

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo Final

Año: 2024

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

Estudiante: Kocina Rodríguez, Bianca

Legajo: 28.551

Correo electrónico: biankocina@gmail.com

Tutor/a: Ursino, Mariana

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi mamá, a mi papá y a mi hermana por siempre estar presentes durante toda mi formación académica. Por apoyarme en mis decisiones, facilitarme espacios para que pudiera estudiar tranquila, ayudarme con las tareas de la casa, tenerme paciencia en los momentos de estrés y transmitirme tranquilidad en los momentos de entregas. Por apoyarme incondicionalmente en lo que me gusta y siempre buscar lo mejor para mí, por ser el sostén principal en mi vida.

A mis amigos recientes. Los que aparecieron en la Universidad, porque durante cuatro años fuimos tirando para el mismo lado, ayudándonos durante todo el proceso, lleno de risas, abrazos, juegos, llantos, una mezcla inimaginable de emociones. Los considero un pilar importante porque sin ellos no sería quien soy ni estaría donde estoy. Como dice un dicho popular: la carrera universitaria la hace un poco uno y un poco los amigos.

A mis amigos de hace tiempo. Con algunos nos vemos muy seguido y con otros no tanto. Pero el apoyo incondicional, los desahogos, las palabras de aliento, en este último tramo y durante toda la carrera; las juntadas, las risas, su presencia, son muy importantes en mi vida.

También agradecer a todos los profesores que tuve el placer de cruzarme durante mi paso por la Universidad. De cada uno de ellos me llevo algún aprendizaje, ya sea para la profesión o para la vida.

Por último agradecer a mi tutora Mariana Ursino y a la docente Daniela Mansi, por todo el acompañamiento durante mi trabajo de investigación. Por estar atentas a cada duda y corrección.

Simplemente gracias.

Resumen.....	1
Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema y Subtema.....	2
1.3. Introducción.....	2
1.4. Problema.....	3
1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.....	3
1.6. Marco teórico.....	6
1.6.1. Capítulo 1: ¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de visiones y funciones sociales de la Educación Física?.....	6
1.6.1.1. Visión Militarista de la Educación Física: el punto de partida.....	8
1.6.1.2. Visión Higienista de la Educación Física: la Educación Física como disciplina.....	10
1.6.1.3. Visión Deportivista de la Educación Física: el deporte ingresa a la Educación Física.....	13
1.6.1.4. Visión Psicomotricista de la Educación Física.....	15
1.6.1.5. Visión Desarrollista de la Educación Física.....	17
1.6.1.6. Visión Recreacionista de la Educación Física: el juego como recurso.....	19
1.6.1.7. Visión Humanista con sentido socio-crítico: un estado de construcción.....	21
1.6.2. Capítulo 2: Diseños curriculares de Educación Física y saberes de la cultura corporal.....	23
1.6.2.1. En torno a la definición de currículum.....	23
1.6.2.2. Los saberes de la Educación Física ¿Es lo mismo que contenido?.....	27
1.6.2.2.1. Prácticas corporales deportivas.....	29
1.6.2.2.2. Prácticas corporales expresivas y artísticas.....	32
1.6.2.2.3. Prácticas corporales introyectivas.....	35
1.6.2.2.4. Juego y jugar: juegos tradicionales, de los pueblos originarios, el juego popular y la creación de instancias de juego.....	37
1.6.2.2.5. Actividades y juegos cooperativos.....	41
1.6.2.2.6. Educación Física, Actividad Física y Deporte sostenible.....	43
1.6.2.2.7. Prácticas corporales en ambientes naturales o vida en la naturaleza.....	44
1.7. Hipótesis.....	47
1.8. Objetivos.....	47
2. Segunda Parte: Materiales y Método.....	48
2.1. Tipo de diseño.....	48
2.3. Fuentes de datos.....	54
2.3.1. Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro.....	55
2.4. Instrumentos para la producción de datos.....	56

2.5. Plan de actividades en contexto.....	57
2.6. Universo y muestra.....	58
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones.....	59
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos (o resultados).....	59
3.2. Conclusiones y sugerencias.....	84
3.3. Discusión.....	90
4. Anexos.....	93
4.1. Anexo 1.....	93
5. Bibliografía.....	103

Resumen

El siguiente trabajo de investigación tiene como objetivo general identificar y caracterizar las Visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal en el Diseño Curricular de la provincia de Río Negro de Nivel Secundario del Ciclo Orientado. De esta manera, se busca poder generar un espacio de crítica y de reflexión dentro del área de Educación Física, en este caso, de teorías que se configuran en los documentos curriculares y se relacionan con el hacer docente. Así, promover un pensamiento crítico, en búsqueda de una educación física autónoma.

Este trabajo se llevó adelante a través de un diseño exploratorio-descriptivo, ya que la temática se encuentra poco desarrollada y se busca identificar y describir dos variables que circulan en el documento curricular: los tipos de visiones y los saberes de la cultura corporal. Además, es una investigación sincrónica y de tipo básica o pura. Sumado a esto, el tipo de conocimiento se obtendrá a partir del análisis de documentos (análisis de contenido cualitativo), siendo la fuente de datos secundaria directa. Por otra parte, para acceder a esta fuente de datos, se utilizará una guía de indagación documental como instrumento de recolección de datos.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos, la visión de la educación física que predomina en el Diseño Curricular analizado, es la humanista socio-crítica. También, se manifiestan fragmentos relacionados a la visión higienista y breves menciones a la visión psicomotricista. Asimismo, en relación a los saberes de la cultura corporal, las prácticas corporales deportivas es aquel saber con mayor presencia, seguido por las prácticas corporales y la educación física, actividad física y deporte sostenible. Ya en menor medida, se hace mención a las prácticas corporales introyectivas y las prácticas corporales expresivas y artísticas.

Palabras clave:

Educación Física - Diseño Curricular - Visiones de la Educación Física- Saberes de la Cultura Corporal

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física escolar

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

1.2. Tema y Subtema

Tema: Los Diseños Curriculares de Educación Física.

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

1.3. Introducción

El trabajo de investigación aquí desarrollado, se enmarca dentro de la finalización de los estudios de grado de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. Dentro de esta área, existen diversas posibilidades de temáticas para investigar; y aquí se tomó la decisión de orientarlo hacia la rama de la pedagogía y la didáctica en la Educación Física. Para ello, se seleccionó el Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Secundario (Ciclo Orientado) de la provincia de Río Negro, vigente a la fecha de realización de la investigación; y sobre el mismo se indagó, analizó y reflexionó, según las Visiones de la Educación Física y los Saberes de la Cultura Corporal que circulan en este documento.

La realización de esta investigación se fundamenta en la falta de información sobre la temática. Durante toda la formación universitaria, los Diseños Curriculares se abordaron en las Prácticas Profesionales, pero únicamente desde su lectura de propósitos y contenidos para la planificación de las clases. Sin embargo, en ningún momento se analizó desde qué teorías se fundamenta y construye ese documento curricular, que también es importante tener en cuenta al momento de planificar.

De esta manera, los resultados obtenidos, además de ser nuevo conocimiento para la comunidad científica, puede tener impacto en diferentes ámbitos. En un primer lugar, a los profesores de educación física se les invita a reflexionar que las teorías de la

Educación Física, en este caso las visiones o los saberes de la cultura corporal, se configuran hasta en los documentos curriculares; teniendo una relación directa con el hacer docente. En un segundo lugar, de la mano de lo anterior, se intenta promover el pensamiento crítico en los docentes y todos los actores participantes de la educación y la educación física; y así tener herramientas para seguir caminando en pos de una educación física autónoma. También, en el caso de la formación universitaria o terciaria de Profesores de Educación Física, podrían utilizarse estas reflexiones para formar docentes críticos, despertando el sentido reflexivo y de debate.

Por último, y ya mucho más ambicioso, en caso de que esta investigación sea leída por un ente estatal o por un profesor que se encuentre entre los que realicen una nueva reforma de algún documento curricular, puede ayudar a re-pensar el armado del Diseño Curricular de la provincia de Río Negro. Posicionándose desde posturas claras y con una fundamentación y sustento teórico acorde y coherente durante todo el documento educativo.

1.4. Problema

¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física de Nivel Secundario del Ciclo Orientado de la provincia de Río Negro según el diseño formulado en 2015?

1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.

En primer lugar, para poder determinar el estado del arte de este trabajo, fue necesaria una previa revisión, lectura y análisis de diferentes investigaciones que aportan al objeto de investigación aquí tratado. Las mismas pasarán a detallarse a lo largo de este apartado.

- 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”. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.

Dicha investigación, como lo indica su título, se centra en identificar las definiciones en torno a las aptitudes para el Siglo XXI según diferentes documentos curriculares y su relación con la demanda de empleabilidad. Plantea que su intención no es dar cuenta al currículum escolar como un mero campo de intervención técnico, sino como un campo de disputas sociopolíticas (Fiori, 2020, p.2). Consecuentemente, para su análisis es indispensable considerar los condicionamientos históricos, políticos e ideológicos y, así, comprenderlo en su totalidad histórica.

Al no existir investigaciones de dicho tema, el diseño metodológico utilizado es de tipo exploratorio-descriptivo. Este es un diseño centrado en la generación conceptual (cualitativo con énfasis en la generación conceptual), ya que, partiendo de lo empírico, se fueron produciendo categorías de análisis, identificando rasgos, atribuyendo valores para “operacionalizar” variables (Fiori, 2020, p.14). Además, la selección de la muestra fue intencional, esto quiere decir, que los documentos fueron seleccionados en base a una fundamentación.

Finalmente, llegó a la conclusión de que en los documentos circula un discurso sobre la necesidad de ajustar el sistema educativo a lo requerido en el mercado laboral y el sistema productivo. Pasando a segundo plano las capacidades intelectuales, motrices, estéticas y vinculares; propias de la Educación Física y las Ciencias Sociales. Entonces, el fin de la reforma es el de preparar futuros egresados de la escuela secundaria para una mejor inserción laboral, la vida en sociedad y la posibilidad de continuar los estudios en el nivel superior.

Esta investigación es pertinente ya que, al enfocarse en el análisis de documentos, el diseño metodológico utilizado es de utilidad para el trabajo que se va a desarrollar. Además, al ser documentos similares, ambos Diseños Curriculares y documentos de la Educación, genera que la mirada a través de los cuáles analizarlos e investigarlos es similar. Como, por ejemplo, el hecho de no analizarlo aislado del contexto socio-histórico, teniendo una mirada crítica sobre el análisis de dichos documentos.

- Emiliozzi, M. V. (2014). “El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física”. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

El presente trabajo de investigación, se centra en el sujeto de la Educación Física, desde que discursos se lo piensa (biología, fisiología, medicina, psicología evolutiva, ciudadanía, entre otros) en el currículo de Educación Secundaria en general y en el de Educación Física en particular. Focalizándose en las formas positivas de construir al sujeto y la educación; pero así también en las rupturas y acontecimientos que obligan a repensar al sujeto y los fines de la educación.

Para el análisis de los documentos se efectúa una arqueología y una genealogía planteada por Foucault. Donde la primera describe los enunciados, haciendo aparecer el saber, las positividades y todas las relaciones posibles existentes; para luego, realizar un recorrido genealógico, analizando los saberes encontrados (cambios, modificaciones, etc.).

La autora arriba a ciertas conclusiones: que fueron la salud, la higiene y la ciudadanía los que configuraron la educación del cuerpo, y la verdad sobre la manera de pensar al sujeto y a la educación. Y a partir de esto puede afirmar que a pesar de todas las reformas por las que pasó el Diseño Curricular, no se transformó su núcleo duro; ya que siempre el sujeto fue definido como un organismo biológico, una unidad, un individuo, ser consciente y autónomo.

Si bien esta investigación está situada en Buenos Aires y analiza el Diseño Curricular de dicha ciudad, hay ciertas cuestiones que son relevantes. En un primer lugar, los discursos desde los que se piensa al sujeto, están estrechamente relacionados con las visiones de la Educación Física, permitiendo identificar de qué forma se lo ve al sujeto actualmente en una zona de nuestro país. Y, en segundo lugar, el diseño metodológico llevado adelante, ayudó a pensar el que se va utilizar en este trabajo.

A partir de los antecedentes planteados, y luego de su revisión y análisis, es posible determinar el estado del arte. Se justifica dar comienzo al siguiente trabajo de

investigación ya que el problema planteado presenta un área de vacancia de conocimiento que daría lugar a una nueva investigación sobre esta problemática.

Se puede observar que las investigaciones presentadas como antecedentes se centran en los Diseños Curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o de la Provincia de Buenos Aires. Consecuentemente, no existen investigaciones que abarquen los Diseños Curriculares de otras provincias del país, o existen muy pocas. Por esta razón, llevarla a cabo en la provincia de Río Negro, para poder analizar otra realidad del país y tener una mirada más amplia de la Educación Física Secundaria en Argentina. De alguna manera, descentralizar las investigaciones.

Paralelamente, los resultados obtenidos luego de todo el proceso de investigación, al ser temáticas no analizadas, sería nuevo conocimiento que se estaría aportando a la comunidad científica, principalmente del área de la Educación Física y las Prácticas Pedagógicas. Mostrando qué visiones y funciones de la Educación Física y qué saberes de la cultura corporal circulan en un documento público-estatal. Pudiendo re-pensar el armado del Diseño Curricular de la provincia de Río Negro.

1.6. Marco teórico

1.6.1. Capítulo 1: ¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de visiones y funciones sociales de la Educación Física?

Según menciona Bracht (1996) la Educación Física, desde su creación hasta la actualidad, siempre estuvo en estrecha relación con otras instituciones, como pueden ser la militar, la médica o la deportiva. Lo cual generó que esta área no lograra desarrollar su autonomía, no contando con principios y códigos propios, subordinándose a otras áreas y dependiendo de ellas.

Un ejemplo claro es que, en la selección de contenidos, la determinación de cierto fenómeno que va a ser estudiado y enseñado; va a depender de un “interés orientador”. Este va a determinar bajo qué mirada, con qué filtros o lupas, va a ser objetivada la realidad (Habermas, 1983, en Bracht, 1996). Para eso, se necesita hacer un análisis de la sociedad, del contexto, y, así, poder proyectar el tipo de sociedad que se busca.

Para delimitar con mayor profundidad el término de visiones, Bracht (1996) plantea dos modelos: las visiones autónomas y las visiones heterónomas. Las primeras son “aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimientos en ellas mismas” (Bracht, 1996, p.45). Con esto se entiende que las visiones autónomas, son propias de la Educación Física. Es decir, que son ideologías, formas de pensar, propuestas, que no dependen de otras instituciones.

Estas visiones están más ligadas a la antropología filosófica y la fenomenología, acentuándose en la dimensión lúdica del ser humano. Como puede ser la visión humanista socio-crítica que está en formación y transformación en la actualidad.

Sin embargo, las visiones heterónomas, son lo opuesto, ya que “buscan con tal razón fuera de estas actividades, en sus repercusiones sociales” (Bracht, 1996, p.45). Básicamente, buscan validez en áreas por fuera de la Educación Física, apañándose de disciplinas biologicistas o de la sociología funcionalista. Esto hace que la funcionalidad social esté ligada al mundo del trabajo y la productividad, como son: la visión militarista, higienista, deportivista, desarrollista, psicomotricista y recreacionista.

Asimismo, a la Educación Física se le atribuyeron diferentes funciones desde la heterónoma. En primer lugar, compensatoria, donde la Educación Física compensa una insatisfacción y alienación de trabajo intelectual en las aulas. En segundo lugar, utilitarista, ya que prepara al individuo para el trabajo. Y, en tercer lugar, una moralista, porque ayuda a bajar pautas de comportamiento y obligaciones de la vida social (Bracht, 1996).

