esta perspectiva se mantienen vigentes las visiones desarrollistas y psicomotricistas, en la medida que se aplican diferentes propuestas de las mismas pero relacionadas al juego.

Así, el abordaje pedagógico se centra en la reproducción de juegos, donde el docente debe dinamizar la clase (Gómez Smyth, 2015). Esta reproducción de juegos entiende al mismo como estrategia metodológica, la cual permite abordar contenidos extrínsecos al juego mismo (Rivero, 2011) y se lo utiliza como situación productiva (Mansi, 2018).

Continuando con esta idea, se propondrán juegos para el desarrollo de habilidades motrices, juegos tradicionales o cuentos motores pero que se

encontrarán "...bajo la idea de enseñar a aprender jugando, pero no de aprender a jugar, sino aprender contenidos con juegos." (Gómez Smyth, 2015, p.79).

El juego sería entonces un medio que facilitaría la construcción del aprendizaje. Esta situación provocó según López Pastor (2004) que se llegue a considerar que ser profesor de Educación Física consiste en dominar un conjunto de juegos como contenidos para las asignaturas.

Según Rivero (2009) desde esta mirada de la Educación Física se pueden identificar tres concepciones de juego:

- El juego como actividad: Donde el juego está propuesto para que los alumnos y alumnas prueben movimientos, siendo que deben hacer "algo" en determinado tiempo, por lo que el concepto de actividad se relaciona directamente con el de trabajo.
- El juego situación: Donde también es visto como una actividad pero esta vez planteando una situación específica que los jugadores deben resolver a través de movimientos adecuados. Esta situación le otorga la libertad de desplegarse de la realidad al jugador pero a la vez lo pone en tensión ya que este descubre que sus decisiones están siendo evaluadas mientras "juega".
- El juego ejercitación: En esta actividad se propone reforzar movimientos, siendo que la dinámica del juego solo se centra en la ejecución de una forma de movimiento biomecánicamente aprobada.

1.6.1.7 Visión Sociocultural o Humanista-Sociocrítica de la Educación Física

Esta visión de la Educación Física surge en nuestro país en la década del 50' gracias a Alejandro Amavet (Mansi, 2018). Este autor trajo a la Educación Física nacional una perspectiva nueva, de la cual devienen propuestas reflexivas humanistas-filosóficas, como mirada superadora a las visiones mencionadas anteriormente y colocando a la disciplina dentro de las ciencias sociales (Mansi, 2018). Sus escritos han aportado un cambio epistemológico dentro del campo, generando una reformación de saberes que no solo buscan educar sino también una transformación social (Giroux, 1990 en Mansi, p124).

Coincidimos con la idea planteada por Mansi (2018) en que la visión humanista-sociocrítica busca generar una ideología crítica, siendo una, entre otras propuestas, el corromper las prácticas deportivas, dotándoles otros sentidos basados en eliminar la exclusión, el abuso de poder, la necesidad de buscar la eficacia y la eficiencia abocadas a la competencia como principal objetivo, entre otros.

Según Gomez Smyth (2015) una de las principales características de esta perspectiva es que piensa al ser humano de manera integral, “toma la corporeidad, la motricidad y la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física” (Gómez Smyth, 2015, p.22).

Esta visión de manera integral del sujeto hace referencia a la corporeidad, concepto clave de este enfoque de la Educación Física que implica, según Grasso (2008), una idea sumamente compleja y diversa de una unidad, siendo esta que el sujeto que realiza Educación Física es un sujeto único e irrepetible, conformado por “factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual” (Grasso, 2008, p.4) y que a su vez es aquello que constituye su personalidad y que refleja la intencionalidad de la persona. Continuando con el concepto, es deducible que cada ser humano constituye su corporeidad a lo largo de su vida siendo que se manifiesta a través y con su cuerpo (Emiliozzi, 2013).

Siguiendo con la definición de esta visión, esta perspectiva crítica entiende que el sistema educativo siempre reprodujo valores burgueses, por lo que busca provocar una transformación a favor de la igualdad de oportunidades para todos y todas, iniciando al mismo en un camino de deconstrucción de los discursos y prácticas que se encuentran legitimadas (Mansi, 2018).

En palabras de Gómez Smyth (2014) esta visión debe dar opcionalidad, entendiendo a esta como “la capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía, generando deliberaciones y reflexiones que hagan emerger las capacidades de criticidad en tanto los valores y formas dominantes” (Gómez Smyth, 2015, p.82)

Por lo tanto, el hacer pedagógico-didáctico de los y las docentes se basa en el ofrecimiento de espacios, materiales e intervenciones con las que los niños, niñas y adolescentes creen sus propias situaciones de aprendizaje (Mansi 2018). Pero posicionarse desde este hacer pedagógico implica, según Bracht (1996), que el educador o educadora asuma un compromiso político y comprendiendo que la búsqueda de una transformación se debe a que históricamente se han reproducido los valores burgueses.

Otra característica fundamental de esta visión es el respeto de la identidad de género, promoción de la grupalidad, construcción del conocimiento colectivo, y la aplicación de la ley ESI sancionada en el año 2006.

1.6.3: Capítulo 2: Saberes de la cultura corporal

¿Qué es un saber? ¿Es lo mismo “saber” y “saberes”?

Debido a que la definición de saber puede ser un concepto polisémico y ambiguo, el cual, además, ha sido abordado por múltiples campos de conocimiento, nos vemos en la obligación de definir que entendemos por “saber” aplicado al campo pedagógico, el cual nos interesa fundamentalmente.

Cuando hablamos de “saber” nos referimos a “aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia” (Beillerot, 1996), de manera que adquirirlo implique un proceso de aprendizaje, una transición ubicada en un contexto y vivenciada a partir de conocimientos previos.

A su vez, el autor hace una diferenciación entre el “saber” en singular y los “saberes” en plural, siendo estos últimos aquellos que “comprenden al conjunto de enunciados y procedimientos reconocidos y constituidos socialmente” (Mancoksky, 2009) teniendo en cuenta que, en palabras de Beillerot (2000), mediante esos saberes un sujeto o un conjunto de personas mantienen la relación con el mundo y, a su vez, lo transforman.

De esta manera, durante nuestro trabajo, cuando hablemos de “saber”, nos referiremos al construido por una persona a partir de su experiencia, siendo el resultado de una actividad de aprendizaje, mientras que cuando hablemos de

“saberes” nos referimos a las “...dimensiones social, cultural e histórica de la noción” (Mancoksky, 2009).

Durante todo el apartado, analizaremos los saberes de la cultura corporal, ya que, como mencionan Álvarez y Heredia (2021) la Educación Física es una práctica pedagógica en la cual su campo del saber está fundamentado en la cultura corporal de los sujetos. Dicha cultura corporal está representada, según Ainsenstein (2008), por las prácticas corporales y sus enunciados, constituidos por la sociedad para posibilitar con ellas finalidades educativas.

Así, daremos por hecho que cuando hablemos de saberes de la cultura corporal estaremos hablando directa o indirectamente de prácticas corporales.

Pero... ¿Qué es una práctica corporal?

Si analizamos el concepto desde un paradigma biomotriz, podemos decir que nos referimos a cualquier actividad o movimiento que produzca un desgaste energético más elevado que el estado de reposo. Otra forma muy común de definirlo dentro del ámbito de la educación física tiene que ver con que son todas aquellas que implican un movimiento del cuerpo. Ante esta común definición Parlebas (2001) argumenta que el término “movimiento” es inadecuado, ya que responde a la idea de un cuerpo biomecánico del que se excluye al sujeto como tal.

Natalia Galvis Arias (2009) nos trae un concepto muy diferente, al cual adherimos, manifestando que las prácticas corporales son “expresiones culturales e históricas de lo humano en búsqueda de procesos creativos, comunicativos, de socialización, de control y reconocimiento que se pronuncian a través de las prácticas deportivas, lúdicas, recreativas, artísticas, de expresión corporal y de ocio” (p.5).

Con esta idea de práctica corporal, como analizaremos y definiremos teóricamente los distintos saberes de la cultura corporal, siendo todas esas prácticas que se realizan dentro de la Educación Física.

1.6.3.1 Prácticas corporales expresivas-artísticas

Según Campomar (2019) este saber se puede definir cómo las prácticas corporales que buscan comunicar y manifestar a través del cuerpo, buscando siempre la posibilidad de creación de vivencias auténticas, significativas y construidas según la historia de vida de cada uno y su contexto.