Entonces, luego de este recorrido y análisis de los autores, se está en la capacidad de poder definir el término de visiones. Se puede decir que las visiones, o modelos legitimadores, buscan fundamentar la Educación Física en la escuela, a partir de diferentes perspectivas ideológicas (Bracht, 1996). Por esto, cada una de ellas le fue otorgando diferentes funciones a la Educación Física a lo largo de su desarrollo.

Siendo así, según Mansi (2019) se puede afirmar que dependiendo del gobierno de turno, la función de la educación y la concepción de cuerpo que se tenga, en las clases de Educación Física, va a ser diferente. Básicamente, citando a la autora, se simplifica en que “la Educación Física ha sido (y es) uno de los elementos constitutivos para

reproducir y sostener la ideología dominante, de intervención directa sobre la corporalidad de los/as sujetos escolarizados” (Mansi, 2019, p.16).

Por esta razón, a la Educación Física escolar en Argentina, con el correr de los años, se le ha otorgado diferentes funciones sociales, que determinan objetivos, contenidos, saberes corporales, actividades, entre otros. Todo esto, variando y modificándose según la visión ideológica hegemónica de un momento histórico determinado.

En los siguientes apartados se realizará un correlato cronológico e histórico para dar a conocer los contextos de surgimientos, auge y características principales de cada visión. Entendiendo que no se han sustituido o eliminado, sino que convivieron y conviven en un mismo tiempo entre ellas. Es decir, cada visión se ve neutralizada cuando “llega otra que gana la hegemonía del campo, y se encuentra fundamentada para hacerle frente a aquello que se mantiene instalado como verdadero” (Mansi, 2018, p. 83).

1.6.1.1: Visión Militarista de la Educación Física: el punto de partida

Durante el siglo XIX, a nivel mundial, se comenzó a dar una renovación en la educación de los cuerpos, y Argentina no fue la excepción. En este país, un actor importante en la creación de políticas de la educación corporal fue Domingo Faustino Sarmiento. A través de la educación, tenía como objetivo transformar a la sociedad, educar al soberano. Básicamente convertir al gaucho “bárbaro” en un hombre civilizado (Barcelona, 2013), comenzando un proceso civilizador.

Con la sanción de la Ley 1420 de “Educación Común” en 1884 que prescribe a la educación obligatoria, gratuita y neutralmente religiosa, comienza a reconocer la práctica de ejercicio. En su Artículo 14, explicitaba que “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicios físicos y canto”. Además, la educación planteada en esta ley debía desarrollar lo intelectual, moral y físico, como se plantea en el Artículo 1.

Como resultado, se comenzó a implementar en las escuelas la gimnástica, con un fuerte tinte militar (Mansi, 2019), fomentando la práctica de ejercicios gimnásticos de esta índole. De esa manera se podían formar estudiantes aptos para este proceso civilizador. En otras palabras, la implementación de este tipo de prácticas, tenían como

fin formar estudiantes que sirvan y defiendan a la Patria. Para eso era importante que tuvieran cuerpos fuertes, viriles, valientes y plenamente masculinos.

Desde el siglo XX que el cuerpo constituye el eje central de políticas y se interviene constantemente, por lo que, al escolarizarlo, se facilita la transmisión de diferentes ideologías o políticas. Se lo utiliza como “dispositivo para masificar y popularizar prácticas y discursos sobre salubridad y patriotismo” (Galak, 2019, p.4); y esto es justamente lo que se realiza con esta educación corporal militarizada.

Consecuentemente, parafraseando a Mattio (2020), la función social que se le otorga a esta visión es la del disciplinamiento y homogenización de los cuerpos, inculcando el valor nacionalista con cuerpos fuertes al servicio de la cultura dominante. Entonces, para modelar los cuerpos, perfeccionar la raza y la civilización, con la intención de gobernar a la población, la Educación Física se convirtió en un medio clave para lograrlo.

Todas estas miradas, en palabras de Galak (2019), permiten hablar de una formación de cierta “argentinidad”, de una raza argentina. Además, la realización de ejercicios no solo beneficiaba de manera individual al sujeto, sino que resultaba en un progreso colectivo: mediante la educación se progresa. Resumiendo, en palabras del autor:

La retórica de que el fortalecimiento muscular deviene en mejoramiento de la raza, la incorporación de argumentaciones psicopedagógicas para administrar fichas escolares-biotipológicas clasificadoras y la utilización de discursos de eugenistas reconocidos para argumentar las prácticas disciplinares demuestran la pregnancia que tuvo el pensamiento eugenésico en los párrafos dedicados a la cultura física. (Galak, 2019, p.7)

Como cualquier concepción ideológica, tiene sustento teórico que fundamentan que el método sea llevado a cabo. Por eso, parafraseando a Levene (1939), él explicita que el rendimiento físico y moral se alcanzará a través del trabajo ordenado, colectivo y metódico. Para eso, es indispensable imponer un orden y método de los ejercicios; que la clase sea disciplinada; que se enuncien los ejercicios con designaciones propias

para no perturbar el movimiento; que el movimiento sea consciente, por eso se debía ejecutar lenta y correctamente; y se debía imponer voluntad, para estimular la realización del ejercicio lo mejor posible (Levene, 1939 en Mamonde, 1995).

Se puede observar cómo el docente, en este tipo de prácticas tiene que controlar tanto el movimiento como la conducta del alumno/a, con una constante corrección de acciones y conductas. Además de que se establece y trabaja bajo una jerarquía bien marcada, donde el docente es el que tiene todo el poder y el alumno tiene que obedecerlo; una relación vertical.

Mamonde (1995), afirma que este modelo fue posible de implementar por el apoyo que tenían del Estado en determinados contextos socio-históricos. En relación a lo antedicho, se puede afirmar que esta corriente resurgió en varios momentos de la historia argentina. Estos fueron en los Golpes de Estado que sufrió el país: el de la década del 30 y parte del 40 y la Dictadura del '76, con el deporte como práctica disciplinante (Mansi, 2018). Ya que los ideales y tipos de cuerpo que se esperaban transmitir y formar en estos gobiernos, concuerdan con la ideología de los gobiernos de carácter militar.

Por eso, se considera que esta visión se ha infiltrado en el seno de la Educación Física (Mansi, 2018), estando implícita en los documentos curriculares y las intervenciones de los docentes; lo que se transfiere a los propios cuerpos y sus formas de moverse. Por eso, siempre, en mayor o menor medida, está presente. Como se podrá observar a través del análisis de las visiones con el correr del escrito, que algunas toman características de la misma para aplicarlas con nuevos agregados.

1.6.1.2: Visión Higienista de la Educación Física: la Educación Física como disciplina

Sarmiento, además de desarrollar una visión militarista, también desarrolló una visión higienista de la educación de los cuerpos. Sostenía que además de fomentar el nacionalismo, era indispensable desarrollar la salud y prevenir enfermedades a través del acondicionamiento físico (Mansi, 2019). Consecuentemente, eran indispensables las dos miradas para llevar adelante el proceso civilizador.

De todas maneras, aunque se tomaba en cuenta el aspecto de la salud, el objetivo principal era la obtención de jóvenes capaces de combatir, luchar e ir a la guerra (Barcelona, 2006 en Mansi, 2019). Por esta razón, aunque la visión higienista comienza a verse desde la época de Sarmiento, hay otros sucesos posteriormente en la historia que generaron que se desarrolle con mayor profundidad y tenga autonomía y fundamentos propios.

Así, una vez que comenzaron a aparecer profesionales del área de la medicina en el campo de la educación de los cuerpos, esta concepción militarista comenzó a ser cuestionada y polemizada de acuerdo a su implementación. Citando a Mansi (2019), “consideraban a los ejercicios militares como antihigiénicos, dado que su implementación significaba una barrera para el desarrollo orgánico de los/as niños/as” (p.32).

Como consecuencia, la educación de los cuerpos se encontraba dependiente de los discursos médicos, transformándose en un agente de salud (Gómez, 2007 en Mansi, 2018). Todo esto fue promulgado, principalmente, por el Dr. Enrique Romero Brest, que es conocido como “el Padre de la Educación Física”, ya que fue el fundador del Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF), formando el Sistema Argentino de Educación Física y comenzando con la formación de docentes específicos del área.

Bajo esta mirada, la Educación Física estuvo constituida por tres características que le impregnaron sentido y sustento: “su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes” (Scharagrodsky, 2015, p.160). Esto implicaba que todo lo planteado desde este modelo era un producto científico, es decir, que todas las teorías eran racionales, objetivas, medibles y no había posibilidad de que fueran cuestionadas. Podría afirmarse que el Sistema Médico fue un fuerte organismo de control de la sociedad, en este caso, utilizando como medio la educación de los cuerpos.

Por eso, tanto en las clases de Educación Física como en los documentos que la conforman, el cuerpo del que realiza la clase se lo ve como un organismo¹.

¹ Según el diccionario de la Real Academia Española, organismo se define como un 1. conjunto de órganos del cuerpo animal o vegetal y de las leyes por que se rige o 2. ser viviente.

Consecuentemente, los ejercicios que se podían llevar a cabo estaban establecidos y fundamentados previamente: “priorizando ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto” (Scharagrodsky, 2015, p.159).

Según los ejercicios explicitados previamente, se puede inferir que la función del docente es desarrollar las diferentes capacidades físicas, perfeccionando los distintos patrones de movimiento, para así lograr un cuerpo perfecto y saludable. Además, bajo este paradigma, los docentes, para armar sus propuestas de clase, reproducían lo que ya estaba escrito, preestablecido, a modo de receta, según programas devenidos, en su mayoría, de Europa (Mattio, 2020). Generando que no se respetara ni la corporalidad de cada sujeto, ni la libertad de cada docente para armar sus propias propuestas.

En una primera aproximación se podría decir que la función que cumple la Educación Física desde esta perspectiva higienista, es la del desarrollo saludable de los ciudadanos. Sin embargo, Mansi (2018) plantea que no es lo único, ya que “Se ha intentado por medio de la EF, no sólo desarrollar la “buena salud” sino además derrocar todos aquellos comportamientos incivilizados y etiquetados como anormales, reproduciendo y legitimando el camino de la heteronorma” (p.86).

Si bien Romero Brest ingresó a las mujeres en el ámbito de la Educación Física, existían diferencias entre los ejercicios que se daban, ya que el arquetipo de cuerpo buscado era diferente. Así una división dicotómica por sexo en las prácticas, porque los fines sociales que se le atribuían a cada uno eran diferentes.

El ejercicio en la mujer debía realizarse con el fin de preparar el cuerpo para ser madre, ya que tenía la imagen de la mujer como “guardiana de la raza” (Scharagrodsky, 2004, p.87). Básicamente, podían realizar ejercicio para asegurar su salud de adultas, para poder cumplir su función de reproducción y así mantener la raza. Por eso, los ejercicios que se priorizaban eran de pelvis y abdomen, la gimnasia estética y los juegos adecuados a la feminidad.

Contrariamente el hombre, realizaba ejercicios para alcanzar el estereotipo de ciudadano establecido en el momento: fuerte, sano, productivo, útil y moralmente

correcto. Los ejercicios debían estar orientados a disipar la cobardía física y el temor al dolor, como luchas, carreras, saltos, juegos al aire libre, gimnasia metodizada y deportes conocidos hasta el momento, priorizando el trabajo de fuerza (Scharagrodsky, 2004).

1.6.1.3 Visión Deportivista de la Educación Física: el deporte ingresa a la Educación Física

Al introducirse a la visión deportivista, es importante aclarar que la aparición de una nueva propuesta, no elimina la anterior; sino que una construye una mayor hegemonía en un contexto determinado. Por eso, en las escuelas, se siguen viendo ejercicios militares o devenidos de la gimnasia. Sin embargo, los deportes comenzaron a aparecer en las escuelas en la década del 40' del siglo XX en Argentina.

Lo que hoy se conoce como deporte tiene su origen en Inglaterra en el siglo XVIII, donde se comienzan a deportivizar los pasatiempos como consecuencia del esfuerzo civilizador (Elias y Dunning, 1986). Se vuelve necesario liberar las tensiones y emociones primitivas a través de actividades recreativas, generando el alivio que antes se canalizaba en violencia real, y esto lo lograron a través de la reglamentación de los pasatiempos, para todas las clases sociales.

Y sea o no de agrado, la Educación Física escolar no pudo librarse de la influencia de estos deportes. En relación a esto Aisenstein (2008) considera al deporte como una práctica corporal del área de la cultura física, que fue ingresada a los contenidos escolares en Argentina. Este ingresó en contexto de cambios curriculares, ya que la pedagogía (discurso científico sobre la educación) lo aceptó por considerarlo una actividad positiva para poder cumplir con 3 fines: ser el complemento de las gimnasias formativas; habilitar divertimentos y placeres corporales controlados; y construir subjetividades colectivas (Aisenstein, 2008).

De esta manera, el deporte como contenido escolar sigue sosteniendo una postura higienista, ya que la inclusión de nuevas temáticas que vienen de la mano del deporte, continúan fundamentándose en discursos bio-médicos. Como clarifica Mansi (2019), “Los cuerpos de los niños y de las niñas debían ordenarse, disciplinarse y ejercitarse por medio de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida, es así como se vio al

deporte como la práctica corporal ideal del momento” (p.48). Asimismo, comienza a aparecer el rasgo lúdico, pero determinado por todo lo antedicho.

Paralelamente, se justifica su enseñanza en la escuela, hacen valioso al deporte, los valores intrínsecos que posee como un bien cultural. Los cuales menciona Mansi (2019):

- Desenvolvimiento del gusto innato por la actividad.
- Sentimiento de la propia fuerza y capacidad.
- Ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción.
- Conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo en la observancia de los reglamentos.
- Creación del espíritu de solidaridad y abnegación.
- Formación del carácter (MJIP, 1942 en Mansi, 2019)

Sin embargo, por más que se lo considere portador de estos valores y se ampare en estos argumentos, muchas veces trae a flote situaciones propias del deporte. Como pueden ser la violencia en todas sus formas, conflictos, la competitividad, entre otros. Todo esto, ya que mantiene su lógica mercantilista, exitista y competitiva bajo argumentos heterónomos (Cucci y Liserre, 2021).

Ya finalizando, dentro de esta visión, se considera al profesor/a como entrenador y al alumno/a como atleta. Por esta razón se buscaba transmitir técnicas deportivas a través de ejercicios analíticos y sistemáticos, siendo lo más eficientes y eficaces posibles. Consecuentemente se sostienen y aumentan los procesos de segregación, selectividad y exclusión propios del deporte (Mattio, 2020).

Desde que ingresó, el deporte no ha salido del currículo de Educación Física. Puede que por momentos tenga más importancia y por otros se encuentre más disipado; pero siempre está, aunque sea como medio para alcanzar otros fines como pueden ser la integración, salud o identidad nacional (Aisenstein, 2008). Esto se puede observar en los siguientes hechos históricos de Argentina:

Durante la presidencia de Juan Domingo Perón (1946-1955) el deporte comenzó a ser pensado como un camino hacia un mejoramiento del bienestar y cultura corporal

(Orbuch, 2016 en Mansi, 2019). Por eso, la Educación Física y el deporte “fueron elementos estatales para generar un cuerpo sano, fuerte, público, nacionalista y peronista” (Mansi, 2019, p.56). Pudiendo así, a través del deporte, reproducir y esparcir la cultura argentina y promover la salud.

Por otro lado, durante el gobierno de facto (1976-1983), se intentó eliminar todo aquello que fuera en contra de la ideología de su mandato. Por eso, Videla tomó al deporte como elemento clave para lograr alcanzar sus objetivos, ya que: “el deporte es visto como agente cultural, en donde se reflejan distintos valores de la propia cultura” (Mansi, 2019, p.62). Por esto mismo, el deporte fue utilizado para varios fines: disciplinar los cuerpos, convencer ideológicamente y encubrir la situación social y política (Mansi, 2019). Consecuentemente, la Educación Física, volvió a tener una mirada militarista, pero con el deporte como propuesta fundamental.