De acuerdo con Coteron y Sánchez (2010) la educación expresiva y artística enseñada en un ámbito escolar puede aportar valores de creatividad y comprensión estética a cada estudiante, a partir de brindar el mayor número de experiencias posibles.

Ejemplos de estas prácticas pueden ser la danza, los movimientos corporales libres, gestos, miradas, posturas y otras acciones de motricidad expresiva (Alfredo Larraz, 2008), teniendo en cuenta la creación libre.

1.6.3.2 Prácticas corporales introyectivas

Consisten en aquellas prácticas corporales cuyo rasgo en común es la puesta en marcha de la motricidad consciente (Bahillo, 2010) haciendo referencia a una experiencia activa que permite que sea el cuerpo en toda su dimensión unitaria, quien tome el mando y dirija la acción (Lagardera, 2007). Así, el conjunto de actividades presentadas permiten sentirse en el presente y fomenta a conocerse a uno mismo.

Algunos ejemplos de estas prácticas corporales son el Yoga, el Tai Chi, el Streching Global Activo, la Eutonía, el Feldenkrais, entre otros.

1.6.3.3 Prácticas corporales deportivas

Las prácticas deportivas son aquellas derivadas del deporte. El término “deporte” es amplio y posee numerosas definiciones, ya que el mismo no solo es abordado desde la Educación Física sino también de otros campos profesionales como el de la biología, psicología, antropología, sociología, entre otros (Robles, 2010).

Hernández Moreno (1994) citado por Robles (2010) define al deporte cómo “situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”

esta definición, denota cinco características del deporte descritas por Moreno (1994), siendo que:

- Es una situación motriz: Implica una acción o movimiento en la que necesariamente se debe estar presente.
- Es de competición: Ya que tiene como fin vencer a un adversario, para lo cual se necesita un deseo de buscar un alto rendimiento.
- Es reglado: La actividad y su desarrollo están delimitados por normas que todos y todas deben cumplir.
- Tiene un carácter lúdico: Ya que es una participación voluntaria con propósitos recreativos.
- Es institucionalizada: Debido a que requiere de una regulación y reconocimiento de una institución.

Estas características implican una diferenciación de otros tipos de actividades como por ejemplo el juego, debido a que pierde rasgos del mismo como el acuerdo de reglas por los practicantes a medida que se desarrolla o un mayor grado de fantasía (Hernández Moreno 1994)

Las prácticas deportivas también pueden clasificarse de diversas maneras. En este trabajo realizaremos la clasificación según el tipo de interacción motriz, la cual, en palabras de Parlebas (2001) se determina según el conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz en un medio determinado. Así, encontraremos:

1.6.3.3.1 Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices

La característica más significativa de estos deportes es la ausencia de comunicación práxica (Parlebas 2001) es decir, el individuo actúa en solitario y en consecuencia, la incertidumbre de su realización solo puede provenir del medio en el que se desarrolla (Antón 1989).

A su vez, estos se pueden dividir según el medio:

- Se desarrolla en un medio estable (gimnasia artística, natación)
- Se desarrolla en un medio inestable (escalada, descenso)

1.6.3.3.2 Prácticas deportivas sociomotrices

Según Parlebas (2001) estas prácticas deportivas son aquellas en las que se requiere la realización de comunicaciones prácticas, por lo que la acción motriz está destinada a la comunicación motriz entre compañeros, a la contracomunicación o ambas en simultáneo. De este modo tipo de comunicaciones prácticas determinarán esa clasificación:

- Cooperación con compañeros: Pruebas de relevos, remo, vela, etc.
- Oposición contra adversarios: Deportes de combate, Tenis, esquí de fondo, etc.
- Cooperación y oposición: Fútbol, vóley, tenis en parejas, etc.

1.6.3.4 Actividad física sostenible

En palabras de Otero (2009) este saber parte de una “revolución sostenible” entendiendo a la misma como un proceso complejo y lento, que parte de una necesidad moral y un compromiso ético de vivir buscando “el equilibrio ecológico, la equidad social y la diversidad cultural” (Otero, 2009, p.2). De esta forma, la autora menciona que el primer paso para comprender esta revolución, consiste en amar la vida, cuidarla y tener la voluntad de progresar de manera continua (aunque posiblemente lenta).

Así, adentrándonos en la Educación Física, Otero (2009) menciona que la misma debe desempeñar un protagonismo importante y especial, siendo que el objetivo prioritario de la misma es optimizar las conductas motrices de los educandos de manera que se mantenga firme y en equilibrio. De esta forma, la Actividad Física sostenible debe llevarse a cabo en el contexto de la vida cotidiana, donde cada quien descubrirá sus propias acciones motrices de manera original según su proceso de maduración y aprendizaje.

Continuando con la idea de la autora, la educación física actúa en primera instancia sobre la *physis* humana (aquello físico, sensitivo y tangible) cuando esta salta, corre, gira, baila o realiza cualquier acción motriz, para luego incidir sobre el global de la persona, actuando directamente sobre todo el ser, viéndose afectada toda la vida de la misma.

La tarea de la actividad física sostenible sería entonces poder gestionar la educación de esa physis, pudiendo vivir en armonía con su propia realidad corpórea y sensitiva. Según Otero (2009) esta educación se lleva a cabo a partir de las posibilidades creativas de acciones corporales que pueda realizar una persona de manera individual o en interacción con otras personas que tengan un claro objetivo motor.

Para poder realizar estas acciones motrices de manera sostenible Otero (2009) propone:

- Que la práctica motriz sea adaptada a la edad y características personales como una parte sustancial de la vida cotidiana. Además que estas prácticas se realicen de manera consciente.
- Saber llevar la atención al bienestar que produce dicha actividad.
- Cooperar para generar amistad y paz social. Gozando de dar y colaborar con los/as demás.

1.6.3.5 Juego y Jugar

El término juego puede entenderse de diversas formas y tiene muchos significados. Pavía (2006) menciona que tal frondosidad semántica puede generar muchas confusiones y que incluso, aunque se acordara que la palabra “juegos” se utilizara para determinadas actividades, estas abarcarían un universo tan amplio y heterogéneo que algunos solo tendrían mínimos rasgos de parentesco entre sí.

En palabras de Gómez Smyth (2015) el juego es un objeto cultural (ligado a una historia), un espacio didáctico (para el aprender a jugar con otros, perciben que las perspectivas se integran entre sí) y un espacio imaginario y de derecho con la finalidad de identificar diferentes perspectivas de abordaje del juego en la sociedad, pero en particular sus sentidos al interior de las instituciones educativas dirigida a los niños y no a los adultos. (Corrales, Ferrari, Gómez, Renzi: 2010)

Continuando con las distintas definiciones de juego, según Miranda (1989) el mismo adopta 4 posturas, una relación de vinculación es establecida en la visión del juego como compensador de los estudios más serios que suceden en la

escuela. Aparece también una orientación hacia el juego pedagogizado, aquel que se entiende como el juego que desarrolla tal o cual objetivo o contenido de enseñanza. Una tercera postura ha sido la utilización de los juegos para la iniciación deportiva y, “(...) la corriente de la tendencia lúdica busca la esencia y la originalidad en el juego” (Miranda, 1989, p. 52).

Incarbone (2002) dice el juego tiene una doble fundamentación en la Educación Física. Por un lado, su importancia como objeto de la cultura, es decir, el juego como contenido en sí mismo, que permite múltiples aprendizajes ligados a la conducta motriz de los niños. Y por el otro lado, que el juego es un trascendental recurso didáctico para la integración, el desarrollo social y motriz.

González y da Silva Valer (2000), el juego se toma como un medio o recurso para el desarrollo de contenidos, en particular, aquellos saberes referidos al desarrollo motor; pero también hacen mención a los beneficios del juego espontáneo y la importancia de su valor como derecho, donde prime la cooperación por sobre la competición y la eliminación.

Los juegos favorecen la integración de los niños al valorar esencialmente el derecho de todos a jugar, al presentar juegos que realcen la cooperación y no el enfrentamiento con los demás, en búsqueda del ganador o los ganadores. Lo importante es el valor del juego en sí mismo, mantener vivo el espíritu de jugar por jugar, tan dejado de lado en una sociedad que tiende a exaltar el aspecto competitivo del juego, en el que algunos ganan y otros pierden. El juego puede utilizarse como estrategia para alcanzar determinados aprendizajes (González y da Silva Valer, 2000, p. 130).