1.6.1.4 Visión Psicomotricista de la Educación Física

Continuando con las visiones, a fines de la década del 70 en Argentina, comienza a confeccionarse una nueva mirada sobre la educación del cuerpo y del movimiento en la infancia. Esta surge mayoritariamente como una crítica al dualismo cuerpo-mente, comenzando a incluir aspectos psicoafectivos de la actividad motriz (Villa, 2015).

En esa época, aclarando el contexto socio-político del país, se estaba atravesando un golpe cívico-militar; lo que trajo consigo una catarata de políticas sociales y educativas autoritarias. La psicomotricidad, fue la ciencia que contribuyó a la argumentación teórica de la materia bajo estas ideologías (Mansi, 2020).

La motricidad ya no era considerada como un repertorio de movimientos coordinados para adaptarse a un fin determinado y sin sentido para quien realiza, sino, por el contrario, era considerada como la resultante de una intencionalidad del sujeto, de un proyecto corporal. (Villa, 2015, p.380)

Según esta mirada de la autora, los movimientos dejan de hacerse porque si, por el mero hecho de repetir de manera mecánica sin tener en cuenta lo que siente y quiere el sujeto. Pasando a ser un movimiento con intencionalidad, consciente, significativo.

Consecuentemente, aquí se comienza a tener una mirada integral, global, de los sujetos, cuestión antes ni siquiera mencionada.

De todas formas, esta visión sigue ligada de alguna manera a los fundamentos bio-médicos, ya que sus orígenes se dan en inicios del siglo XX por un médico-neurólogo francés (Mansi, 2018). Además, estos fundamentos se articulan con los discursos de la psicología y pedagogía; continuando con la ideología positivista hegemónica.

La psicomotricidad ingresa a la escuela a través del método de reeducación psicomotriz, ya que utiliza a la Educación Física como medio para normalizar o mejorar el comportamiento de los/as niños/as (Langlade, 1974 en Mansi, 2018). Igualmente, la falta de autonomía de la Educación Física como disciplina, dependiente y fundamentada en base a otras áreas o instituciones, facilitó este ingreso.

Dentro de la psicomotricidad existen dos corrientes: la psicokinética y la propuesta de Lapierre y Aucouturier. Esta se centra en una educación vivenciada, libre y espontánea.

Sin embargo, el Método Psicocinético (1966) del Dr. Le Boulch, fue el más influyente en Argentina. Este surgió con la idea de no privar a los sujetos del movimiento como medio educativo, permitiendo aprender más fácil las habilidades básicas, para poder desarrollarse en una amplia gama de actividades (Villa, 2015). Buscaba la formación global del sujeto a través del desarrollo de ciertas capacidades y actitudes cognitivas para tener el desarrollo lo más amplio posible.

Algunos de los contenidos principales de esta perspectiva son los siguientes: “el desarrollo de los factores psicomotores de la actividad motriz, el desenvolvimiento de la imagen corporal, la organización espacio-temporal, la organización objetal, la coordinación dinámica general, la coordinación viso-motriz, el equilibrio, etc.” (Villa, 2015, p. 382). Básicamente, la educación psicomotriz considera al cuerpo como un medio para lograr el desarrollo cognitivo, estableciendo este vínculo entre pensamiento (mente) y movimientos (cuerpo).

Por esta razón, el nivel primario y, principalmente, el nivel inicial, fueron fuertemente influenciados por esta corriente para legitimar la práctica de la Educación Física en

estos niveles. Ya que este tipo de aprendizajes son importantes para el desarrollo de las personas en los primeros años de vida.

Esto se puede ver reflejado en los objetivos y contenidos que se plantean en la Educación Física. Muchos de ellos se encuentran ligados a la psicomotricidad, encontrando una subordinación hacia la misma (Mansi, 2018). Retomando lo antedicho párrafos atrás, sucede por una falta de autonomía y legitimación de la Educación Física en sus fundamentos para la educación de los cuerpos.

1.6.1.5 Visión Desarrollista de la Educación Física

De acuerdo a la categorización de las visiones, surge a fines de la década del 70', la visión desarrollista en Argentina; predominando en el nivel inicial. Su surgimiento se encuentra estrechamente ligado a la psicomotricidad, ya que toma elementos de la misma y los transporta a la Educación Física. A su vez, el contexto socio-político de esa época, es decir, el autollamado Proceso de Reorganización Nacional (gobierno autoritario), también influyó en la fundamentación de esta perspectiva (Mansi, 2020).

Durante este gobierno, se tomaba al nivel inicial como un ámbito donde se podría gestar la ideología comunista y subversiva, desencadenando en caos social (Mansi, 2020). Por esta razón, resurge la práctica de carácter militar o tecnicista, trayendo consigo los valores de la eficiencia, eficacia y rendimiento infantil (Mansi, 2020); por lo que, bajo estos principios, se va a desplegar el desarrollismo.

Paralelamente, se puede explicitar que la visión desarrollista está construida por aportes teóricos, desde la psicomotricidad; y por propuestas pedagógicas prácticas, desde la Gimnasia Natural ideada por Villá de Cardozo en 1966 (Mansi, 2020), principalmente en el nivel inicial. Desde esta propuesta, se hace hincapié en la naturalidad del movimiento, llevando al niño o niña a formas más placenteras y simples, ofreciendo propuestas prácticas para las habilidades motrices (Villá de Cardozo, 1996 en Mansi, 2020).

La enseñanza por parte de los/as docentes, consistía en técnicas del movimiento bajo las propuestas de tareas motrices. Estas conductas motoras “debían ser observables, objetivables, medibles y evaluables, siguiendo un único modelo posible de

moverse esperado por el/la docente” (Mansi, 2020, p.7); reapareciendo el movimiento descontextualizado y segmentado.

Según Gómez Smyth (2017), esta visión da una continuidad entre las edades infantiles y las edades juveniles. Las primeras desarrollando las habilidades motrices básicas encubiertas por juego, donde importaba cumplir con el contenido. Y las segundas, donde se desarrollan y trabajan las habilidades motrices específicas, relacionadas al deporte (citado en Mattio, 2020).

Por eso, de alguna manera, esta visión se encuentra atravesada por la visión recreacionista. Esto sucede porque las actividades devenidas de la Gimnasia Natural y las teorías de la psicomotricidad, muchas veces, aparecen disfrazadas de juegos en la bibliografía de la didáctica de la Educación Física en el Nivel Inicial (Mansi, 2020). Por eso el/la docente comienza a utilizar un “recetario” de juegos como medio para enseñar los diferentes contenidos. Esta visión se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Continuando con el desarrollismo, al retomarse aspectos de la visión militarista, las consignas eran unidireccionales, pudiendo sólo moverse o realizar acciones según lo solicitase el/la docente. Y, mediante la observación directa, el/la docente decide si se cumplieron o no los contenidos estipulados. Consecuentemente, Mansi (2020) plantea que esta visión planta sus bases sobre el rendimiento motor infantil y se encuentra legitimada bajo la pedagogía de los objetivos: aprendizajes observables, operativos, de conducta y propuestas ancladas al orden cronológico evolutivo de los niños y niñas.

Entonces, desde esta mirada, la Educación Física cumple la función de desarrollar las cualidades de la condición física en conjunto con el desarrollo de las habilidades motrices básicas (Mattio, 2020). Esto se puede observar en los propósitos en que se basa:

El desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, el acrecentamiento del acervo motor, la formación física básica, la enseñanza de nuevas conductas motrices, la formación corporal, el perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez, la combinación de habilidades motoras en simultáneo y la coordinación de las

destrezas motrices en el tiempo, el espacio y con los compañeros y compañeras.
(Mansi, 2020, p.8)

Aquí se puede observar claramente cómo se mantienen contenidos de la psicomotricidad, pero con un tinte utilitario y mecanicista. Siendo importante la gobernabilidad de los cuerpos.

1.6.1.6 Visión Recreacionista de la Educación Física: el juego como recurso

Como se viene observando en el desarrollo de las visiones, la Educación Física se fue conformando alrededor de diferentes propuestas relacionadas con las prácticas corporales, siendo una de ellas, el juego (Dupuy, 2021). Por esta razón, esta visión, a diferencia de las antes mencionadas, no tiene un momento de surgimiento; sino que se encuentra transversalmente a todas ellas. Ya que, sirve en algunas visiones para justificar o legitimar sus actividades a través del juego.

Desde la perspectiva recreacionista se arraiga al juego como estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos curriculares (Rivero, 2009), cumpliendo una función utilitarista, del juego como un “medio para”. Estos juegos pueden estar a disposición de la formación de la persona o a servicio de la enseñanza de deportes, gimnasia, capacidades y habilidades motrices o expresión corporal.

Consecuentemente, se pueden encontrar dos concepciones sobre el juego según el análisis de Mansi (2019). Una es la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza; y otra es el juego como actividad pasatiempista y compensador de las horas de quietud pasadas en las aulas.

En relación a la primera acepción, en las primeras bibliografías de la Educación Física en el Nivel Inicial o Primario, se considera al juego como parte inseparables de las infancias y una actividad específicamente humana (Sarlé, 2009). Como resultado, este debía ser utilizado para que las clases sean más divertidas, y a través de él enseñar un contenido determinado. Pero los juegos que no involucraban a la motricidad de los niños o niñas no encontraban ese espacio de legitimación en las clases (Mansi, 2019).

Sarlé (2006) afirma que se utiliza la palabra juego como sinónimo de recreación, diversión o pasatiempo. Por lo que esto se tiene que ver reflejado en la clase, en los diferentes juegos que plantee el/a docente, las reacciones de los niños y niñas, etc.

Con este tipo de propuestas, el/la docente se posiciona desde el rol de animadores de actividades para que sean entretenidas; proponiendo una atrás de la otra, y así pase el tiempo para los/las alumnos/as. Sin embargo, a estas actividades no pueden llamárselas juego y menos decir que permiten jugar (Gómez Smyth, 2017 en Mattio, 2020). Esto también lo explicita Mansi (2019) de la siguiente forma:

Se logra entrever que los juegos propuestos en el correr histórico de la Educación Física argentina en el nivel inicial, han sido lo que Rivero (2011) denomina como juego no juego, o Pavía (2006) describe como ambigüedad paradójica, es decir, se les presenta a los/as niños/as una actividad disfrazada de juego, pero se sabe que allí dentro no se puede jugar. La persona anticipa una situación que se le expone como juego, pero logra sentir algún factor de incomodidad –externo– que impide el despliegue del jugar. (p.117)

Básicamente, continúa existiendo una producción y reproducción de determinadas propuestas, en este caso, de juegos motores, no dando lugar a la creatividad por parte de ninguno de los actores involucrados. Pasando a ser un elemento indispensable en el proceso de enseñanza, y el/la docente que cuenta con mayor cantidad de juegos y variados es “mejor” (Mansi, 2019). De esta manera, esta visión sólo se diferencia de los modelos tradicionales por la utilización del juego como herramienta para la enseñanza.

Concluyendo, desde esta visión, se le otorga a la Educación Física una función de divertimento. Basada en este “recetario” de juegos que el/la docente propone o para transmitir juegos populares o tradicionales (Mattio, 2020). Por esta razón, se continúa regulando el comportamiento de los cuerpos, haciendo hincapié en la enseñanza de determinados contenidos (habilidades motrices, deportes, etc.) pero con un tinte recreacionista y la diversión.

1.6.1.7. Visión Humanista con sentido socio-crítico: un estado de construcción

Como última visión de la Educación Física, se menciona la humanista con sentido socio-crítica, pudiendo considerarse una visión autónoma. A diferencia de las descritas anteriormente, que son heterónomas; ya que se legitima a esta área desde perspectivas ajenas (Bracht, 1996). Por lo que comienza a formarse un nuevo paradigma a través del cual se fundamente la práctica y enseñanza de la Educación Física; donde lo humanista implica la reforma de saberes y prácticas pedagógicas, y lo socio-crítico la búsqueda de la transformación social (Mansi, 2019).

Hasta este momento, implícita o explícitamente, se consideraba al cuerpo “culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible” (Vicente, 2007, p.63). Esta cita da cuenta de que se intervenía en este cuerpo para dejarlo a disposición de la ideología dominante de turno; fomentando desigualdades, discriminación, arbitrariedad, actitudes clasistas y sexistas en la escuela.

En Argentina, uno de los primeros y más importantes exponentes que comienza a cuestionar esta concepción, es Alejandro Amavet. Esta mirada comienza a surgir antes de la llegada de la psicomotricidad al país, en las décadas del 50 y 60, aportando un cambio epistemológico a la Educación Física, que continúa en construcción actualmente (Mansi, 2019).

Según Vicente (2016), la didáctica crítica de la Educación Física se basa en cuatro condiciones fundamentales: la apertura y diversificación tanto de los contenidos como de la metodología y de los objetivos; la contextualización de las enseñanzas; la democratización del proceso pedagógico; y el otorgamiento de la palabra y voluntad al alumnado. Estas ideas rompen con todo lo establecido hasta el momento ya que asumen un ideario emancipador y de cambio social; donde no existe un recetario con pautas a seguir en la práctica. Partiendo del supuesto que todos pueden enseñar a todos y todos pueden aprender de todos.

En primer lugar, ampliar y diversificar contenidos implica “dar lugar a aprendizajes del cuerpo que no han sido reconocidos por la cultura hegemónica o por la tradición selectiva de la asignatura y que, sin embargo, pueden ser de valor (práctico o existencial) para el alumnado” (Vicente, 2016, p.79). Por su parte, ampliar y diversificar la metodología, supone utilizar formas de enseñanza más participativas, aunque desaparezca la relación vertical de autoridad del docente. Es decir, lograr enseñar el

más amplio bagaje de la cultura corporal disponible a través de nuevas formas más equitativas.

En segundo lugar, contextualizar la enseñanza, requiere por parte del/la docente situarse en el contexto en el que se encuentra enseñando. Y desde esta posición plantear situaciones problemáticas individuales y colectivas, que se derivan de las formas de uso y significados del cuerpo (Vicente, 2016). Esclareciendo, no realizar actividades porque sí, aisladas, que presentan una “desconexión con las condiciones de vida cotidiana” (Vicente, 2007, p.71); sino que sean significativas para los estudiantes, aplicables a su realidad.

En tercer lugar, la democratización del proceso pedagógico trae consigo la afirmación de que cada sujeto tiene poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos, determinando así de qué forma participar en las clases y poder tomar decisiones, traspolándose a la idea de una ciudadanía participativa y crítica, pudiendo alcanzar la educación para la libertad y la democracia sin la necesidad de desempeñarse a través de la jerarquía y autoridad (Vicente, 2016).

Por último, el otorgamiento de la palabra y la voluntad al discente² sobre su propio cuerpo, permite desarrollar en ellos la capacidad de resistir al proceso de homogeneización (Vicente, 2016). Consecuentemente, tener la posibilidad de decidir sobre su propia corporeidad, más allá de la normativa, respetando la diversidad y atendiendo a la autonomía. Propiciando desde la Educación Física la formación de una identidad propia, “una identidad corporal singular” (Mansi, 2019).

Al ampliar los contenidos de la cultura corporal a áreas antes no enseñadas, se comienzan a criticar los contenidos tradicionales. Se pone en tensión el deporte, ya que es un agente reproductor de la ideología dominante y se los pasa a considerar como juegos deportivos. También se critica la presencia de la gimnasia en la escuela, planteando que no son acordes para todas las edades (Mansi, 2019). Y, finalmente, se rompe con la perspectiva del juego como metodología, para pasar a tomar al juego y al jugar como derecho, desde un modo lúdico: partiendo del respeto, compañerismo, poder elegir y decidir si participar (Gómez Smyth, 2015).

² Según el diccionario de la Real Academia Española, discente se define como “Que recibe enseñanza”.

Consecuentemente, desde esta visión, los sujetos que aprenden son protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se lo toma de manera global, en todas sus dimensiones, entendiendo que el sujeto tiene una historicidad inseparable (binomio corporeidad-motricidad).

En pocas palabras, la función que debe cumplir la Educación Física desde esta visión es la de posibilitar la construcción de instancias de juego y propiciar el desarrollo de prácticas corporales diferentes a las tradicionales. Donde sean partícipes el diálogo, la discusión, deliberación, se reconozca la presencia de otro, contemplando su historia y habilitando su expresión.

Por eso, desde esta mirada, la escuela pasa de ser una institución de trasmisión y reproducción, a una institución de transformación social y cultural (Kirk, 2010). Intentando confrontar los valores hegemónicos del capitalismo. Y así educar para la libertad y la democracia (Vicente, 2016).

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

Luego de hacer un recorrido histórico por todas las visiones y funciones sociales por las que se vió o se ve influenciada la Educación Física Argentina, se pasará a desarrollar el siguiente capítulo. Este se centrará, en un primer momento, en delimitar y acercarse a una definición de currículum. En un segundo momento, se desarrollará conceptualmente qué es un saber o saberes, para luego poder ahondar en los diferentes saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física y por ende, se plasman dentro de los documentos curriculares.

1.6.2.1: En torno a la definición de currículum

El currículum como se lo conoce en la actualidad no surgió de un día para otro, sino que fue un proceso histórico de construcción lento. Dependiendo del autor que se considere, sitúan el surgimiento del mismo en diferentes épocas históricas como: la sociedad industrial estadounidense del siglo XX, las primeras prácticas educativas europeas en el siglo XVII, o en la Antigua Grecia con Aristóteles y Platón (Picco, 2017).

En Argentina, el currículum recién ingresó a fines de los años 60', proveniente de Estados Unidos (Picco, 2017). Como se pudo observar en el capítulo anterior que se centró en el análisis de las visiones, la educación y sus funciones fueron cambiando constantemente según el contexto. Consecuentemente, el currículum no se encuentra exento de estas modificaciones, ya sea, los saberes que se espera enseñar, las metodologías, los grados y años, entre otras. Esto es así porque dentro de la educación se pueden mencionar cuatro pilares fundamentales: la pedagogía, el currículum, la didáctica y el aprendizaje (Vílchez, 2004), no pudiendo tomarlos a uno aislado de los demás.

Entonces, desde el análisis de Vílchez (2004), a grandes rasgos, el currículum articula la teoría pedagógica, es decir, qué aprender y enseñar; y la práctica didáctica, el cómo hacerlo; y lo define de la siguiente manera:

El conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital. Incluye el plan de enseñanza más la atmósfera escolar, al tiempo que es también proceso y resultado. (Vilchez, 2002, p.201)

Con esto quiere decir que no se enseña un único contenido, sino que son mínimo dos y las relaciones entre ellos; que tanto docentes como alumnos/as aprende; y que no se aprende únicamente a través de lo programado en las clases y aulas sino que también se aprende con el contacto con sus compañeros/as, profesores/as, en los espacios que se mueven.

Pero, entonces ¿es únicamente una articulación entre la teoría pedagógica y la práctica didáctica?, ¿es solamente un conjunto de aprendizajes compartidos que también pueden tener algo de espontáneo? Si se toman en cuenta otros/as autores/as, es posible definir el currículum de manera más profunda y desde una mirada crítica.

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y

sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (Alba, 1995, p.2)

En relación a lo que se plantea en la cita anterior, un aspecto central para el diseño y desarrollo de cualquier currículum es la propuesta político-educativa. Esta no es de carácter partidaria, sino que se encuentra articulada a los proyectos político-sociales amplios, intentando responder a las necesidades sociales de cada momento histórico y de cada cultura (Alba, 1995). Como, por ejemplo, en algún momento sucedió con el proyecto industrial capitalista, donde el modelo social cambió, viéndose modificada la función social que debía perseguir la escuela para formar a los ciudadanos para ser trabajadores.

Asimismo, los elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos) se expresan en forma de lucha en este documento, ya que se incorporan elementos culturales valiosos tanto para los sectores sociales dominantes, como para los pertenecientes a otros grupos socioculturales (Alba, 1995). De esta forma, si bien los intereses tienden a ser dominantes o hegemónicos, reproduciendo el orden social imperante, existen teorías de la resistencia, que son aquellos elementos inherentes al currículum que no responden a esta hegemonía. Resumidamente, el currículum es “una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder” (Alba, 1995, p.4).

En su análisis, Alba (1995) plantea que el currículum está conformado por aspectos estructurales-formales, que son las disposiciones oficiales, planes, programas de estudio, organización jerárquica de la escuela y legislaciones; y por aspectos procesales-prácticos como el contexto de cada propuesta educativa, dónde se va a aplicar. La presencia de elementos de resistencia planteados previamente pueden observarse en el segundo aspecto.

Finalmente, se considera que el currículum está conformado por dos tipos de dimensiones: generales y particulares o específicas (Alba, 1995), que explicitan los alcances y límites del mismo. Las primeras son aquellas inherentes a cualquier tipo de currículum, que siempre van a figurar, ya sea de manera explícita o no, que son la

dimensión social amplia, la dimensión institucional y la dimensión didáctico-áulica. En cambio, las segundas, son aquellas que son propias de un determinado currículum, variando según el nivel educativo, el tipo de educación, el contexto, a las personas a las que va dirigido, etc. Ambas dimensiones se encuentran en constante interacción formando y transformando el currículum, y no quedándose estático sin atender a los contextos histórico-político-sociales fluctuantes.

Una vez entendido que es el currículum, es posible mencionar que no existe un único formato sino que se pueden clasificar en tipos de currículum, existiendo una amplia lista, pero se hará hincapié en cuatro principales. En primer lugar, el currículum prescripto es aquel conocido como diseño curricular que es elaborado por cada gobierno provincial, que llega a las escuelas y delimita que hay que enseñar (Picco, et.al, 2012). Y el currículum real, que es lo que sucede en el aula como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos/as, a partir del currículum prescripto.

Siguiendo con esta clasificación, se encuentra el currículum nulo, que son los saberes que los estudiantes no van a tener la posibilidad de conocer o adquirir en la escuela (Picco, et.al, 2012); no encontrándose delimitados dentro del currículum prescripto o siendo los recortes que realizan los docentes al momento de planificar (Edelstein, 1993 en Picco, et.al, 2012).

Por último, aparece el concepto de currículum oculto, refiriéndose a todos los aprendizajes que no encajan o no están expresados en el currículum prescripto; que son importantes para que tanto docente como estudiante tengan éxito en su práctica educativa (Jackson, 1968 en Kirk, 1990). Además, se asocia más a este tipo de currículum los aprendizajes de conocimiento, actitudes, normas, creencias, valores y asunciones (Seddon, 1983 en Kirk, 1990), que mayoritariamente son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el docente los va a comunicar de manera inconsciente o sin estar planificado. Por eso, se puede observar, que el currículum oculto hace referencia a un aspecto de tipo social, que no se encuentra orientado a las metas escolares establecidas por la institución o gobierno.

Si se vuelve sobre la definición de Vilchez (2004) plasmada previamente, este autor ya dejaba entrever la posibilidad de un currículum oculto a través de que el ambiente

escolar está cargado de experiencias valorativas y actitudinales que comparten espontáneamente tanto docentes como estudiantes. Por lo que son diversos autores los que toman en cuenta la presencia de un currículum oculto en las prácticas educativas, que no todo se va a encontrar escrito en documentos oficiales.

1.6.2.2: Los saberes de la Educación Física ¿Es lo mismo que contenido?

De la mano del currículum o diseños curriculares, se desprende otro tópico, que según el currículum que se lea, puede figurar saberes o contenidos. Comúnmente se toma a estas dos palabras como sinónimos, sin embargo, no significan lo mismo. Por eso, el siguiente apartado va a ocuparse de darle claridad al concepto de saber y entender su diferencia o diferencias con el término contenido.

En primer lugar, tomando las palabras de Candreva y Susacasa (2015), “la definición de contenidos, en términos generales, alude a todo aquello que se enseña” (p.102). Este es un concepto muy amplio y desde una perspectiva tradicional, que da lugar a múltiples confusiones en su interpretación y continúa instalado en la realidad educativa actual.

Al estar atado a una perspectiva tradicional, el término contenido se asocia con un proceso de enseñanza-aprendizaje donde éstos son transmitidos por el/la docente, y el/la alumno/a lo recibe y acumula el conocimiento. Por eso, profundizando en la definición desde esta visión, Candreva y Susacasa (2015) plantea que los contenidos son una selección de conocimientos científicos que se encuentran estructurados en disciplinas académicas; que fragmentan la vida humana según todas las áreas que deberían abarcar para tener una adecuada comprensión del mundo. Pasando a tener un carácter tecnicista, donde los hechos y los conceptos ya construidos, conformados y consolidados son el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Candreva y Susacasa, 2015).

El área de la Educación Física se encuentra dividida en subáreas más específicas de conocimiento (Bracht, 1996), donde las que tienen mayor importancia o se realizan más investigaciones son las relacionadas con la anatomía, fisiología, etc.; mientras que las relacionadas a las ciencias sociales como la pedagogía o didáctica tienen menor

desarrollo. Asimismo, las ciencias que influyen las investigaciones y conocimientos dentro de las mismas, se basan en concepciones positivistas o analíticas.

Entonces, la definición de contenido se puede ver rápidamente relacionada con lo que sucede dentro del área de Educación Física. Algo general se encuentra fragmentado en áreas más pequeñas, donde cada una, aislada una de la otra, se encargan de lo propio; para, así, poder cubrir todos los aspectos a nivel general. Basándose en que algunos conocimientos son universales y todos deberían aprenderlos, sin importar que provengan de otras culturas o no sean útiles ni adecuadas para la educación en su contexto (Taborda de Oliveira, 2013).

Contrario a todo esto, desde una postura cognitivista y constructivista, donde se le otorga al estudiante un poder de decisión y diversas situaciones para que despliegue sus potencialidades y capacidades desde las distintas áreas: cognitiva, afectiva, social y de aprendizaje; siendo importante el descubrimiento y creatividad donde el docente es un guía del proceso (Candrea y Susacasa, 2015). Esta perspectiva está más orientada hacia una visión humanista socio-crítica, que fue descrita en el Capítulo 1.

De esta manera, los contenidos pasan a ser un “conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, 1994 en Candrea y Susacasa, 2015). Básicamente, según Candrea y Susacasa (2015), son los saberes disponibles que pueden aplicarse tanto a la práctica laboral, como de convivencia, de organización y muchas más; por lo que no surgen únicamente en la escuela, sino que también aparecen en las relaciones sociales y económicas.

Se recuperan las manifestaciones corporales locales de cada país, promoviendo la cultura y contextualizando los saberes en dirección al individuo; dejando de tomar a la cultura como un hecho universal que genera violencia, exclusión y discriminación (Taborda de Oliveira, 2013). Entonces, los saberes son contextualizados en un momento histórico-político-social determinado, no siendo aislados del mismo; sino entendiendo este contexto y relacionándolos con el mismo. Así los aprendizajes son más significativos y pueden apropiarse realmente de los saberes.

Por eso, Gonzalez (2019), plantea la idea de saberes pero desde la perspectiva de la Educación Física:

es responsabilidad de la educación física abordar las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento en sus diversas formas de codificación y significación social, entendidas como manifestaciones de las posibilidades expresivas de los sujetos, por medio de la gestualidad y del patrimonio cultural de la humanidad, producidas por diversos grupos sociales en el transcurso de la historia. (p.38)

Entonces desde esta área se debe tratar la cultura corporal atendiendo a la diversidad de la misma. Así es como, para poder abarcar estos saberes en su mayor cantidad, amplitud y profundidad, sin obviar ninguno, se subdivide en grupos de saberes, conocidos como los saberes de la cultura corporal, integrando dentro de los mismos, varias prácticas corporales (González, 2016).

En los siguientes apartados se desarrollarán los saberes de la cultura corporal sobre los que se basa la enseñanza de la Educación Física.

1.6.2.2.1: Prácticas corporales deportivas

Cuando nos referimos a los saberes de la cultura corporal, uno de los que se asocia con mayor rapidez son los deportes, en este caso, las prácticas corporales deportivas. Desde que el deporte ingresó a la escuela Argentina en la década de los 40' del siglo XX, nunca más salió (Aisenstein, 2008). Además, el deporte es un fenómeno social y cultural, por lo que no se puede negar su enseñanza en al área de Educación Física (Blásquez, 1999); y el foco debe estar puesto en la forma en la que es introducido y enseñado para que no termine siendo selectivo.

El deporte presente en el currículum tiene dos visiones, una positiva donde se establece que la práctica del mismo posibilita la construcción de relaciones sociales democráticas y el aprendizaje de contenidos; y una negativa porque se plantea al deporte como reducto de la virilidad siendo un espacio poco apropiado para desarrollar la equidad (Aisenstein, 2001). Consecuentemente la Educación Física no debe eludir su responsabilidad de enseñar deporte teniendo en cuenta su potencialidad pedagógica.

Este saber es portador y promotor de valores considerados esenciales: solidaridad, cooperación, respeto por el adversario y perseverancia (Aisenstein, et.al., 2002). Pero por sí solo, no es posible transmitir estos valores; sino que debe existir una adecuada intervención y direccionamiento de la práctica y enseñanza para que los/as estudiantes puedan realmente apreciarlos y apropiárselos.

Un ejemplo común es lo que sucede con la competencia, ya que se la conoce por sacar a la luz los defectos de las personas y excluirlas. Sin embargo, la competencia bien orientada puede ser educativa y motivante, porque saca al máximo los valores positivos del deporte (Blázquez, 1999), como el deseo de mejorar, de probarse a uno mismo y frente a los demás, de enfrentarse a un adversario, entre otros.

Según Blázquez Sánchez (1999), se pueden reconocer, a grandes rasgos, tres tipos de deportes con diferentes características: el deporte recreativo, el deporte competitivo y el deporte educativo. Este último es el que interesa para este análisis; encontrándose en un intermedio entre el deporte competitivo (vencer a un adversario o uno mismo) y el deporte recreativo (placer y diversión). Por eso, el deporte educativo es aquella actividad cultural que permite la formación básica para luego poder tener una formación continua a través del movimiento; siendo la motricidad el común denominador y el/la estudiante es protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se intenta dotar a los/as estudiantes de gran autonomía motriz para poder adaptarse a distintas situaciones (Blázquez, 1999).

Por otra parte, se plantea otra distinción que es el deporte escolar, haciendo referencia a toda actividad física desarrollada en edad escolar (4 a 18 años), tanto dentro como fuera del ámbito escolar (Blázquez, 1999). Aquí se busca que aumente el acceso a participar bajo el principio de equidad, es decir, que dentro de la competición, todo deporte tenga una razonable oportunidad de triunfo. Es importante aclarar que dentro del deporte escolar se encuentran los tres tipos de deportes descritos en el párrafo anterior.

Este deporte escolar es la primera instancia que tiene la persona para el desarrollo de los saberes deportivos; por lo que los mismos deben ser recontextualizados, adaptándose a los materiales, espacios y personas que se tenga enfrente (Aisenstein, et.al., 2002). Así, es posible plantear el deporte desde un lugar realmente educativo.

Pero, para poder realizar esta adaptación, es necesario saber analizarlo y entenderlo; encontrando tres perspectivas: el enfoque sociológico, el análisis estructural de los juegos deportivos colectivos y la teoría de la acción motriz (Aisenstein, et.al., 2002). A continuación se desarrollará brevemente cada una.

El enfoque de sociológico de Elias y Dunning (1992, en Aisenstein, et.al., 2002), parte de un análisis más social, ya que plantea al juego como proceso que depende de la tensión de dos jugadores o grupo de jugadores. Esto da como resultado un complejo de polaridades, por ejemplo, entre los dos equipos, entre la defensa y el ataque, entre la cooperación y la tensión, entre otras; dándole cierta dinámica al juego. Además, los autores, analizan cierto paralelismo entre lo que sucede en la sociedad y lo que puede pasar en el juego, ya que en ambos existe este complejo de polaridades y tensiones.