Los juegos podemos clasificarlos en cuatro grandes campos según sus características:

1.6.3.5.1 Juegos de los pueblos originarios

Estos juegos son aquellos que han pervivido dentro de las culturas aborígenes y están cargados de componentes históricos. Es así cómo podrían denominarse juegos “tradicionales” dentro de esa cultura. Césaró (2013) afirma que estas tradiciones “funcionan en un sentido imaginado, esto refiere a cierta continuidad

practicada (o pretendida) en el tiempo, maneras de entender el pasado que se ligan al presente” (p.4). Así, para reivindicar estos juegos, desde la Educación Física es posible ofrecer diversos espacios, así como invitar a los alumnos y las alumnas de estas comunidades a compartirlos.

1.6.3.5.2 Juegos tradicionales

Son todos aquellos juegos que pasan de generación en generación. Se dan en las familias, barrios. Le dan matices culturales donde el juego se involucra en la vida cotidiana de los sujetos. Los niños y niñas traen sus saberes culturales, los socializa y aprende los que traen los demás.

En los juegos tradicionales, los niños y niñas se adaptan a las formas del juego, sin estar jugando, porque en el mismo son participantes pero no protagonistas, es decir, el jugar queda atrapado en lo externo. En palabras de Gómez Smyth No hay elección, no hay autonomía, no se puede decidir cuándo empezar a jugar y cuándo terminar, cuándo salirse, cuándo tomarse un respiro de estar jugando. Cómo se jugará queda estipulado por fuera, por tanto son situaciones de juego no juego (Rivero, 2011a).

Algunos de los juegos tradicionales pueden ser: El perro y el gato - Poliladron - Tirar la basura al vecino o Mantener limpio el patio - La bruja de los colores - El oso dormilón - Cigarrillo 43 - Cuidado con los vigilantes - Guardianes atentos - El policía de tránsito - Pato Ñato - Huevo podrido - La Farolera, Baile de la sillas, Gallito ciego, Manchas, Arroz con leche, etc., (Linares, 2010)

1.6.3.5.3 Juego popular

Parafraseando a Gómez Smyth (2015) los juegos populares son aquellos juegos que entremezclan actividades dirigidas con simbolizaciones. Allí, el juego pareciera que debe tener productividad, debe servir para algo, esa productividad aleja la mirada del jugar, es decir, del modo de jugar, y del modo en que los jugadores organizan sus formas de juego. De esta forma:

Cuando el profesor de Educación Física propone juegos populares para divertirse, es decir, cuando la propuesta didáctica coincide con una estructura de actividad

cuya dinámica tanto alumnos como docentes reconocen que es un juego genuino porque solo tiene sentido si algún sujeto juega, puede ocurrir que los alumnos puedan jugar si quieren o que no siempre ni todos puedan jugar (Rivero, 2009a, p. 2).

1.6.3.5.4 Creación inventiva de instancias de juego/lúdicas

Elaboradas propiamente por niños, niñas y adolescentes a través del espacio, tiempo y materiales para poder crear nuevas instancias de capital cultural ligadas con el juego. Vendrell (2009) denomina esto como juego libre, siendo actualmente reconocido que durante los primeros seis años de vida ese jugar es el que debe predominar en la vida infantil. Según este autor en la perspectiva del jugar de manera libre los saberes son construidos por los propios niños, teniendo en cuenta que los saberes se constituyen siempre en interacción con otras personas y con el medio. Vendrell (2009) establece que el juego libre tiene como características principales la exploración y experimentación que se ven ampliadas luego por la capacidad simbólica a partir de los tres años de edad.

1.6.3.6 Prácticas corporales en relación con el medio ambiente

Las prácticas en ambientes naturales (PAN) o también llamada “Vida en la naturaleza”, son aquellas en donde el cuerpo se encuentra en interacción con el medio ambiente natural (Gari, 2020). Esta interacción suele estar fundamentada en actividades físicas y deportivas y actividades sociales en el medio natural.

Unas de las características de este saber es que corresponde a una educación integral de los alumnos y alumnas, siendo que potencia el desarrollo de aspectos psicológicos, sociológicos, físicos y educativos o formativos (Lozano, 2016). Dicho desarrollo se debe a que necesariamente se implica todo el cuerpo de manera global y por lo que se va a potenciar un mayor conocimiento de las propias capacidades, limitaciones e intereses de cada individuo (Caballero, 2012).

Entre los distintos tipos de actividades que abarcan las PAN podemos encontrar:

1.6.3.6.1 Actividades de aventura:

Normalmente se realizan en interacción con el otro y suelen utilizar los juegos de cooperación como medio para “poner en práctica actitudes relacionadas con la comunicación, el respeto a las opiniones de los demás, el trabajo en grupo (“ayuda y deja que te ayuden”), la tolerancia y la disponibilidad.” (Caballero, 2012, p.8).

1.6.3.6.2 Campamentos:

En palabras de Gari (2020) el campamento es una herramienta pedagógica que como tal, genera cambios y modifica las conductas de los y las estudiantes. Esto se debe a que contiene factores que condicionan favorablemente, siendo que se trabaja en contacto con el educando las 24hs del día, el medio natural agradable facilita la disposición y apertura al aprendizaje, se comparte en grupo la repartición de tareas, entre otros.

El autor también menciona que el campamento educativo permite lograr habilidades referidas a:

- lo estrictamente campamentil, como diferentes técnicas
- habilidades referidas a la organización grupal que impliquen valores en el trabajo en equipo, cooperación, etc.
- conocimientos de primeros auxilio

1.6.3.6.3 Salidas en ambientes naturales

Las cuales pueden funcionar en conjunto con los subapartados anteriores. La principal característica de una salida es la interacción con un entorno desconocido, cambiante y con abundancia de estímulos, los cuales provocan incertidumbre (Caballero, 2012).

1.6.3.6.4 Educación ambiental en relación a la actividad física

Es fundamental que las personas formen actitudes de respeto y protección en el medio natural debido a que el rápido crecimiento de las PAN ha generado una serie de impactos ambientales (López Pastor, 1997). A su vez, en palabras de Gari (2020) se busca que estas actitudes sean permanentes desde la niñez, teniendo una consciencia que les permita transitar por la vida con la comprensión,

compromiso y actitud en pos de mantener y consolidar el equilibrio biológico del planeta.

1.6.3.6.5 Prácticas deportivas en ambientes naturales

Entre las múltiples prácticas deportivas en el medio natural que podemos encontrar se encuentran: Surf, senderismo, canotaje, paracaidismo, escalada, parkour, slackline, mountain bike, skate, windsurf, prácticas acuáticas.

1.7. Hipótesis

- La matriz discursiva sobre la Educación Física se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.
- Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en los Diseños Curriculares de Educación Física de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.
- Las visiones de la Educación Física que circulan en el diseño curricular de Río Negro en el nivel secundario son preponderantemente la Visión Humanista-sociocrítica y la Deportivista.

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 Educación Física de Río Negro en el nivel secundario.

Objetivos Específicos

- Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario.

- Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario con las funciones sociales asignadas a la materia.
- Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

La estrategia metodológica de nuestro trabajo es de tipo cualitativo, según Ynoub (2015) esta estrategia se caracteriza por las condiciones que producen sus datos, y por los propósitos que se plantea al analizarlos. Por lo tanto, describiremos la cualidad del diseño curricular y buscaremos saber que visiones y saberes se manifiestan en él, porque y cuáles son sus características.

El tipo de diseño de nuestro trabajo será descriptivo ya que como menciona Ynoub (2015) estos “describen el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas” (p.6). A su vez, el diseño será de carácter exploratorio ya que existe poco estado de arte acerca de la indagación de los diseños curriculares de la Educación Física a partir de las visiones y los saberes y, parafraseando a Samaja (1994) no existe una idea clara del problema y es necesaria su exploración para descubrir hechos desconocidos o aún no comprendidos.

El tiempo del trabajo será de tipo sincrónico ya que en palabras de Samaja (1994) el hecho se investiga en este momento actual, en la fecha de hoy.

El tipo de conocimiento del trabajo será básico, ya que analizaremos el diseño curricular de Río Negro en nivel Secundario y teniendo en cuenta a Samaja (1994) la investigación no se vincula directamente a la práctica, pero tampoco está desligada de la misma.

2.2.Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Matriz de datos.

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

		Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a.
		Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretendidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica.
		Psicomotricista	<p>Método Psicokinético</p> <p>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.</p>
			<p>Educación Vivenciada</p> <p>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.</p>
		Desarrollista	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje. • Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) • Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas • El aumento del acervo motor • La formación física básica • La enseñanza de nuevas conductas motrices • La formación corporal • El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez

			<ul style="list-style-type: none"> • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.
		Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. • Derecho a la identidad y diferencia corpórea.

Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas		
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
		Prácticas corporales deportivas	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.

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

		naturales	
--	--	-----------	--

2.3. Fuentes de datos

Para la realización de la presente investigación se trabajó con el diseño curricular de Río Negro en nivel Secundario, un documento en el que los datos brutos fueron obtenidos por otros investigadores/as (Samaja, 1994), es decir, generado por otras personas. Por esta razón afirmamos que se utilizó una fuente de datos de tipo secundaria. A su vez, se trata de una fuente directa debido a que este documento no ha sido intervenido por otros investigadores.

Siguiendo con el desarrollo del autor, se optó por utilizar este tipo de fuente debido a que cumple perfectamente con las tres condiciones propuestas siendo que es viable, accesible y factible (Samaja, 1994). De esta forma, el documento es viable debido a que el mismo es acorde con el objetivo de la investigación, es accesible debido a que tuvimos la posibilidad de acceder fácilmente al documento y es factible ya que existe la posibilidad de actuar y transformar el orden real que se investiga (Samaja, 1994).

La fuente de datos que utilizamos cumple con los cinco criterios de calidad, economía, riqueza, cantidad y oportunidad.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

Para la producción de datos en nuestro trabajo utilizamos una guía de indagación documental, la cual consiste en una tabla que recogerá información extraída del diseño curricular y la clasificará en las visiones y funciones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal descriptos en el marco teórico.

Ver guía de indagación documental en anexo

2.5. Plan de actividades en contexto

Este trabajo fue realizado en un contexto de laboratorio, siendo que el análisis del diseño curricular no se realizó directamente en el campo (Samaja, 1994) sino desde nuestros hogares analizando un documento.

Para realizar el trabajo se utilizó un cronograma de guía de común acuerdo dentro de la cátedra, la cual siguió los siguientes tiempos y actividades:

Actividad	Fecha
Inicio de la cursada Encuadre general de la materia	16/3
Exposición de la GUÍA DEL TRABAJO FINAL	30/3
Antecedentes de investigación	6/4
Escritura del marco teórico: Capítulo 1	13/4
Escritura del marco teórico: Capítulo 2	11/5
Construcción del apartado Diseño Metodológico	15/6
Construcción de guía de investigación documental.	31/08
Fichaje o indagación del diseño curricular	07/09
Análisis de la información: Resultados	24/09-05/10
Entrega de los apartados: relevancia, antecedentes, marco teórico, diseño metodológico, análisis y resultados.	12/10
Conclusiones	19/10
Entrega Final	12/11

2.6. Universo y muestra

El universo de nuestro diseño metodológico será la totalidad de los diseños curriculares ya que, tomando como referencia a Samaja (1994), este está

compuesto por todas aquellas variables que consideraremos relevantes para el objeto planteado.

La muestra será el Diseño Curricular de Río Negro en nivel secundario, entendiendo muestra como ese subconjunto del universo que seleccionamos nosotros para hacer la investigación científica y en el cual "...la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo" (Samaja, 1993, p.273).

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

Cómo mencionamos anteriormente, para realizar la investigación correspondiente se realizó un fichaje como trabajo de campo plasmado en una guía de indagación como instrumento de recolección de información del Diseño Curricular de Nivel Secundario de Educación Física de la provincia de Río Negro.

Cuando definimos el diseño curricular, coincidimos con Alba (1995) en que este es una síntesis de elementos culturales impulsada por diversos grupos y sectores sociales y que por esta razón puede comprender distintas creencias incluso contradictorias entre sí. Como veremos en este apartado, el diseño analizado en el presente trabajo no es una excepción a la anterior definición.

A continuación expondremos los resultados obtenidos en dicha recolección siendo que demostraremos que visiones de la Educación Física predominan dentro del área en el Diseño Curricular de Río Negro y cuáles son los saberes de la cultura corporal que dicho diseño propone y especifica.

Visiones de la Educación Física

Analizados los resultados de nuestro fichaje podemos encontrar una visión predominante sobre las demás, siendo esta la visión humanista-sociocrítica. Además de esta visión, en el diseño podemos encontrar otras visiones siendo la psicomotricista la que más prevalece. Por último encontramos algunos tintes de las visiones higienista, desarrollista y recreacionista.

Siguiendo con esta línea, presentaremos los resultados de cada visión desde las que menos prevalecen en el diseño hasta las que más lo hacen, para luego interpretarlas y analizarlas desde nuestro marco teórico.

"Memorias pedagógicas: Tres enfoques de la educación física que perviven en la actualidad"

Aunque solo sean pequeñas huellas, los enfoques desarrollista, recreacionista e higienista aún se asoman en la actualidad, en este apartado desarrollaremos como estas visiones se reflejan en el diseño curricular.

Visión Desarrollista:

Cuando explicamos esta visión de la educación física en nuestro marco teórico coincidimos con Rodríguez (2008) en que las prácticas y los saberes de la Educación Física con esta mirada, se clasifican en valores de utilidad, siendo que se debe buscar que todos los aprendizajes y prácticas corporales que se realicen tienen que estar abocados a un factor productivo. Con esta idea creemos que el fragmento “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.” (M.E Río Negro, pág. 171) refleja una perspectiva desarrollista en el momento que hace hincapié en que el ocio debe ser “usado adecuadamente y de manera constructiva” haciendo referencia a la productividad del mismo.

Visión Recreacionista:

En nuestro marco teórico vimos que, según (Gómez Smyth, 2015), el abordaje pedagógico de la visión recreacionista se centra en la reproducción de juegos, donde el docente debía dinamizar la clase. A su vez, estuvimos de acuerdo con Mansi (2018) en que esta perspectiva mantiene vigentes las visiones desarrollista y psicomotricista en la medida que aplican propuestas utilizadas por las mismas como lo son el desarrollo de habilidades motrices, de juegos tradicionales o del esquema corporal, siempre abordados metodológicamente a través del juego.

Desde esta mirada el juego sería entonces un medio que facilitaría la construcción del aprendizaje a cual permite abordar contenidos extrínsecos al juego mismo (Rivero, 2011) y se lo utiliza como situación productiva (Mansi, 2018).

Analizando el diseño curricular, tomamos el siguiente fragmento del mismo “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.” (M.E Río Negro, pág. 174). Del mismo entendemos que para poder incorporar conocimientos de otras culturas como contenido se promueve el juego como estrategia metodológica, reflejándose una visión recreacionista.

A su vez, podemos relacionar dicha propuesta desde Rivero (2009) entendiendo que implica la reproducción de un juego situación, donde se especifica lo que los jugadores deben resolver a través de movimientos adecuados. Esta situación le otorga la libertad de desplegarse de la realidad al jugador pero a la vez lo pone en tensión ya que este descubre que sus decisiones están siendo evaluadas mientras “juega”.

Visión Higienista:

Retomando lo visto en nuestro marco teórico, la visión higienista surge a partir de un impulso por las corrientes médicas y especialmente impulsada por el médico Romero Brest, que se encargó de promover una formación docente basada en la medicina y enfocarse en que la Educación Física sea un medio para perfeccionar la raza formando personas eficientes para sí mismas y para la sociedad de la que forma parte (Romero Brest 1938). Este perfeccionamiento implicaba construir una ciudadanía sana basada en un cuerpo físico perfecto, el cual se conseguía a partir de múltiples ejercicios con bases anatómico-funcionales (Mansi, 2018).

Esta mirada del ejercicio físico y la salud continúa presente, en el siguiente fragmento extraído del diseño curricular estudiado podemos ver que las clases de Educación física implican 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.” (M.E Río Negro, pág. 172)

Consideramos que el fragmento mencionado tiene un tinte higienista debido a que está abocado en que los sujetos que practican educación física se concienticen de su estilo de vida y se impliquen en la búsqueda de la salud. De la misma forma, el siguiente fragmento tomado de los propósitos del campo expresa que las prácticas deben estar abocadas a la “...manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo” (M.E Río Negro, pág. 174). Dicha búsqueda implica la construcción de una ciudadanía sana, es decir, agentes de salud (Mansi, 2018).

"Del movimiento al aprendizaje: El esquema corporal como base de la Educación Física"

Como mencionamos al principio del presente apartado, las visiones: higienista, desarrollista y recreacionista, presentan dentro del diseño curricular pequeños tintes de estar presentes como perspectiva de la educación física. Continuando con el desarrollo, analizaremos una visión que detectamos en mayor medida, siendo esta la visión psicomotricista.