Continuando, la teoría de la acción motriz de Parlebas (1997, en Aisenstein, et.al., 2002), este autor analiza al deporte en base al movimiento del cuerpo; llegando a dentro del juego deportivo existen sistemas con diferentes tipos de interacciones motrices. Así se subdividen en dos grandes grupos: los juegos psicomotores y los juegos sociomotores.

Por un lado, los juegos psicomotores son aquellos donde el sujeto actúa solo, sin ninguna interacción con otro participante (1997, en Aisenstein, et.al., 2002). Lo que varía es la confrontación, es decir, si se realiza en un medio natural o en un medio material. Dentro de éstos, otro parámetro que toma para analizar el autor es la incertidumbre, que en el caso de este tipo de juegos, suele ser baja. Sin embargo, en el medio natural, por más que se esté solo, la incertidumbre va a ser mayor porque la naturaleza está en constante cambio, no tiene la misma estructura siempre, ya que puede llover y modificarse el camino por ejemplo. Contrariamente, el medio material presenta un nivel de incertidumbre bajo, ya que en general se respeta la misma estructura, no hay muchos cambios; como puede ser en gimnasia artística que los elementos siempre tienen la misma altura, tamaño y se encuentran estáticos.

Por otra parte, los juegos sociomotores, presentan una interacción motriz entre los participantes (1997, en Aisenstein, et.al., 2002). Consecuentemente, la incertidumbre es alta, basada en el comportamiento de los/as otros/as, ya que hay que interpretar constantemente la información de sus compañeros/as y adversarios/as, tanto la

comunicación verbal como la motriz. Asimismo, dentro de estos juegos existe una subdivisión: los juegos únicamente de colaboración, para lo que es necesario mínimo dos personas, como puede ser el nado sincronizado; los juegos de oposición, donde hay relaciones con el contrario, como es el tenis 1vs1 o cualquier tipo de lucha; y los juegos de colaboración-oposición donde se combinan las dos dinámicas anteriores, por ejemplo el handball, hockey, rugby, fútbol, entre muchos otros.

Finalmente, en el análisis estructural de los juegos deportivos colectivos de Bayer (1992, en Aisenstein, et.al., 2002) se plantea la existencia de constantes que aparecen en todos los juegos deportivos colectivos (sociomotores de colaboración-oposición), donde cada una tiene una lógica de funcionamiento que las caracteriza. Estas son la pelota, la cancha o terreno de juego, las metas, el reglamento, los/as compañeros/as y los/as adversarios/as. Partiendo de estas constantes, en el deporte escolar se pueden enseñar varios deportes, principalmente la lógica de juego, desde un mismo juego. Por ejemplo: todos los deportes de cancha dividida tienen las mismas constantes, por lo que la lógica de juego de los mismos se puede enseñar variando entre vóley, tenis, fútbol-tenis, newcom, entre otros.

Entonces, el deporte, al ser un rasgo de la cultura, no puede obviarse en las clases de educación física, porque se estaría dejando de lado una parte importante para la sociedad. Por eso, es tarea de los/las docentes analizar en profundidad y de manera consciente los diferentes deportes para poder aprovechar su potencialidad educativa y que sea realmente educativo. Así, también será posible desarrollar los cuatro planos que se ven involucrados en el deporte: el juego, incluyendo la formación táctica y enseñanza situacional; la motricidad, formando la motricidad de base y habilidades motrices; las capacidades condicionales, así se puede jugar más y mejor; y el aspecto social-psicológico, incluyendo la formación individual y grupal, como los valores y la comunicación (Aisenstein, 2001).

1.6.2.2.2: Prácticas corporales expresivas y artísticas

Desde hace varias décadas que se puede observar que dentro de la Educación Física, las prácticas corporales expresivas y artísticas, no han sido profundizadas ni muy desarrolladas a lo largo de la historia, generando una desvalorización respecto de

otros saberes como las prácticas deportivas, el juego o la naturaleza (Campomar, et.al., 2019). Además, se la asocia a una práctica más femenina que masculina, respondiendo a estereotipos de género.

Previo a poder expresar la experiencia a través de objetos materiales, estuvo el cuerpo. “El movimiento expresivo le proporciona una profundización de su experiencia. Se experimenta el cuerpo como una totalidad que elabora los sentidos mismos de la vida.” (Rozengadrt, 2011, p.20). Aquí el cuerpo es expresivo y creativo, contrario al cuerpo biológico asociado al rendimiento (Campomar, et.al., 2019).

Entonces, según Patricia Stokoe, “Se entiende por actividades artísticas aquellas que desarrollan la sensibilidad, la percepción, el sentido estético, la imaginación, la fantasía, la creatividad, la comunicación y la capacidad de emocionarse” (1990 en Rozengadrt 2011, p.23). Complementado a esto, Campomar (2019), define a la expresión corporal “como una actividad que habilita la posibilidad de comunicar y manifestar tal como se es a través del cuerpo, buscando siempre la posibilidad de la creación” (p.9).

Dentro de este saber, se integran prácticas como las acrobacias en tela, las acrobacias, las prácticas circenses, las danzas, la expresión corporal, gimnasia expresiva, entre otras. Y fue Patricia Stokoe quien, a mediados del siglo XX, introduce en Argentina una nueva dimensión de la danza y el arte, donde la diferencia estaba acentuada en base a no tener que cumplir con técnicas de movimiento pre-establecidas, organizadas en diferentes habilidades, sino que se establece un nuevo modo de percibir, producir, pensar y vivir el cuerpo (Campomar, et.al., 2019).

A continuación se pasará a describir dos tipos de prácticas corporales expresivas y artísticas que pueden encontrarse en las clases de educación física.

Las danzas son una antigua expresión del cuerpo en movimiento, siendo la primera manifestación artística; resultando clave para el desarrollo de las formas de comunicación y expresión del ser humano. Por esta razón, ha sido uno de los elementos fundamentales de la cultura y la ideología, que colaboraba con la identidad y mantenimiento de los grupos (Rozengadrt, 2011). Estas prácticas son partícipes en la formación de la conciencia, de la diferenciación con el universo, permitiendo conocer categorías de sí mismo y del exterior. “La presencia del otro, la mirada, la comprensión,

el vínculo mediado por las realizaciones corporales, participan en el aprendizaje de sí y de la realidad material y simbólica y completan el sentido mismo de la actividad” (Rozengadrt, 2011, p.20).

Si las danzas son orientadas hacia lo educativo, se accede a la posibilidad de tener contacto con la cultura de movimientos. Es posible que sea una práctica social emancipatoria siempre que se la vincule con el conocimiento y artística con la expresión; ya que al producir experiencias individuales y colectivas, desde diferentes dimensiones e interrelacionando varios factores (biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos), conjugando la expresión y la técnica; se pueden generar espacios educativos (Rozengadrt, 2011). Además, es adaptable a cada uno según posibilidades y gustos.

Con las danzas no se hace referencia únicamente a las danzas clásicas, como es el ballet; sino que existen variadas formas de expresarse a través del baile. Como pueden ser la zumba, salsa, contemporáneo, español, urbanas (hip-hop, break dance, wracking); o danzas más relacionadas a la cultura nacional argentina como el tango, malambo, gato, chacarera, folklore, etc.

Por otra parte, otra práctica corporal expresiva y artística, son las prácticas circenses, definida de siguiente manera:

Las prácticas circenses, con su carácter universal y sus expresiones locales, brinda una amplitud posible de alternativas para los jóvenes con distintas experiencias motrices anteriores. Estimula las habilidades manipulativas, tanto como las equilibratorias y locomotivas, en una perspectiva que combina la exhibición de las virtudes técnicas con la expresividad, la gracia, la comunicación. (Rozengadrt, 2011, p46).

Estas prácticas son el arte y movimiento, técnica y comunicación, explorando y creando con las posibilidades corporales y expresivas; formando parte de las manifestaciones de la cultura popular. Por esta razón, al ser una práctica popular, su recontextualización dentro del ámbito educativo no tendría que dificultarse (Rozengadrt, 2011). Además, son un saber con gran significatividad a tratar en las clases de

Educación Física por su contexto de expresividad en conjunto con la estimulación motriz que generan.

Resumiendo, las prácticas corporales artísticas y expresivas son inherentes al ser humano, ya que son un modo de comunicarse y expresarse motrizmente. Por esta razón, deben ser incluidas en las clases de educación física, adaptándolas a cada contexto. Además, este saber se diferencia de otros ya que tiene por objetivo el desarrollo de las personas según sus propias capacidades sin limitarlos y quedarse fijados a ninguna forma particular de moverse (Campomar, et.al., 2019).

1.6.2.2.3: Prácticas corporales introyectivas

Bajo la denominación de prácticas corporales introyectivas es posible encontrar con variadas prácticas, tales como: Yoga, Tai-Chi, Qi-Gong, Eutonía, Antigimnasia o Streching Global Activo, métodos técnicas o disciplinas corporales con una lógica interna orientada hacia la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicósomático (Lagardera y Lavega, 2003 en Rovira, 2010). Además, parten de un paradigma holístico, por lo que consideran a la persona como una unidad multidimensional, interrelacionándose las esferas afectivas, física, cognitivas y relacionales (Lagardera, 2007 en Rovira, et.al., 2014).

Por eso, todo este tipo de prácticas se encuentran ligadas al autoconocimiento sensitivo. Este hace referencia a la capacidad para tomar consciencia de las sensaciones propias, de prestarse atención, poder identificar el estado de cualquier parte del cuerpo y hacerse cargo de la propia existencia (Rovira, 2010). Todo esto desde la vivencia y experimentación de las sensaciones, no desde una mera imaginación o pensar en el cuerpo.

Esto va en contra de la sociedad actual, ya que todo pasa por la razón, no hay una cultura física por estar más preocupados por la apariencia externa, en un mundo de pensamientos. Además, no se le presta atención a las sensaciones, sino que se vive en “piloto automático”, programados e inconscientes de la propia respiración o postura; generando un malestar hasta sentirse bloqueado o estresado (Rovira, 2010). Por esta

razón, las prácticas introyectivas, vienen a romper con todo esto, ayudando a alcanzar acciones motrices conscientes.

Diversos estudios, como el de Rovira (2010) sobre “La conciencia sensitiva en la formación del docente”, afirman que la intervención educativa ayuda a desarrollar el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía; competencias básicas en el área socio-personal. Autoconocimiento como la capacidad de tomar conciencia de sí mismo; autorregulación siendo la capacidad de reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante conflictos y situaciones críticas y actuando en consecuencia desde el bienestar y el equilibrio; y la empatía definida como la capacidad de relacionarse con un otro desde la sensibilidad, el amor y el respeto, como iguales (Rovira, 2010).

Asimismo, el realizar prácticas de esta índole tiene repercusiones favorables en la mejora de la salud, el alivio del dolor, la autorregulación emocional y de la empatía (Rovira, et.al., 2014). Por lo que, ya sea que se realicen prácticas motrices introyectivas psicomotrices o de cooperación, se van a obtener repercusiones positivas para las personas. Mejoras en el estado de ánimo por la reducción de la ansiedad, el estrés o la fatiga son una de ellas; aparte de un aumento en el bienestar percibido, la vitalidad, la autocompasión, la integración social y emociones positivas (Rovira, et.al., 2014).

Como se mencionó previamente, este tipo de prácticas pueden ser de carácter psicomotriz (individual) o cooperativo (en grupo). Cuando éstas son individuales, los/as estudiantes se concentran plenamente en ellos/as mismos/as, en sus propias emociones, sentimientos, espacios, su cuerpo, etc. Sin embargo, cuando son de cooperación, hay fuertes implicancias emocionales como consecuencia del contacto corporal directo entre los/as participantes (Rovira, 2010). Por esta razón, se van a generar dos tipos de emociones opuestas.

Por un lado, emociones de felicidad, amor, dulzura, placer y relajación entre las personas que interactúan en un momento dado (Lagardera, 2007 en Rovira, et.al., 2014). Pero, por otra parte, van a aparecer estados de rechazo o vergüenza por ser tocados/as o tocar a los demás, surgidos de los prejuicios socioculturales y la experiencia personal previa (Rovira, 2010).

Teniendo en cuenta todas estas características, este saber de la cultura corporal, debe ser abordado de manera consciente, responsable y respetuosa en las clases de

Educación Física. Se deben brindar los espacios para la realización de las mismas, atendiendo a su complejidad, ya que es un proceso profundo a nivel personal de cada uno. Así, pueden tomar conciencia de sí mismos, desde la información proveniente de las percepciones y sensaciones que experimenten en las tareas psicomotrices, en una interacción con el/la otro/a y con su contexto.

1.6.2.2.4: Juego y jugar: juegos tradicionales, de los pueblos originarios, el juego popular y la creación de instancias de juego

Para caracterizar este saber, primero hay que tener una definición clara de los conceptos de juego y de jugar. A lo largo de la historia de la humanidad el juego fue asumiendo diversas significaciones según el contexto en el que se encontraba. En relación a esto Botermans plantea lo siguiente:

Cada día, en cada momento, se juega en los cuatro rincones del mundo; los juegos constituyen una de las raras actividades humanas que consigue trascender las monumentales barreras sociales, culturales, lingüísticas y geográficas que separan los diferentes pueblos de la tierra. (1989, en Arena y Jesús Ruiz, 2016)

Según Pavía (2006) el juego puede referirse a una acción, una actividad, un artefacto o una instalación; además de que es común escuchar la utilización de la palabra tanto en sentido directo como en sentido indirecto. Asimismo, según la perspectiva ideológica que se tenga en relación a las prácticas lúdicas, la concepción del juego puede variar totalmente.

En el capítulo 1 del marco teórico se describieron las visiones de la educación física, y una de ellas fue la recreacionista. Dentro de la misma, se arraiga al juego como estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos curriculares (Rivero, 2009), cumpliendo una función utilitarista, del juego como un “medio para”; permitiendo a los estudiantes aprender, aplicar, reforzar o asimilar técnicas que estuvo aprendiendo, generalmente deportivas. Otra de las acepciones es la del juego como actividad

pasatiempista y compensadora de las horas de quietud pasadas en las aulas (Mansi, 2019).

También aparece otra idea de juego, más relacionada con la visión humanista socio-crítica. Pavía (2006) plantea que el juego “implica algún grado de compromiso corporal, con un componente de actuación en el contexto de la regla” (p.40). Es decir, al momento de jugar, la persona se convierte en un actor donde él es el protagonista, siendo la fantasía el rasgo esencial ya que permite que los jugadores disfruten del fingir auténticamente sabiendo que nada malo les va a suceder.

Aquí se plantea el jugar de un modo lúdico (Pavía, 2010). Para poder decir que se está jugando de modo lúdico, se debe poder identificar una línea imaginaria que separa lo cotidiano de la ficción, es decir, un guión; lo que también permitiría una negociación tranquila de las reglas. Asimismo, deben poder haber un fingimiento auténtico y una apariencia donde hay algo real y algo irreal (ficción). Por otra parte, se debe generar un clima de permiso y confianza para que haya una participación crédula e ingenua. Además, es fundamental la empatía y la complicidad ingenua, en un marco de una actividad con sesgo autotélico, es decir, con un fin en sí mismo; del jugar por jugar.

Desde esta perspectiva, se busca garantizar el derecho al juego. Jugar es un derecho ya que se plantea así en el artículo 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez, hablando del derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Desde la educación física es posible dar respuesta a este derecho por la cercanía del juego y el jugar con esta disciplina, ya que incluso es un saber dentro de la misma. Desde la perspectiva de derecho al juego, en las clases no hay que enseñar juegos (que es lo más utilizado), sino que hay que enseñar a jugar (modo lúdico) (Dupuy, 2017). Parándose el/la docente desde una posición de jugador experto.

Parafraseando a Dupuy (2017), el juego es reconocido como un objeto-producto cultural y social que al mismo tiempo (re)produce cultura, haciéndose presente en la vida social de las personas como un conocimiento cotidiano que se aprehende en el intercambio vincular con otros/as; una clase de educación física es ideal para esto, ya que son varias personas en simultáneo poniendo su corporeidad y un/a docente (jugador experto) que puede ayudar y guiar en este recorrido.

Por eso, el/la docente debe brindar propuestas a los/las estudiantes donde tengan tiempo para elegir y acordar los juegos a realizar, debatir sus reglas, materiales, espacios, etc. Así es posible que comiencen a apropiarse de variadas prácticas donde lo principal sea el movimiento placentero, el sentimiento de emociones, la comunicación y el encuentro entre los participantes.

Resumiendo, se pueden encontrar, a grandes rasgos, tres caracterizaciones del juego dentro de la educación física, según la intención docente: el juego y jugar de modo lúdico, el juego pasatiempista y el juego utilitarista, como medio para. Sin importar la interpretación que se tenga, todos coinciden en que el juego es un elemento central en la educación física, un núcleo central. Por esto mismo es un saber que se encuentra muy instaurado en el ámbito escolar en Argentina, y que incluso ha traspasado el patio para llegar al aula.

Ahora bien, comprendiendo al juego y al jugar es posible encontrarse con la posible clasificación dentro del mismo. Esta categorización no se realiza de manera tajante, aislando cada clasificación una de la otra; sino que es una manera de organizar las posibilidades de enseñanza dentro del saber del juego y del jugar, atendiendo a su construcción social e histórica. Así, es posible encontrarse con juegos de pueblos originarios, juegos tradicionales, el juego popular y la creación inventiva de instancias de juego lúdicas.

En primera instancia, los juegos tradicionales son aquellos que están arraigados a la tradición, compartidos por un grupo y transmitidos de generación en generación, teniendo continuidad en el tiempo (Baena y Jesús Ruiz, 2016). Podrían considerarse como el patrimonio social lúdico, ya que son transmitidos de forma oral y por la práctica (Trigueros, 2002), y le otorgan sentido a la vida social, creando identidades y contribuyendo a la creación de tradiciones.

En 1993, Moreno (Baena y Jesús Ruiz, 2016), plantea una clasificación para los juegos tradicionales. Estos son, juegos de locomoción, de lanzamientos a distancia, de pelota y balón, de lucha, de fuerza, náuticos y acuáticos, con animales y de habilidades de trabajo. Este tipo de juegos, en las clases de educación física, según Lavega (1995 en Trigueros, 2002) se han visto desplazados por la creciente popularidad y demanda

de las prácticas deportivas, o terminan siendo utilizados como medio para alcanzar alguna técnica deportiva.

Muchas veces se suele tomar como sinónimo al juego tradicional y al juego popular. Sin embargo, el juego popular es aquel en el que miembros de una sociedad o comunidad conocen y presentan interés por practicarlas (Baena y Jesús Ruiz, 2016), compartiendo con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Es aquel juego resultado de una interacción o acuerdo con otra persona, con el único fin de entenderse y pasarlo bien. Por eso, las reglas son acordadas entre los jugadores, pudiendo ser modificadas según lo necesiten.

Entonces, los juegos populares son las manifestaciones más peculiares y genuinas de la sociedad humana; ya que se encuentran muy vinculados con el contexto socio-cultural en el que se encuentran (Lavega, 2000 en González, 2007). Popular significa que pertenece al pueblo, a las personas del lugar, que lo incorporan a su cotidianidad; por lo que suelen estar arraigados a determinada zona y habitantes del lugar (González, 2007). Pueden ir, o no, acompañados de canciones.

En tercer lugar, los juegos de los pueblos originarios son los juegos propios de cada cultura de los pueblos originarios. La escuela puede ser cómplice de los procesos de exclusión y cosificación, o puede ser facilitadora de la diversidad étnico-cultural, a través de la inclusión de estos juegos en las clases de educación física (Césaró, 2013). Además, teniendo en cuenta que el Estado Argentino durante muchos años intentó eliminar la cultura de los pueblos originarios, la enseñanza de los juegos de los pueblos originarios podría desestructurar las asimetrías de representación política y contribuir al conocimiento y valoración de sus culturas (Césaró, 2013).

Estos juegos desempeñan una función importante al transmitir y conservar los valores profundos de la cultura popular, en este caso, de los pueblos originarios. Teniendo en cuenta que en la actualidad la transmisión oral se está perdiendo por las nuevas tecnologías, la incorporación de estos juegos en la escuela contribuiría a frenar el actual peligro de la pérdida de tradiciones y cultura popular por la globalización y el predominio de una cultura universalizada (Césaró, 2013).

Por último, la creación inventiva de instancias de juego lúdicas fueron desarrolladas anteriormente con autores como Pavía (2006, 2010) y Dupuy (2017). Pero

básicamente, son instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores, los que determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar. Por ende, para que esto se dé en las clases de educación física, el/la docente tiene que brindar el espacio para que esto suceda, e intervenir lo menos posible, a menos que sea como jugador experto.

1.6.2.2.5: Actividades y juegos cooperativos

Como se viene viendo, en la Educación Física se pueden aprender diversos saberes y de diversas maneras, siendo el aprendizaje cooperativo una de esas. No debe confundirse el trabajo cooperativo con el trabajo grupal, ya que todo lo cooperativo es grupal, pero no todo lo grupal es cooperativo (Nistal y Prieto, 2009), ya que puede ser, por ejemplo, grupal competitivo. Entonces, se entiende al aprendizaje cooperativo como un proceso donde los/as estudiantes trabajan juntos/as para mejorar sus aprendizajes y los de los demás integrantes del grupo, por lo que se necesitan unos de otros (Velázquez, et. al., 2014).

De todas maneras, las actividades o juegos cooperativos pueden ser utilizados tanto como metodología y como saber (Pujolás, 2008). Si se lo toma como metodología, a través de ellos se buscará enseñar otros saberes de la cultura corporal. Al trabajar con una estructura cooperativa, se garantiza la interacción entre todos los/as integrantes de un equipo cuando deban trabajar juntos/as.

En cambio, tratándose como saber en sí mismo, se intentará que los/as estudiantes aprendan a trabajar en equipo cooperando con un otro/a y no contra el otro/a. Llegando a incorporar cuestiones como: especificar con claridad los objetivos y metas, que aprendan a organizarse como equipo para poder alcanzar estas metas y objetivos (distribución de roles, tareas, etc.), y enseñarles y que aprendan las habilidades sociales necesarias para trabajar en dinámica de grupo cooperativas (Pujolás, 2008). Si bien es sabido que cuanto más trabajen con dinámicas de grupo, más van a aprender a trabajar de esa forma; es necesario darles herramientas y no utilizarlo siempre como metodología, asumiendo que ya cuentan con todos los conocimientos para realizarlo.

Asimismo, para poder hablar de Actividades cooperativas se deben poder identificar las siguientes características para la consecución de los objetivos (Jonson, 1999 en

Nistal y Prieto, 2009): Interdependencia positiva, donde el esfuerzo de cada uno de los/as integrantes es indispensable para el éxito del grupo; responsabilidad individual, donde cada uno interioriza la importancia del trabajo propio para el resultado final; interacción promotora, que existe cuando las personas estimulan y favorecen los esfuerzos del otro; habilidades de interrelación, desarrollando habilidades de formación de grupos, de funcionamiento, ya que el grupo debe conocerse, respetarse y confiar en sí mismo, y procesamiento grupal o autoevaluación, haciendo referencia a que los/as estudiantes tienen que ser capaces de reflexionar y valorar las actividades realizadas, sus comportamientos y consecuencias, lo que les permitirá ser más eficaces y corregir lo que necesiten.

Paralelamente, diversos autores/as consideran al juego cooperativo como una actividad liberadora, ya que libera de la competición por la meta común, libera de la eliminación porque participan todos/as, libera para crear por la flexibilidad en sus reglas y la posibilidad de cambiarlas, libera de la posibilidad de elegir, y libera de la agresión por la unión común que genera que desaparezcan los comportamientos agresivos (Velázquez, 2004).

Entonces, a través de este tipo de juegos o actividades, se favorece significativamente la aparición de conductas sociales positivas y favorece la socialización. También estimula el sentido de pertenencia a un grupo, cuando se genera un buen clima de trabajo (Velásquez, 2004). Agregado a esto, se puede estimular el desarrollo de la sensibilidad necesaria para convivir con las diferencias de los/as demás; lo que trae consigo la empatía y la capacidad para expresar sentimientos, emociones, experiencias, etc. (Oliveras, 1998 en Velázquez, 2004).

Por esto, el aprendizaje cooperativo trae consigo muchos aprendizajes de carácter social y emocional. Lo que no solo va a favorecer un aprendizaje motor, sino que se estaría aprendiendo en todas las áreas de la persona. Así, es posible afirmar, que los aprendizajes que se produzcan con este tipo de actividades o juegos, muchas veces van a ser de carácter integral.

1.6.2.2.6: Educación Física, Actividad Física y Deporte sostenible

En la sociedad actual cada vez son más las personas que deciden tener un estilo de vida sostenible, y en el ámbito educativo siempre se han incorporado las preocupaciones de la sociedad (Baena-Morales, et.al., 2023); ya que la escuela se encuentra atravesada por todo lo que sucede en la sociedad, no está aislada de la misma. Y es en este momento histórico que la situación ambiental es una preocupación real, la sostenibilidad pasa a ser una necesidad moral y un compromiso ético (Largardera, 2009).

Lo sostenible hace referencia a un equilibrio, cuestiones que se mantienen firmes y se sostienen (Largardera, 2009), y no está enfocado únicamente en los aspectos medioambientales, sino que también se deben tener en cuenta la dimensión económica y la dimensión social (Baena-Morales, et.al., 2023). Entonces, en relación con la vida humana, “la sostenibilidad es entendida como sostén regulador de una vida digna y en equilibrio armonioso con el entorno” (Largardera, 2009, p.30), es decir, mejorando la calidad de vida utilizando la menor cantidad de recursos posibles atendiendo a la vida en sociedad. Lo que genera un rompimiento del concepto de antropocentrismo para pensarnos entre todos como parte de una misma comunidad.

La Educación Física cuenta con características únicas para poder movilizar ciertas competencias que puedan mejorar la conciencia en sostenibilidad (Baena-Morales, et.al., 2023). De la mano con esta afirmación, Largadera (2009) plantea que no alcanza con ser conscientes de la importancia de la vida sostenible, sino que se deben desarrollar comportamientos sostenibles. Consecuentemente, pasa a ser fundamental la educación de las conductas motrices sostenibles, de la que se encarga la Educación Física Sostenible, como se observa en la siguiente cita:

El capital social de la Educación Física radica precisamente en su posibilidad de saber y poder gestionar la educación de la physis humana de un modo sostenible, de manera que a través de sus conocimientos procedimentales las personas sean capaces de aprender a vivir en armonía y bienestar con su propia realidad corpórea y sensitiva, con todo su ser. (Largadera, 2009, p.32).

Asimismo, partiendo de que la Educación Física Sostenible debe ser una educación contextualizada, se debe tomar a los sujetos de manera global, singular; entendiendo que se debe educar a través del movimiento las cuatro dimensiones: física, cognitiva, afectiva y social (Baena-Morales, et.al., 2023). Para que esto se alcance, la Educación Física debe dejar de tener en cuenta únicamente el movimiento, al momento de educar; aceptando que todo lo que sucede a nivel físico tiene repercusiones en las demás dimensiones.

Con respecto a lo antedicho, se toma el concepto de conducta motriz, que hace foco en el comportamiento de cada persona, de manera global e impregnada de singularidad; es la forma en la cual cada persona lleva a cabo diferentes acciones motrices. Sobre estas conductas motrices la Educación Física puede optimizarlas, según el proyecto pedagógico concreto, en este caso, pudiendo fijar comportamientos sostenibles de manera consciente (Largadera, 2009).

Dentro de un proyecto pedagógico de índole sostenible, que se espera que dure toda la vida, se deben desarrollar las siguientes competencias para lograrlo: el pensamiento sistémico, la anticipación, la estrategia, la colaboración, la normativa, la autoconciencia, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Baena-Morales, et.al., 2023). Transversalmente a todo esto, se deben ir planteando las metas sociales, económicas y medioambientales acordes a los Objetivos de Desarrollo Sostenible descriptos por las Naciones Unidas en 2015.

Entonces, que la educación física, la actividad física o el deporte sean sostenibles, implica que favorezcan a la persona para que tenga la posibilidad de generar y encontrar espacios de movimiento corporal que le otorguen habilidades para la vida diaria, que hagan posible el mejoramiento de la calidad de vida. Todo esto se encuentra atravesado por la sostenibilidad, generar nuevos hábitos para vivir en armonía con el planeta tierra.

1.6.2.2.7: Prácticas corporales en ambientes naturales o vida en la naturaleza

Desde el origen del ser humano y la civilización, la naturaleza era el escenario de la vida cotidiana, implicando habilidades como correr, saltar, montar a caballo, escalar montañas, navegar por ríos, etc. (Águila, 2007). Por lo que se puede afirmar que las

actividades físicas en el medio natural como las que se realizan y conocen actualmente, para salir de la rutina y monotonía urbana, ya estaban integradas en la forma de vida de las personas en el pasado.

Sin embargo, a medida que la sociedad se desarrollaba, con el paso a una sociedad industrial, generó un alejamiento del medio natural (Águila, 2007). Fue recién en los años 70, en la búsqueda de nuevas prácticas recreativas que satisfagan los nuevos hábitos y gustos de la sociedad postindustrial (romper con lo rígido e institucionalizado), que se produce una vuelta al marco natural (Olivera, 1995).

Es común encontrarse diferentes denominaciones para este espacio, como son vida en la naturaleza; actividades en la naturaleza y educación física; vida en la naturaleza, medio ambiente y su práctica; recreación y vida en la naturaleza; prácticas en ámbitos naturales, entre muchos otros (Mantiñan y Ramirez, 2013). Se esperaría que según cambien su titulación se orienten hacia saberes desde diferentes perspectivas; sin embargo, esto no es así.

La fundamentación de este espacio en la educación continúa atada a la concepción de cuerpo como organismo, con influencia de las ciencias bio-médicas (Mantiñan y Ramirez, 2013). Se realizan las actividades en el marco natural para mejorar la calidad de vida y de la salud; el aprendizaje de primeros auxilios y aplicación en situaciones dentro de la naturaleza; el mejoramiento de aspectos bio-fisiológicos, entre otros.

Entonces este saber, en su generalidad, se encarga de la enseñanza de técnicas, tanto como medio para como saber en sí mismo, siendo algo central en la enseñanza de la vida en la naturaleza (Ramirez y Viñes, 2015). Se plantea que los/as estudiantes deben poder apropiarse de todas las técnicas posibles, para poder resolver las diferentes situaciones que puedan aparecer; y cuantas más técnicas se incorporen, más posibilidades de resolver situaciones tendrán, por lo que las posibilidades de adaptarse al medio natural, disfrutarlo y que sea confortable son mayores. Sumado a esto, la técnica suele enseñarse de manera previa, descontextualizada y naturalizada (Ramirez y Viñes, 2015).

Como se puede analizar, lo descrito en párrafos anteriores tiene un tinte restringido del saber aquí tratado. Por eso, una visión más amplia define a las Prácticas en Ambientes Naturales como un área dentro de la Educación Física, donde se llevan a

cabo actividades educativas en grupos humanos, involucrando al hombre con el medio ambiente, para realizar diversas actividades físicas, deportivas y sociales; enmarcadas dentro de un contexto educativo, con orientación hacia la conciencia ecológica/ambiental (Gari, 2020).