Visión Psicomotricista:

La visión psicomotricista surge a fines de la década de 1950 y trajo una nueva mirada en relación a las anteriores, en vista que proponía una mirada integral de los sujetos Mansi (2018). Según Navarro (2009) fue gracias a esta innovación, al planteamiento global y el entender la motricidad como un medio para fines más amplios que la Educación Física integro rápidamente esta perspectiva en el campo, a la vez que tomó objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas de esta visión para avalar su accionar (Mansi, 2018).

Es así como en Educación Física se dejó de ver el cuerpo como un ente anatomofisiológico el cual está separado de la mente (dualismo cuerpo-mente),

sino que ahora se lo entiende como un medio útil para el aprendizaje integral de los sujetos. En palabras de Mansi (2018) el cambio de paradigma fue reemplazado por educar lo cognitivo, motriz, afectivo y emocional de manera conjunta. A continuación expondremos un fragmento del presente trabajo que refleja dicho paradigma: “Merleau-Ponty señala que la existencia humana es corporal y percibimos el mundo desde nuestro cuerpo. Esta existencia humana está asociada a la motricidad, a la percepción y a la afectividad.” (M.E Río Negro, pág. 171).

Continuando con el desarrollo de esta visión expondremos uno de las teorías más aceptadas, siendo la teoría del método psicokinético de Le Boulch, la cual utiliza el movimiento humano para educar, siendo este el medio principal de aprendizaje y desarrollo (Le Boulch, 1978). Este enfoque propone el desarrollo del esquema corporal, es decir, la imagen del cuerpo que le permita al sujeto lograr una disponibilidad corporal adecuada (Villa, 2015). Podemos encontrar reflejada la teoría de Le Boulch en el presente diseño cuando este argumenta que el Eje: “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas, referidas a la disponibilidad de sí mismo” (M.E Río Negro, pág. 172), presenta una lógica de:

“...procesos de participación consciente en las experiencias corporales y motrices de adolescentes y jóvenes, en el proceso de construcción y reconstrucción de la imagen corporal que como sostiene Jean Le Boulch (1985), expresa la intuición que se tiene del cuerpo en movimiento, en relación al espacio, tiempo, objetos y sujetos.” (M.E Río Negro, pág. 172).

A su vez, el diseño propone “pensar en contextos problemáticos para poner en juego procesos plásticos de construcciones socio-cogno-motrices, en donde el movimiento tenga un “sentido” situacional dado por las variables del entorno que lo influye.” De dicho fragmento podemos observar una intencionalidad de construcción de aprendizaje a través del movimiento humano, tal como lo propone Le Boulch y la visión que estamos analizando.

“Una mirada transformadora: la Educación Física crítica.”

Como señalamos previamente en este apartado, en el diseño curricular analizado destacamos una visión de la Educación Física que predomina por encima de las demás. Creemos que la razón de que esta perspectiva sea la que está más presente en el diseño es que el mismo busca darle una mirada superadora respecto del sujeto que realiza las prácticas corporales, siendo este a partir de una ideología crítica y con una mirada integral del mismo.

A continuación analizaremos dicha visión y cómo se ve reflejada en la intención educativa del diseño curricular.

Visión Humanista Sociocrítica

En palabras de Mansi (2018) la visión humanista-sociocrítica surge en Argentina con el autor Alejandro Amavet, como una nueva perspectiva de la Educación Física, diferenciada de las demás por ser la primera que propone reflexiones humanistas- filosóficas y colocando al campo dentro de las ciencias sociales. Estas reflexiones se basan en abordar la Educación Física desde una ideología crítica (Mansi, 2018) que busque no solo educar sino generar una transformación social (Giroux, 1990), donde el sujeto pueda ser partícipe de su propio aprendizaje a través de su corporeidad. Este último concepto resulta clave en esta visión e implica entender al ser humano como único e irreplicable, conformado por “factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual” (Grasso, 2008, p.4). Del diseño curricular tomamos el siguiente fragmento que refleja lo mencionado:

“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.” (M.E Río Negro, pág. 170).

En el mismo sentido el diseño afirma:

“...puede visualizarse a la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana” (M.E Río Negro, pág. 170).

Desde esta visión superadora y diferenciada de las demás visiones es que se “toma la corporeidad, la motricidad y la dimensión lúdica cómo las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física” (Gómez Smyth, 2015, p.22). Es así como según Emiliozzi (2013) cada ser humano constituye su corporeidad a lo largo de su vida siendo que se manifiesta a través y con su cuerpo. El diseño curricular plantea este paradigma cuando afirma:

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

Del párrafo anterior también podemos evidenciar la perspectiva crítica del sujeto como conformador de su propio aprendizaje, siendo que “debe tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía” (Gómez Smyth, 2015, p.82). Para que esto se cumpla, es necesario que el hacer pedagógico-didáctico de los y las docentes se base en el ofrecimiento de espacios, materiales e intervenciones con las que los adolescentes creen sus propias situaciones de aprendizaje (Mansi 2018). En este sentido el diseño curricular entiende:

“La motricidad como acción cargada de sentido e intencionalidad operante del sujeto, permite desde la corporeidad de los jóvenes, desenvolverse en el campo de la “cultura corporal” proyectándose activamente de manera reflexiva y superadora.” (M.E Río Negro, pág. 170).

A su vez se posiciona en la búsqueda de:

“Generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes. A la vez debe ser generadora de nuevos intereses para enriquecer la disponibilidad multidireccional de la corporeidad y la motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales.” (M.E Río Negro, pág. 171).

Siguiendo al autor Gómez Smyth (2015) y relacionando sus dichos con los del diseño curricular afirmamos que desde la visión humanista-sociocrítica la Educación Física debe generar “...deliberaciones y reflexiones que hagan emerger las capacidades de criticidad en tanto los valores y formas dominantes” es así como los y las adolescentes lograrán los niveles de autonomía en sus construcciones personales tal y como el diseño argumenta. Desde el mismo punto de vista el diseño curricular sostiene que “...la educación Física en la Escuela Secundaria como un escenario democrático de inclusión y atención a la diversidad para los estudiantes.” (M.E Río Negro, pág. 172). En este último fragmento se ve reflejada la idea de Mansi (2018) cuando afirma que este enfoque busca provocar una transformación a favor de la igualdad de oportunidades para todos y todas. Coincidimos Mansi (2018) en que una de las propuestas de la visión humanista sociocrítica es la de corromper las prácticas deportivas, dotándoles otros sentidos basados en eliminar la exclusión, el abuso de poder, la necesidad de buscar la eficacia y la eficiencia abocadas a la competencia como principal objetivo, entre otros. El diseño curricular se posiciona en este enfoque cuando propone un “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” (M.E Río Negro, pág. 174).

Otra característica fundamental de esta visión es el respeto de la identidad de género, promoción de la grupalidad, construcción del conocimiento colectivo, y la aplicación de la ley ESI sancionada en el año 2006. Esta característica la refleja el diseño curricular en el siguiente fragmento: “Esta propuesta considera la relevancia de la construcción de Género, de la corporeidad y motricidad humana, y de una socialización que incluye la diversidad, sostiene por lo tanto la necesidad de abordar experiencias pedagógicas sistematizadas de cases mixtas” (M.E Río Negro, pág. 173).

A modo de cierre podemos concluir que el diseño curricular de Río Negro en el nivel secundario está cargado de una perspectiva humanista – sociocrítica fundamentalmente en su forma de entender al sujeto de manera crítica y desde su corporeidad, concepto que genera un cambio de paradigma en relación a las otras visiones de la Educación Física.

Saberes de la cultura corporal

Ya analizadas las visiones de la Educación Física que circulan dentro del diseño curricular abordado en el presente trabajo, procederemos a exponer cuáles son los saberes de la cultura corporal que predominan en el mismo.

En el fichaje realizado pudimos distinguir una gran diversidad de saberes, siendo estos: Prácticas corporales expresivas-artísticas, Prácticas corporales introyectivas, Prácticas deportivas, Actividad física sostenible, Juego y jugar, y Prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

A continuación expondremos los fragmentos que reflejan dichos saberes y los relacionaremos y analizaremos con el marco teórico.