Siguiendo esta misma línea, Pinos (1997 en Baena y Granero, 2008), plantea que la Educación Física al aire libre se enfoca en los conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y recursos que permiten desenvolverse o practicar actividades físicas lúdicas y deportivas en la naturaleza, en un marco de seguridad y de máximo respeto hacia su conservación; disfrutando, compartiendo y educándose con ella.

Consecuentemente, desde este saber no se espera brindarles a los/as estudiantes únicamente conocimientos referidos a las técnicas o el desarrollo motor. Como lo son las técnicas de armado de carpas, de fuego, de nudos, de construcciones, de herramientas, de seguridad, de vestimenta, de alimentación, supervivencia u orientación. O que solamente le sirva la enseñanza como adquisición de aspectos motores, a través de caminatas, ascensos y descensos, deportes en la naturaleza, juegos en espacios naturales o recreación en espacio abiertos.

Como se viene describiendo, las actividades físicas en la naturaleza son más abarcativas, pudiendo llegarse a concebir como un saber interdisciplinar, ya que se conjugan multitud de conocimientos de otras áreas curriculares junto con los propios de la Educación Física (Baena y Granero, 2008). Esto puede entenderse mejor con la siguiente cita:

Sin duda, las actividades físicas en el medio natural son una oportunidad para el ocio humanístico, para el desarrollo y la realización personal, para el crecimiento y la mejora del autoconcepto, para integrar el medio natural en una filosofía de vida. Esto es así cuando el individuo es el protagonista de su propia acción, participa activamente en su realización, expresa un compromiso y ejerce su libertad en la toma de decisiones. (Águila, 2007, p.89)

Por eso, desde este saber, se desarrollan las tres áreas de conocimiento. Además de las técnicas y actividades motoras ya mencionadas; se adquieren valores, hábitos,

normas de convivencia, afectividades tanto para sí mismo, el/la otro/a y la naturaleza; se desarrollan aprendizajes en relación a la naturaleza, al medio, al medio ambiente y lo estético expresivo (Gari, 2020).

Agregado a esto, comúnmente (no siempre), estas prácticas deben situarse por fuera del espacio curricular por sus características y el medio donde deberían ser desarrolladas (Baena y Granero, 2008). Así es posible encontrar una gran variedad de formas de llevar adelante estos saberes, como salida de observación; caminata por el río, lago, barda, bosque, mar; bicicleteada; salida en kayak; o el más común, el campamento educativo (Gari, 2020).

Si bien las prácticas en ámbitos naturales son considerados un saber de la Educación Física y forman parte de la mayoría de los diseños curriculares, incluso como un eje, no se le suele dar la importancia que se debería. Muchas veces, por las barreras burocráticas y organizativas que conlleva el salir de la institución educativa, los docentes optan por no realizarlas directamente (Baena y Granero, 2008). Sin embargo, en la actualidad, en la época de post-pandemia, se redescubrió la riqueza que el medio natural nos ofrece; por lo que es fundamental ofrecer la oportunidad a las personas, a través de diferentes propuestas pedagógicas, de acercarse al marco natural a través de las prácticas corporales.

1.7. Hipótesis

- La fundamentación teórica del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro del Nivel Secundario se sostiene desde funciones sociales devenidas de las visiones higienistas y humanistas socio-críticas.
- Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario (Ciclo Orientado) de la provincia de Río Negro, se acercan a las prácticas corporales deportivas, a las prácticas corporales en ambientes naturales y al juego y el jugar.

1.8. Objetivos

Objetivo General

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en el Diseño Curricular de la provincia de Río Negro de Nivel Secundario del Ciclo Orientado.

Objetivos Específicos

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

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

El diseño de la investigación, en tanto estrategia metodológica para la producción de conocimiento científico válido y eficaz debe guardar coherencia interna (material de cátedra). Es decir, elegir los medios que mejor se adecuen a la investigación para poder responder a las preguntas e hipótesis; según el contexto y el tipo de investigación que se lleve adelante (Ynoub, 2014). A continuación se desarrollarán los aspectos del diseño metodológico que se tendrán en cuenta para la realización de este trabajo.

Comenzando, el tipo de diseño dependerá de lo que se quiera investigar, así optimizar las condiciones para el contraste de aquellos que se debe describir, explicar o interpretar (Ynoub, 2014). En el caso de esta investigación será de tipo exploratorio-descriptivo.

En primer lugar, será exploratorio según el criterio del estado del arte y los objetivos planteados. Principalmente porque la temática abordada en este trabajo de investigación ha sido poco desarrollada e investigada en otros trabajos. Si bien se han

investigado las visiones de educación física y los saberes de la cultura corporal en diversos contextos, no hay muchos trabajos acerca del comportamiento de estas dos variables en los Diseños Curriculares. Básicamente, no hay una idea clara del fenómeno y es necesaria su exploración (material de cátedra, 2023).

En segundo lugar es descriptivo porque se busca “describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas” (Ynoub, 2014, p.6). Como será el caso de identificar y describir los tipos de visiones y los saberes de la cultura corporal que circulan en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Medio de la provincia de Río Negro.

Por otra parte, se trata de una investigación sincrónica, ya que se le hace un corte sagital al problema y se lo investigan en este preciso momento (material de cátedra, 2023).

Según la búsqueda del conocimiento, se trata de una investigación básica o pura (teórica), porque no se persigue la utilización inmediata de los conocimientos adquiridos. No se encuentran directamente vinculados a la práctica, aunque tampoco desligada de ella (material de cátedra, 2023). Sino que se busca producir conocimiento científico, pero este no se aplicará ni será una investigación-acción.

Asimismo, el tipo de conocimiento se obtendrá a partir del análisis de documentos. A través del análisis de contenido cualitativo, que permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido (Gómez, 2000). En este caso, cómo se comportan y configuran las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal en el documento a analizar.

Por último, en relación al contexto del dato, el tipo de diseño utilizado fue bibliográfico, ya que no se puede obtener el dato directamente del campo. En esta investigación el dato se encuentra en el Diseño Curricular de Educación Física. Y es posible acceder al mismo a través de su lectura y posterior análisis.

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	
	Función social de la Educación Física	Militarista	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.
Higienista		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. 	

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

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

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

		(Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)		De colaboración prÁxica: interacci3n motriz con cooperaci3n entre compaÑeros. De contracomunicaci3n prÁxica: interacci3n motriz de oposici3n esencial y directa.
		Actividad fÍsica sostenible	BÚsqueda del desarrollo aut3noma de la disponibilidad corporal y motriz. Métodos y Ejercicios fÍsicos para el desarrollo sostenible de Actividad FÍsica	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontÁneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacci3n con otras personas y/u objetos. Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades fÍsicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluaci3n de la condici3n fÍsica. Diagramaci3n 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 pedag3gico 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 intenci3n 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 funci3n de la diversidad que generan. Las estÁn al servicio de decisiones de los jugadores.
			La creaci3n 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 competici3n, sino colaboraci3n recÍproca.	
		PrÁcticas corporales en relaci3n con el medio ambiente	Actividades de aventura	Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – PrÁcticas Acuáticas - otros
			Contemplaci3n del medio natural	
			Campamentos	
			Salidas en ambientes naturales	
			Educaci3n ambiental en relaci3n a la actividad fÍsica	
		Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales		

2.3. Fuentes de datos

Se trabajó con una fuente de datos secundaria directa, al analizar el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario, el Ciclo Orientado, de la provincia de Río Negro. En el mismo se analiza un dato ya existente y se accede de manera directa (Ynoub, 2014). Se trabaja sobre un documento que se encuentra elaborado por otros sujetos, investigadores, docentes y personas vinculadas a la educación y educación física.

Asimismo, la elección de la fuente de datos se adecua a las tres condiciones de factibilidad, viabilidad y accesibilidad planteadas por Samaja (1993), para la confiabilidad de la fuente de información previamente descrita.

Es accesible porque es posible acceder y usar la información, ya que es un documento público de fácil acceso; además de su posterior análisis a través de la guía de indagación documental utilizada por un investigador activo. La factibilidad está dada por tratarse de una investigación de tipo exploratoria-descriptiva, con lo cual la intervención en el campo (documento) implicó actuar para transformar el orden real de lo que se investigó (Samaja, 1993) utilizando la guía de indagación documental como soporte. Además, es viable la utilización de esta fuente, porque la información que brinda es coherente con los objetivos que persigue dicha investigación; contando con las dos variables que se buscan analizar y describir: las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal.

Continuando, se analizarán los cinco criterios de validez que plantea Samaja (1993) que deben tenerse en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre la fuente a analizar. Siendo estos: calidad, economía, riqueza, cantidad y oportunidad.

En primer lugar, en cuanto a la calidad, esta fuente debería reflejar fielmente la realidad, ya que es el documento que guía la práctica docente acerca de los saberes a enseñar. Aunque no se cumpla o respete tal cuál está escrito, puede considerarse una representación bastante fiel o cercana en un primer momento. Además, en cuanto a riqueza y cantidad el diseño curricular seleccionado informa sobre múltiples dimensiones, ya que tiene relación con las dos categorías y la mayoría de los valores que las componen.

Por otro parte, tomando el concepto de oportunidad, al ser una fuente documental, que ya se encuentra escrita, los datos ya se encuentran escritos, siendo su producción acorde a los tiempos de la investigación. Finalmente, la fuente, al ser documental, y utilizar un único documento; no presenta gastos para la investigación, acordes a un Trabajo Final de una Licenciatura. Asimismo, al ser un documento que se utiliza diariamente en las instituciones educativas y los docentes deben tener al alcance, es de fácil acceso: se adquiere el archivo PDF, no necesitando comprarlo, totalmente gratuito.

2.3.1. Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro

El Diseño Curricular de Nivel Medio a analizar es el más actual, siendo este elaborado en el año 2015, que entró en vigencia en 2016. Durante estos años, la provincia se encontraba gobernada por Alberto Weretilneck, siendo la Ministra de Educación y Derechos Humanos Mónica Silva. Además de darse la reforma durante la presidencia de Mauricio Macri.

Para comenzar, este documento se encuentra dividido en cinco grandes capítulos que le dan el sustento y marco conceptual al documento. El primero se centra en los antecedentes y el marco normativo tanto nacional como provincial; el segundo es el marco teórico, tomando conceptos como sociedad, sujeto, conocimiento, currículum, enseñanza, aprendizaje, evaluación. Luego, El tercer capítulo se centra en las finalidades y pilares de la Educación Secundaria en Río Negro; el cuarto en las características del estudiante de la escuela secundaria y como se busca que sea en Río Negro; para finalmente el quinto, plantear la estructura y organización tanto institucional como curricular.

Dentro de este último capítulo, se encuentran especificadas y desarrolladas todas las áreas de conocimiento que se contemplan en este Diseño Curricular. Una de ellas es el área de Educación Física, la cuál importa a este trabajo de investigación ya que es la fuente de datos.

El Desarrollo del Diseño Curricular de Educación Física, comienza con una fundamentación del área, dándose a entender desde qué concepción de la enseñanza de la educación física se posiciona, la función de la misma, como se

considera a la persona, etc. Además plantea qué paradigmas se toman en consideración y con cuáles se intenta romper.

Posteriormente se plasma el eje organizador del área, para dar lugar a las consideraciones generales de la organización de la misma. Donde se explicita la organización en torno a 3 ejes y el porqué de cada uno, sumado a cómo se relaciona cada eje con los saberes que se propongan en cada uno de ellos. También se hace referencia a algunas cuestiones generales de la organización docente y de los grupos.

Los 3 ejes son:

- 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.

Seguido de esto, se expone una división: ciclo básico por un lado, conformado por 1° y 2° año, y el ciclo orientado por otro, conformado por 3°, 4° y 5° año. Para cada uno de ellos se plantean propósitos (lo que se propone realizar mediante el área) y saberes (recortes culturales valiosos de ser aprendidos) distintos entre cada ciclo y cada año, pero siempre respetando los tres ejes generales.

También, en ambos ciclos, figura un apartado denominado saberes a construir. En este se desarrolla qué se entiende por saber, articulando diversas definiciones; y cómo estos se encuentran expresados en el documento. La descripción es la misma para ambos ciclos.

Como ya se mencionó al inicio del apartado, el ciclo que nos compete analizar, es puntualmente el ciclo orientado. La diferencia principal entre estos dos ciclos son los saberes.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento de producción de datos que se utilizó es una guía de indagación documental, partiendo de las categorías teóricas desarrolladas previamente en el

marco teórico: visiones de la educación física y saberes de la cultura corporal. Esta se encuentra adjunta en el Anexo 1 de este trabajo.

Se seleccionó esta herramienta ya que permite visualizar claramente las dos categorías a analizar por un lado: Visiones de la Educación Física y Saberes de la Cultura Corporal. Luego se marcan con diferentes colores los distintos valores, sin repetir ninguno. Así es posible extraer fragmentos del diseño curricular y marcarlos con el color de la visión de educación física o saber de la cultura corporal que se está pudiendo identificar, es decir, con qué categoría y valor se está viendo representado.

Acompañado de cada fragmento, se coloca, por debajo del mismo, la sección del diseño del cuál es extraído (fundamentación, propósitos, saberes a construir, etc.). También se coloca la página donde se encuentra el fragmento seleccionado. Para, finalmente, agregar una observación a modo de justificación de por qué ese fragmento se lo relaciona con esa visión o saber.

2.5. Plan de actividades en contexto

A continuación se muestra el plan de actividades con el cual se fue elaborando el trabajo de investigación. Se trabajó en contexto de laboratorio, por la utilización de una fuente secundaria directa, a través del análisis documental. Por lo que la posición del investigador fue interactiva con el documento, a través de su lectura y análisis.

Actividad	Fecha
Indagación de antecedentes y construcción de relevancia cognitiva	Del 29 de marzo al 12 de abril
Construcción del apartado del Marco Teórico	Del 12 de Abril al 7 de junio
Elaboración hipótesis y objetivos	Del 13 de junio al 9 de agosto
Construcción del apartado de Diseño Metodológico	Del 13 de junio al 9 de agosto
Construcción de la guía de indagación documental	Del 9 de agosto al 9 de septiembre

Exposición, análisis e interpretación de los datos	Del 6 de septiembre al 18 de octubre
Elaboración de conclusiones, introducción, resumen.	Del 11 de octubre al 25 de octubre

2.6. Universo y muestra

El universo hace referencia a la totalidad de la Unidad de Análisis que interesa conocer, por lo que es infinita. Es la posibilidad, la tentativa, cualquier ente que cumpla con las características (Samaja, 1993). Por lo que en este caso el universo serían todos los Diseños Curriculares de Educación Física.

Sin embargo, esto es muy amplio e inviable para este tipo de investigación, debiéndose seleccionar una muestra a través de la cual se deben poder identificar los rasgos regulares, necesarios o característicos del objeto investigado. Y, a su vez, debe ser representativa y atender a su variabilidad (Ynoub, 2015). Es decir, que, debe dar cuenta de aquello regular o característico del objeto o tema de estudio y se deben tener en cuenta las posibles variaciones del asunto que se decide investigar (Ynoub, 2015).

Teniendo en cuenta todo lo antedicho es que se decidió seleccionar el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro del Nivel Secundario. Consecuentemente, la muestra es de tipo finalística o intencional, ya que la selección de la misma se basa en un criterio previo, poniendo en juego los juicios del investigador sobre el caso a estudiar (Ynoub, 2015).

Esta elección se fundamenta en la falta de información y análisis de las variables, visiones de la educación física y saberes de la cultura corporal, en documentos como los son los Diseños Curriculares en general. Sin embargo, como se mencionó previamente, no es posible en esta investigación abordar todos los diseños curriculares, por lo que se debió optar por el ya mencionado.