Prácticas corporales expresivas-artísticas

Cuando definimos este saber en nuestro marco teórico, vimos que el mismo se puede definir como las prácticas corporales que buscan comunicar y manifestar a través del cuerpo, buscando siempre la posibilidad de creación de vivencias

auténticas, significativas y construidas según la historia de vida de cada uno y su contexto (Campomar, 2019). También desarrollamos a través del autor Larraz (2008) que algunos ejemplos de estas prácticas pueden ser la danza, los movimientos corporales libres, gestos, miradas, posturas y otras acciones de motricidad expresiva, teniendo en cuenta la creación libre.

En el diseño curricular podemos encontrar estas prácticas en el siguiente fragmento: “La exploración y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares).” (M.E Río Negro, pág. 179). De la misma forma en el fragmento “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.” (M.E Río Negro, pág. 179). Analizando dicho fragmento, podemos identificar que se prioriza la motricidad expresiva y la manifestación a través del cuerpo. En este sentido, de acuerdo con Coteron y Sánchez (2010) la educación expresiva y artística aporta valores de creatividad a partir de brindar el mayor número de experiencias posibles. El diseño vuelve a reflejar la presencia de este saber cuándo establece “La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.” (M.E Río Negro, pág. 186).

Prácticas corporales introyectivas

Este saber, en palabras de Bahillo (2010), está conformado por aquellas prácticas corporales cuyo rasgo en común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, una motricidad que refleje una experiencia activa donde el cuerpo sea en toda su dimensión unitaria, quien tome el mando y dirija la acción (Lagardera, 2007). En el análisis del diseño solo encontramos un fragmento que refleje este saber, siendo este “El registro y la valoración de las propias sensaciones y emociones en relación con las distintas prácticas corporales.” (M.E Río Negro,

pág. 177). Este fragmento también fue descrito en el marco teórico cuando mencionamos que estas prácticas corporales permiten sentirse en el presente y fomentan a conocerse a uno mismo.

Prácticas deportivas

En el marco teórico del presente trabajo definimos a las prácticas deportivas como aquellas derivadas del deporte. A su vez, tomamos la definición de deporte de Hernández Moreno, la cual afirma que es una “situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada” (Hernández Moreno, 1994, en Robles, 2010). A esta definición la subdividimos en cinco características, las cuales son que:

- Es una situación motriz: Implica una acción o movimiento en la que necesariamente se debe estar presente.
- Es de competición: Ya que tiene como fin vencer a un adversario, para lo cual se necesita un deseo de buscar un alto rendimiento.
- Es reglado: La actividad y su desarrollo están delimitados por normas que todos y todas deben cumplir.
- Tiene un carácter lúdico: Ya que es una participación voluntaria con propósitos recreativos.
- Es institucionalizada: Debido a que requiere de una regulación y reconocimiento de una institución.

Todas estas características vuelven al deporte un saber diferenciado de otros, por ejemplo el juego. En el diseño curricular se marcan estas características cuando define que el deporte escolar implica:

- “La actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros.
- La valoración de la competencia como superación de uno mismo.
- El conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos

- La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar
- La exploración e identificación de códigos en la comunicación y contra comunicación entre jugadores” (M.E Río Negro, pág. 178).

En nuestro marco teórico también hicimos una diferenciación de las prácticas deportivas basándonos en el autor Parlebas (2001), según el tipo de interacción motriz. Así obtuvimos dos tipos de prácticas: Las prácticas deportivas psicomotrices, en las que siguiendo al autor Parlebas (2001) no existe la comunicación práxica, es decir, el individuo actúa en solitario; y las prácticas deportivas sociomotrices, en las que se requiere la realización de comunicaciones práxicas, por lo que la acción motriz está destinada a la comunicación motriz entre compañeros, a la contracomunicación o ambas en simultáneo (Parlebas, 2001).

En el diseño curricular estudiado podemos encontrar prácticas deportivas psicomotrices en el fragmento “la identificación de los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos” (M.E Río Negro, pág. 179) siendo que las prácticas atléticas y gimnásticas son ejemplos de este tipo de práctica. También podemos encontrar prácticas deportivas sociomotrices cuando menciona “La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute que implica la interpretación y elaboración de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores” (M.E Río Negro, pág. 184).

Actividad física sostenible

Al desarrollar este saber en nuestro diseño metodológico, vimos siguiendo a la autora Otero (2009) que el mismo es entendido como un proceso complejo que parte de una necesidad moral y compromiso ético de vivir buscando “el equilibrio ecológico, la equidad social y la diversidad cultural” (Otero, 2009, p.2).

Desde esta perspectiva, desarrollamos este saber cómo prácticas donde cada quien descubrirá sus propias acciones motrices de manera original según su proceso de maduración y aprendizaje. Estas acciones parten del saltar, correr, girar, bailar o realizar cualquier acción motriz.

La tarea entonces de la actividad física sostenible sería entonces poder gestionar la educación de estas acciones, pudiendo vivir en armonía con su propia realidad corpórea y sensitiva y sabiendo, a su vez, llevar la atención al bienestar que produce dicha actividad.

En el diseño curricular se pueden observar los siguientes fragmentos que reflejan este saber:

- “modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo.” (M.E Río Negro, pág. 177).
- “el análisis y la reflexión sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantean.” (M.E Río Negro, pág. 182).
- “La identificación de las experiencias satisfactorias de prácticas corporales y motrices, en la proyección de su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela.” (M.E Río Negro, pág. 183).
- “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” (M.E Río Negro, pág. 183).

A partir de dichos fragmentos afirmamos que estos aspectos tomados del diseño se relacionan con la actividad física sostenible en el sentido que buscan realizar acciones motrices proyectadas en el tiempo como un proceso complejo y en búsqueda de una armonía con su propia realidad corpórea sabiendo llevar la atención al bienestar que produce dicha actividad.

Juego y jugar

Ya analizamos en nuestro marco teórico la complejidad que implica definir que es el juego y que es jugar. A través de Pavía (2006) vimos que incluso aunque se acordara que la palabra “juegos” se utilizara para determinadas actividades, estas abarcarían un universo tan amplio y heterogéneo que algunos solo tendrían mínimos rasgos de parentesco entre sí.

A su vez, definimos a través de Gómez Smyth (2015) que el juego es un objeto cultural, un espacio didáctico, un espacio imaginario y de derecho.

Teniendo en cuenta a Miranda (1989) desarrollamos entre otros conceptos que el juego puede ser visto para la iniciación deportiva y, “(...) la corriente de la tendencia lúdica busca la esencia y la originalidad en el juego” (Miranda, 1989, p. 52). En este sentido desarrollaremos este tipo de perspectiva de juego con el siguiente fragmento extraído del diseño curricular: “La recreación y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos novedosos, adecuaciones de espacios, tiempos, roles.” (M.E Río Negro, pág. 186).

El fragmento del diseño “La participación en el juego experimentando, seleccionando y acordando diferentes roles y funciones específica” (M.E Río Negro, pág. 185) Es un claro ejemplo de lo que analizamos desde los autores González y da Silva Valer (2000), los cuales sostienen que el juego se toma como un medio o recurso para el desarrollo de contenidos, pero también hacen mención a los beneficios del juego espontáneo y la importancia de su valor como derecho, donde prime la cooperación por sobre la competición y la eliminación.

En nuestro marco teórico también hicimos una clasificación de juegos en cuatro grandes campos según sus características:

- Juegos de los pueblos originarios/autóctonos: siendo los que han pervivido dentro de las culturas aborígenes y están cargados de componentes históricos.
- Juegos tradicionales: aquellos juegos que pasan de generación en generación. Se dan en las familias, barrios. Le dan matices culturales donde el juego se involucra en la vida cotidiana de los sujetos.
- Juego popular: aquellos juegos que entremezclan actividades dirigidas con simbolizaciones. Allí, el juego pareciera que debe tener productividad, debe servir para algo.
- Creación inventiva de instancias de juego/lúdicas: Elaboradas propiamente por niños, niñas y adolescentes a través del espacio, tiempo y materiales para poder crear nuevas instancias de capital cultural ligadas con el juego.

De los cuatro grandes campos encontramos fragmentos del diseño curricular que hacen énfasis en dos de ellos. Estos son los siguientes:

- “La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos.” (M.E Río Negro, pág. 179).
- “La recreación y el conocimiento cimienta de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.” (M.E Río Negro, pág. 187).
- “El compromiso por la promoción de la propia cultura lúdica de los juegos tradicionales y autóctonos” (M.E Río Negro, pág. 187).

De los fragmentos plasmados podemos concluir que el diseño curricular hace énfasis en los juegos tradicionales y autóctonos. A su vez, que no circulan saberes que refieran a los juegos populares ni a la creación inventiva de instancias de juego.

Prácticas corporales en relación con el medio ambiente

Retomando algunos conceptos, definimos a las prácticas en ambientes naturales como aquellas en donde el cuerpo se encuentra en interacción con el medio ambiente natural (Gari, 2020). A su vez, esta interacción suele estar fundamentada en actividades físicas y deportivas y actividades sociales en el medio natural.

Estas prácticas presentan una característica particular, este saber responde al desarrollo de aspectos psicológicos, sociológicos, físicos y educativos o formativos (Lozano, 2016), abordando de manera integral a los alumnos y alumnas.

Entre los distintos tipos de actividades que abarcan las PAN podemos encontrar:

Actividades de aventura:

Las cuales descubren el medio natural y normalmente se realizan en interacción con el otro, suelen utilizar los juegos de cooperación como medio para “poner en práctica actitudes relacionadas con la comunicación, el respeto a las opiniones de los demás, el trabajo en grupo (“ayuda y deja que te ayuden”), la tolerancia y la disponibilidad.” (Caballero, 2012, p.8). Este tipo de actividad es propuesta en el diseño en el siguiente fragmento: “el desenvolvimiento en el medio ambiente,

descubriendo y redescubriendo el entorno natural, disfrutándolo y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación” (M.E Río Negro, pág. 173).

Campamentos:

Los cuales definimos a través de Gari (2020) como una herramienta pedagógica que como tal, genera cambios y modifica las conductas de los y las estudiantes. La actividad de campamento puede estar incluida en el diseño a partir del desarrollo del saber “La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural” (M.E Río Negro, pág. 179).

Salidas en ambientes naturales

Las cuales pueden funcionar en conjunto con los subapartados anteriores. La principal característica de una salida es la interacción con un entorno desconocido, cambiante y con abundancia de estímulos, los cuales provocan incertidumbre (Caballero, 2012). Este saber se menciona en el siguiente fragmento “La participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.” (M.E Río Negro, pág. 180). A su vez, podemos encontrarlo cuando 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” (M.E Río Negro, pág. 180).

3.2. Conclusiones y sugerencias

A lo largo de este trabajo de investigación nos hemos propuesto exponer las visiones y funciones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en el diseño curricular de Río Negro en el nivel secundario del año 2015 y que continúa vigente a día de hoy. A continuación expondremos las conclusiones a partir de responder a nuestros objetivos específicos y nuestro objetivo general.

Nuestro primer objetivo específico fue **“Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario.”** Donde concluimos que el diseño está constituido por un Título, una Fundamentación general del área, un Eje organizador del área, el cual se fundamenta en “La corporeidad y motricidad humana como aspecto constitutivo y cualificador del sujeto para insertar crítica y reflexivamente a adolescentes y a jóvenes en el campo de la cultura corporal”, consideraciones generales del área, y una división de dos ciclos: Ciclo básico y ciclo superior. Ambos están conformados internamente por propósitos, ejes estructurantes de saberes y saberes a construir en dichos ejes.

Nuestro segundo objetivo específico fue **“Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario con las funciones sociales asignadas a la materia.”** Este objetivo logró cumplirse al exponer que dentro del diseño curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario siendo que no se observan visiones militaristas ni deportivistas. A su vez, demostramos que la historia de la Educación Física se hace presente ya que aún se proponen prácticas con tintes desarrollistas, recreacionistas e higienistas. El diseño denota perspectivas psicomotricistas en mayor medida que las anteriores. Por último, se refleja que el diseño está atravesado por una visión humanista- sociocrítica de manera predominante respecto al resto de las visiones, lo que implica que el diseño aborda al sujeto de manera integral a través de su corporeidad y su motricidad. A su vez, propone una mirada crítica que busca generar personas autónomas y generar una transformación social.

Nuestro último objetivo específico fue el de ***“Identificar los saberes de la cultura corporal que se proponen en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario.”*** En el cual llegamos a la conclusión de que se proponen todos los saberes de la cultura corporal definidos en nuestro marco teórico, siendo estos las Prácticas corporales expresivas-artísticas, Prácticas corporales introyectivas, Prácticas deportivas, Actividad física sostenible, Juego y jugar, y Prácticas corporales en relación con el medio ambiente. No identificamos una preponderancia en gran medida de uno de los saberes mencionados por encima de los demás.

A partir de nuestro objetivo general de ***“Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro en el nivel secundario”*** podemos decir que logramos completarlo ya que identificamos distintas visiones de la Educación Física que atraviesan el mismo siendo estas las visiones desarrollista, recreacionista, higienista, psicomotricista y humanista-sociocrítica, siendo esta última la más preponderante. En cuanto a los saberes de la cultura corporal identificamos numerosos saberes y no se encontraron grandes diferencias en cuanto a la preponderancia de un saber sobre otros. Los saberes identificados y caracterizados fueron las Prácticas corporales expresivas-artísticas, Prácticas corporales introyectivas, Prácticas deportivas, Actividad física sostenible, Juego y jugar, y Prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

Teniendo en cuenta nuestra hipótesis ***“Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en los Diseños Curriculares de Educación Física de la Provincia de Río Negro se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.”*** Pudimos contrastar esta idea siendo que el diseño curricular no solo refleja los saberes de prácticas deportivas y de juego sino que también circulan los saberes de prácticas corporales expresivas-artísticas, prácticas corporales introyectivas, actividad física sostenible y prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

Por último, haciendo referencia a otra de nuestras hipótesis ***“Las visiones de la Educación Física que circulan en el diseño curricular de Río Negro en el***

nivel secundario son preponderantemente la Visión Humanista-Sociocrítica y la Deportivista.” Concluimos que la visión humanista-sociocrítica atraviesa fuertemente el diseño curricular abordado, de manera contraria, la visión deportivista de la Educación Física no se ve reflejada en el mismo.

Luego de haber cumplido los objetivos y contrastado las hipótesis del presente trabajo consideramos que este avance puede ser muy significativo para la educación de nivel medio en la provincia de Río Negro. A su vez, invitamos a otros compañeros y compañeras docentes a realizar trabajos de investigación referidos al día a día práctico en Educación Física dentro de las escuelas secundarias de la provincia, para así poder contrastar el presente trabajo teórico con uno de campo.

3.3. Discusión

A la hora de realizar el presente trabajo se presentaron algunas problemáticas acerca de la búsqueda de información en diversidad de autores en cuanto al desarrollo del Marco Teórico, específicamente con algunas visiones de la Educación Física, creemos que estas dificultades son propias de un trabajo de investigación con pocas referencias similares.

De la misma manera, a la hora de realizar el fichaje, debimos completar el marco teórico debido a que en ciertas circunstancias no cumplió nuestras necesidades.

A pesar de estos inconvenientes realizar el trabajo fue satisfactorio y creemos que el mismo puede ser de utilidad tanto para estudiantes y para docentes que ejerzan en la provincia de Río Negro, como para investigadores que quieran continuar desarrollando Visiones de la Educación Física y/o Saberes de la cultura corporal.

4. Anexos

Anexo N°1

Visiones de la Educación Física	
Visión Militarista de la Educación Física	
Visión Higienista de la Educación Física	<p>“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.” Consideraciones Generales de la organización del Área, pág. 172.</p> <p>“...manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo” Propósitos, pág. 174.</p>
Visión Deportivista de la Educación Física	
Visión Psicomotricista de la Educación Física	<p>“Merleau-Ponty señala que la existencia humana es corporal y percibimos el mundo desde nuestro cuerpo. Esta existencia humana está asociada a la motricidad, a la percepción y a la afectividad.” Fundamentación General del Área, pág. 171.</p> <p>“...procesos de participación consciente en las experiencias corporales y motrices de adolescentes y jóvenes, en el proceso de construcción y reconstrucción de la imagen corporal” Consideraciones Generales de la organización del Área, pág. 172.</p> <p>“pensar en contextos problemáticos para poner en juego procesos plásticos de construcciones socio-cogno-motrices, en donde el movimiento tenga un “sentido” situacional dado por las variables</p>

	<p>del entorno que lo influye.” Consideraciones Generales de la organización del Área, pág. 173.</p> <p>“el desenvolvimiento en el medio ambiente, descubriendo y redescubriendo el entorno natural, disfrutándolo y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación” Consideraciones Generales de la organización del Área, pág. 173.</p>
<p>Visión Desarrollista de la Educación Física</p>	<p>“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.” Fundamentación General del Área, pág. 171.</p>
<p>Visión Recreacionista de la Educación Física</p>	<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.” Propósitos, pág. 174.</p> <p>“La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural” Saberes a construir, pág. 179.
<p>Visión Humanista-Sociocrítica de la Educación Física</p>	<p>“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</p>

personalización y humanización del movimiento.” **Fundamentación General del Área, pág. 170.**

“...puede visualizarse a la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana” **Fundamentación General del Área, pág. 170.**

“La Corporeidad y Motricidad son dos dimensiones inseparables, los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianidad e historicidad, en donde su motricidad está cargada de sentido e intencionalidad para él y quienes lo rodean, constituyendo la base de su identidad. La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora.” **Fundamentación General del Área, pág. 170.**

“La corporeidad constituye una de las “dimensiones de la persona humana” que como sujeto activo está en permanente construcción influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa, y a la vez influye sobre éste modificándolo” **Fundamentación General del Área, pág. 170.**

“La motricidad como acción cargada de sentido e intencionalidad operante del sujeto, permite desde la corporeidad de los jóvenes, desenvolverse en el campo de la “cultura corporal” proyectándose activamente de manera reflexiva y superadora.” **Fundamentación General del Área, pág. 170.**

“Generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes. A la vez debe ser generadora de nuevos intereses para enriquecer la disponibilidad multidireccional de la

	<p>corporeidad y la motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales.” Fundamentación General del Área, pág. 171.</p> <p>“La corporeidad y motricidad humana como aspecto constitutivo y cualificador del sujeto para insertar crítica y reflexivamente a adolescentes y a jóvenes en el campo de la cultura corporal.” Eje Organizador del Area, pág. 171.</p> <p>“...la educación Física en la Escuela Secundaria como un escenario democrático de inclusión y atención a la diversidad para los estudiantes.” Eje Organizador del Area, pág. 172.</p> <p>“Esta propuesta considera la relevancia de la construcción de Género, de la corporeidad y motricidad humana, y de una socialización que incluye la diversidad, sostiene por lo tanto la necesidad de abordar experiencias pedagógicas sistematizadas de cases mixtas” Eje Organizador del Area, pág. 173.</p> <p>“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” Propósitos, pág. 174.</p>
Saberes de la cultura corporal	
<p>Prácticas Corporales Expresivas-artísticas</p>	<p>“La participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones” Saberes a construir, pág. 177.</p> <p>“La exploración y valoración de prácticas corporales expresivas de</p>

	<p>la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares).” Saberes a construir, pág. 179.</p> <p>“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. Saberes a construir, pág. 179.</p> <p>“La recreación y creación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares)” Saberes a construir, pág. 186.</p> <p>“La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.” Saberes a construir, pág. 186.</p>
<p>Prácticas Corporales Introyectivas</p>	<p>“El registro y la valoración de las propias sensaciones y emociones en relación con las distintas prácticas corporales.” Saberes a construir, pág. 177.</p>
<p>Prácticas Deportivas</p>	<p>“La apropiación del deporte escolar, que implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros. - la valoración de la competencia como superación de uno mismo. - el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos - la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el

	<p>acuerdo de los mismos necesarios para jugar</p> <ul style="list-style-type: none"> - la exploración e identificación de códigos en la comunicación y contra comunicación entre jugadores” <p>Saberes a construir, pág. 178.</p> <p>“la identificación de los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos –escuela, barrio, club, alto rendimiento– y en los medios de comunicación” Saberes a construir, pág. 179.</p> <p>“la exploración y práctica de deportes novedosos, recreando su estructura, valorando y respetando la experiencia motriz, las diferencias de desempeño, de cultura, de identidad de género” Saberes a construir, pág. 184.</p> <p>“La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute que implica la interpretación y elaboración de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores” Saberes a construir, pág. 184.</p>
<p>Actividad Física sostenible</p>	<p>“Variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.” Saberes a construir, pág. 176.</p> <p>“modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo.” Saberes a construir, pág. 177.</p> <p>“el análisis y la reflexión sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantean.” Saberes a construir, pág. 182.</p> <p>“La identificación de las experiencias satisfactorias de prácticas</p>

	<p>corporales y motrices, en la proyección de su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela.” Saberes a construir, pág. 183.</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” Saberes a construir, pág. 183.</p>
<p>Juego y jugar</p>	<p>“La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos.” Saberes a construir, pág. 179.</p> <p>“La participación en el juego experimentando, seleccionando y acordando diferentes roles y funciones específica” Saberes a construir, pág. 185.</p> <p>“La recreación y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos novedosos, adecuaciones de espacios, tiempos, roles.” Saberes a construir, pág. 186.</p> <p>“La recreación y el conocimiento cimiento de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.” Saberes a construir, pág. 187.</p> <p>“El compromiso por la promoción de la propia cultura lúdica de los juegos tradicionales y autóctonos” Saberes a construir, pág. 187.</p>
<p>Prácticas Corporales en relación con el Medio Ambiente</p>	<p>“el desenvolvimiento en el medio ambiente, descubriendo y redescubriendo el entorno natural, disfrutándolo y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación” Fundamentación General del Área, pág. 173.</p> <p>“La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural” Saberes a construir, pág. 179.</p>

	<p>“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” Saberes a construir, pág. 180.</p> <p>“La participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.” Saberes a construir, pág. 180.</p>
--	---

5. Bibliografía

- Aisenstein, A. (2008) Deporte en la escuela ¿Vale la pena? Cap. 6. Buenos aires: Miño y Dávila editores.
- Aisenstein, Ángela (2006). Niñez, deporte y actividad física en la escuela: Reflexiones filosóficas sobre una relación compleja.
- Alicia de Alba (1995). Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Niño y Dávila Editores.
- Bahillo, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. Universidad de Girona.
- Bracht, Valter (1996). "Educación Física y aprendizaje social". Editorial Vélez Sársfield. Córdoba. Argentina.
- Caballero, Pablo (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de cooperación simple. EmásF, Revista digital de Educación Física.
- Campomar, G. C. (2019). Prácticas corporales expresivas en la clase de educación física. Universidad Nacional de La Matanza, Argentina.
- Coterón, J. & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: La Expresión Corporal en Educación Física. Madrid.
- Emiliozzi, M. V. (2014). El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fiori, 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 de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física. Tesis de Maestría. Universidad de Luján.
- GARI G. (2020). Apunte de cátedra Didáctica de la Educación Física en ámbitos naturales. [Archivo PDF]. Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2017). Educación Física Infantil. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos. Universidad de Flores.
- Gómez-Smyth, L. & Dupuy, M. (2021). Investigar el juego y el jugar: prácticas pedagógicas transformadoras en la Educación Física Escolar. Universidad de La Plata.

- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. Revista Portal deportivo Año 1 N° 4.
- Kirk, D. (1990) La ideología y el currículum oculto en educación física. Universidad de Valencia.
- Lagardera, Otero (2009). Educación Física Sostenible. Acción Motriz. 2009.
- Le Boulch. (1978). Hacia una ciencia del movimiento humano: Introducción a la psicokinética. Buenos Aires: Paidós.
- López Pastor (1997). Tratamiento de la educación ambiental desde el área de la Educación Física.
- Mansi, D. (2018) Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Zeta ediciones.
- Mansi, D. (2020) Un entrenamiento para las tareas: perspectiva desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. Universidad de Luján.
- Mattio, Nicolas. Tesis de Maestría. Estilos de enseñanza. No es solo una cuestión de estilos.
- Parlebas. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Noveduc.
- Peñarrubia Lozano, C., Guillén Correas, R., & Lapetra Costa, S. (2015). "Las actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica?" Universidad de Zaragoza. España.
- Porta, M. J. & Cometta, A. L. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. San Luis, Argentina.
- Rodríguez, N. B. (2008). Saberes y prácticas corporales: los contenidos como propuesta. Universidad Nacional de La Plata.
- Samaja, J. (1994). Epistemología y Metodología. Buenos Aires: EUDEBA.
- Samaja, J. (1993). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA
- Scharagrodsky, P. (2015) El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Valero Valenzuela, A. & Gómez-Mármol, A. (2016). Los deportes individuales. Sus características y taxonomía. Universidad de Murcia, España.

Ynoub, R. (2015). Cuestión de Método: Aportes para una metodología crítica. México: CENGAGE Learning.