Esta última selección se realizó en base a una curiosidad sobre cómo se plasma a nivel teórico los saberes que deben enseñarse en este nivel y bajo qué teorías se sustenta esta Educación Física. Además, centrado en Río Negro ya que

la investigación se nuclea en una ciudad de esta provincia y es en la que se transitó toda la formación académica de grado.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos (o resultados).

El siguiente apartado se plasmará la información recolectada con la guía de indagación documental del Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario del Ciclo Orientado de Río Negro. Además, esta información será articulada y fundamentada desde lo expuesto en el marco teórico, dando lugar a un análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Los fragmentos analizados, son aquellos seleccionados y extraídos utilizando el instrumento de recolección de datos. Para ello, se comenzará con las visiones de la educación física, seguido de los saberes de la cultura corporal. Con ambas variables se comenzará con el valor que mayor predominancia tenga en el Diseño Curricular, hasta finalizar con aquel que se refleja en menor medida.

Variable 1: Visiones de la Educación Física

Visión humanista socio-crítica:

A partir del análisis de los datos extraídos, es posible afirmar una predominancia de la visión humanista socio-crítica en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro. A lo largo de los apartados, principalmente en la fundamentación, saberes y propósitos, es posible identificar palabras, frases, ideas, que se relacionan y dan a entender este posicionamiento. Para dar cuenta de esto, a continuación, se seleccionarán y plasmarán distintos fragmentos del documento analizado.

La Fundamentación General del Área de Educación Física de este documento comienza con la siguiente oración:

El contexto socio-cultural actual, se caracteriza por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica que requiere pensar en

una Educación Física capaz de **dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad** (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, 2015, p.170).

En relación a esto, en el marco teórico se mencionaron las cuatro condiciones fundamentales en las que se basa la didáctica crítica, y una de ellas es la contextualización de las enseñanzas (Vicente, 2016). Con esto, además de plantear situaciones problemáticas individuales y colectivas, el docente debe buscar que sean significativas para el alumnado y que se encuentren conectadas con su realidad. Atendiendo así a las variadas y cambiantes demandas de la sociedad como se plantean en el fragmento antes colocado.

Por otra parte, esta visión puede considerarse autónoma, ya que su fundamentación no depende de otras áreas ajenas a la Educación Física (Bracht, 1996), sino que comienza un proceso de transformación y búsqueda de transformación social, y con ellos los saberes a enseñar y la forma de enseñarlos. Como se puede comenzar a observar en los siguientes fragmentos, resaltándose esta idea de superación del paradigma reduccionista o positivista y la visión simplista del cuerpo orgánico funcional; que van muy de la mano de las demás visiones como la higienista, psicomotricista o desarrollista.

La Educación Física se constituye como **espacio formativo autónomo** que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la **“cultura de lo corporal”** en los adolescentes y jóvenes. Se favorece así una **interacción con el contexto social** de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja (MEyDH, 2015, p.170)

En este primer fragmento, además de mencionar a la Educación Física como un espacio formativo autónomo, se menciona la interacción con el contexto social. Y en esta visión, es un aspecto fundamental, como ya fue mencionado con una de

las características de la didáctica crítica. Y, además de contextualizar las enseñanzas, se plantea el entendimiento del mismo de manera crítica, para trasladarlo a la realidad y entenderla desde esta perspectiva. Entendiendo que el sujeto tiene una historia y no se encuentra aislado del contexto, sino que dependiendo de donde se encuentre, se va a ver afectado de diferentes maneras.

La **crisis** de las ciencias y especialmente del **paradigma reduccionista-positivista** en los últimos lustros, brinda entonces un nuevo lugar para pensar la Educación Física como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica de la realidad (...) Este enfoque, trasciende la **visión simplista de cuerpo orgánico-funcional** al cual se entrena, estandariza y disciplina (MEyDH, 2015, p.170)

En este fragmento, es clara la idea de rompimiento de los paradigmas tradicionales y las visiones reduccionistas del cuerpo. Para pasar a unas miradas más autónomas y amplias.

Asimismo, en ambos fragmentos se plasma la idea de superación de un cuerpo “culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible” (Vicente, 2007, p.63). Pensando en que los sujetos que aprenden realmente sean los protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. También se lo comienza a tomar de manera global, en todas sus dimensiones, entendiendo que el sujeto tiene una historicidad inseparable: binomio corporeidad-motricidad.

Paralelamente, estas últimas dos palabras aparecen en repetidas ocasiones a lo largo de toda la fundamentación y propósitos del ciclo orientado. Fortaleciendo la transformación social, a través de la formación de personas autónomas, activas, reflexivas y creativas. Y como se plantea desde esta visión, teniendo la posibilidad de decidir sobre su propia corporeidad, más allá de la normativa, respetando la diversidad y atendiendo a la autonomía. Propiciando desde la Educación Física la formación de una identidad propia, “una identidad corporal singular”. Esto se puede ver reflejado en el siguiente fragmento:

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** (MEyDH, 2015, p.170).

Otro fragmento que toma estas palabras y se relaciona con el análisis anterior es el siguiente: “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**” (MEyDH, 2015, p.171). Aquí se entiende que la corporeidad y la motricidad son dos aspectos fundamentales para la persona, que permiten formar su propia cultura corporal.

Siguiendo con las ideas puestas anteriormente de la corporeidad y la motricidad, y como se las considera en el Diseño Curricular y desde esta visión, se encuentra el siguiente fragmento:

“**sostiene una idea de corporeidad** que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y **considera a la motricidad** como personalización y humanización del movimiento”. (MEyDH, 2015, p.171)

Previamente se mencionó que hay condiciones fundamentales en la didáctica crítica según Vicente (2016), y otra de ellas es ampliar y diversificar los contenidos y metodologías. Así, se logra enseñar el más amplio bagaje de la cultura corporal disponible a través de nuevas formas más equitativas. Generando espacios de aprendizajes más significativos para los estudiantes, también siendo partícipes activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se plasma en el siguiente fragmento:

La Educación Física en esta propuesta considera al estudiante con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellas y de construir sus posibilidades, por lo que la responsabilidad de la disciplina es la de generar **espacios de aprendizajes significativos** desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes (MEyDH, 2015, p. 171).

Esta visión también plantea la democratización de los procesos pedagógicos, lo que afirma que cada persona tiene la capacidad de decidir y disponer su cuerpo como lo desee. Y esto, según lo expuesto en el marco teórico, puede transpolarse a una idea de ciudadanía participativa y crítica, de una educación democrática. Tal se menciona en uno de los Propósitos del Ciclo Orientado: “Contribuir al afianzamiento de valores pertinentes con una **vida responsable en democracia** y de resolución autónoma de conflictos, en un marco de **respeto y solidaridad** en las prácticas corporales y motrices” (MEyDH, 2015, p. 181).

Por último, como consecuencia de la ampliación de los contenidos, se pone en tensión el deporte y se los pasa a considerar juegos deportivos, por ser considerado un agente reproductor de la ideología dominante. Buscando nuevas formas de enseñarlos para que se generen espacios más inclusivos.

Tal cual es posible reconocer esto en las Consideraciones Generales: “Es fundamental presentar al **deporte** como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter **participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el diálogo y la autonomía**” (MEyDH, 2015, p.175).

También es posible identificarlo en uno de los Propósitos del Ciclo Orientado: “Promover la participación y gestión autónoma en la construcción del **deporte** escolar con **sentido colaborativo, de inclusión y disfrute**, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos” (MEyDH, 2015, p.181).

En ambos fragmentos, si bien se utiliza la palabra deporte y no juegos deportivos, está acompañado de términos como democrático, liberador,

participativo, inclusor, disfrute, autonomía. Estos aluden a los fines y características que deben poseer los juegos deportivos. Sumado a que son palabras que rápidamente se relacionan con la visión humanista socio-crítica, como se pudo observar y analizar a lo largo de todo este apartado.

Visión higienista:

Como se estuvo analizando párrafos anteriores, la visión que predomina en el Diseño Curricular analizado es la humanista socio-crítica. Sin embargo, también hay diversos fragmentos que dan cuenta de una visión más bien higienista, tanto en la fundamentación como en las consideraciones generales. Entendiendo que las visiones se pueden entrelazar y configurar más de una a la vez.

El higienismo se desarrolla bajo el paradigma de las ciencias médicas, pasando a ser la educación de los cuerpos un agente de salud (Gómez, 2007 en Mansi, 2018). Consecuentemente, según este nuevo paradigma impulsado por el Dr. Enrique Romero Brest, todas las teorías aquí planteadas debían ser racionales, objetivas, medibles y no podían ser cuestionadas (Scharagrodsky, 2015). Siendo el Sistema Médico un fuerte organismo de control y sustento para esta visión. Un fragmento del Diseño Curricular seleccionado que da cuenta de esta visión es el siguiente:

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

Aquí se hace mención a la Organización Mundial de la Salud, la cuál es una institución/organización referente para el Sistema Médico. Por lo que se está tomando como fundamento, para las consideraciones generales del Diseño Curricular de Educación Física, ciertos puntos, definiciones y/o teorías que plantea esta organización.

Por otra parte, según el higienismo, la Educación Física sería la forma de desarrollar las diferentes capacidades físicas, perfeccionando los distintos patrones de movimiento, para así lograr un cuerpo perfecto, higiénico y saludable. Así, al utilizar términos como estilo de vida saludable, salud, calidad de vida, factores de riesgo, adicciones o sedentarismo; se está haciendo referencia a un aspecto médico. Donde la educación de los cuerpos es un medio para lograr una educación saludable de los cuerpos de los ciudadanos.

Además, el cuerpo es tomado como un organismo, como un sistema orgánico, es decir, conjunto de órganos del cuerpo animal o vegetal y de las leyes por que se rige (Real Academia Española, 2023). Así, se lo toma aislado de su contexto, únicamente como un cuerpo funcional desde la biología o anatomía. Como se puede observar en las siguientes líneas del Diseño Curricular, siendo el primero parte de la Fundamentación y el segundo de las Consideraciones Generales.

La Educación Física contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad de los adolescentes, poniendo en juego la **activación de las funciones del movimiento** que según Jordi Díaz Lucea son: función de conocimiento; **función anatómico-funcional**; función estética y expresiva; función comunicativa y de relación; **función higiénica**; función agonística; función catártica y hedonista y función de compensación (MEyDH, 2015, p.171).

Los saberes propuestos desde éste eje planteados con sistematicidad, constituyen un medio para el desarrollo **orgánico-funcional y corporal-postural**, sin dejar de considerar a estos aspectos desde la corporeidad y motricidad del adolescente, superando las miradas biológicas-mecanicistas (MEyDH, 2015, p.172)

En ambos fragmentos, en esta línea de análisis, el Diseño Curricular expresa muy claramente esta visión, con términos claves ligados al higienismo, como son: activación de funciones del movimiento, función anatómico-funcional, función

higiénica, desarrollo orgánico funcional y desarrollo corporal-postural. Entonces, se tiene en cuenta el acondicionamiento físico, a través del cual los cuerpos estarían saludables y sin enfermedades.

Nuevamente, figura el movimiento, el cuerpo, la corporeidad como reflejo de un cuerpo saludable. Planteando que a través del mismo, y su correcta intervención, está la posibilidad de disminuir el sedentarismo; y así evitar cuerpos no saludables. Básicamente, que a través del desarrollo de las diferentes capacidades físicas y el perfeccionamiento de los distintos patrones de movimiento, es posible lograr un cuerpo perfecto y saludable. El siguiente fragmento es un Propósito del Ciclo Orientado.

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

Otro punto importante a analizar es que, si bien Romero Brest ingresó a las mujeres a la Educación Física, existían diferencias entre los ejercicios que se daban, ya que el arquetipo de cuerpo buscado era diferente. Así una división dicotómica por sexo en las prácticas, porque los fines sociales que se le atribuían a cada uno eran diferentes (Scharagrodsky, 2004). Las mujeres debían realizar ejercicio para asegurar su salud de adultas, para poder cumplir su función de reproducción y así mantener la raza. Mientras que los hombres debían realizarlo para alcanzar el estereotipo de ciudadano establecido en el momento: fuerte, sano, productivo, útil y moralmente correcto (Scharagrodsky, 2004).

Esta propuesta considera la relevancia de la construcción de Género, de la corporeidad y motricidad humana, y de una socialización que incluye la diversidad, sostiene por lo tanto la necesidad de abordar experiencias

pedagógicas sistematizadas de clases mixtas. Se deja abierta la posibilidad de justificar y explicitar desde fundamentos pertinentes con el enfoque curricular la **conformación de grupos que incluya la separación por sexo**, si esto llegara a plantearse en algún momento del año como opciones pedagógicas. (MEyDH, 2015, p.172)

El fragmento anterior comienza desarrollando que se pretende que las clases sean mixtas, rompiendo con la separación de género, entendiendo que el movimiento es para todos. Sin embargo, se abre la posibilidad a, con una justificación, volver a esta división, en vez de resolver las situaciones de raíz. Retomando esta idea de Romero Brest que todos pueden y deben hacer educación física, pero hombres y mujeres separados y con fines distintos.

Finalmente, luego de todo este análisis de la visión higienista, considero pertinente mostrar dos fragmentos de la Fundamentación del Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro:

La **crisis de las ciencias y especialmente del paradigma reduccionista-positivista en los últimos lustros**, brinda entonces un nuevo lugar para pensar la Educación Física como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica de la realidad. (2015, p.170)

Este enfoque trasciende **la visión simplista del cuerpo orgánico-funcional** al cual se entrena, estandariza y disciplina (2015, p.170).

En ambos fragmentos se hace mención a una crisis o superación de este paradigma reduccionista-positivista o de la visión simplista del cuerpo orgánico-funcional. Sin embargo, se puede observar por el análisis realizado que todavía hay teorías y terminologías muy marcadas de esta visión que continúan circulando por el documento.

Visión psicomotricista:

Finalmente, en menor medida, en las consideraciones generales y en los propósitos del ciclo orientado, se encontraron fragmentos que se pueden relacionar con una visión psicomotricista. Se realizará una breve mención de la misma, pero esta se diluye en toda la construcción curricular.

Con la llegada de esta corriente a Argentina, si bien seguía teniendo influencia de las ciencias bio-médicas, los movimientos dejan de hacerse porque si, por el mero hecho de repetir de manera mecánica sin tener en cuenta lo que siente y quiere el sujeto (Villa, 2015); pasando a ser un movimiento con intencionalidad, consciente, significativo. Consecuentemente, aquí se comienza a tener una mirada integral, global, de los sujetos, cuestión que antes, con las visiones militarista, higienista o deportivista, ni siquiera era mencionada.

Un primer fragmento que da cuenta de este paradigma es el siguiente: “Brindar oportunidades de expresión de **emociones, sensaciones, creatividad y comunicación desde el propio cuerpo y motricidad**, a través de la vivencia y valoración de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz” (MEyDH, 2015, p.181). Aquí se puede dar a entender que se espera que exista una intención más allá del movimiento mecánico y la repetición en las clases de educación física. Para lo que se toman en cuenta aspectos más allá de lo orgánico, como son las emociones, las sensaciones, la creatividad de cada uno/a y la comunicación.

Dentro de la psicomotricidad existen dos corrientes, y uno de ellos es el método psicocinético del Dr. Le Boulch, que surge con la idea de no privar a los sujetos del movimiento como medio educativo, permitiendo aprender más fácil las habilidades básicas, para poder desarrollarse en una amplia gama de actividades (Villa, 2015). Consecuentemente, los contenidos principales de esta perspectiva son los siguientes: “el desarrollo de los factores psicomotores de la actividad motriz, el desenvolvimiento de la imagen corporal, la organización espacio-temporal, la organización objetal, la coordinación dinámica general, la coordinación viso-motriz, el equilibrio, etc.” (Villa, 2015, p. 382).

Estos contenidos se pueden identificar claramente en las consideraciones generales del Diseño Curricular. Ya que se menciona que uno de los ejes, se va a centrar en la construcción y reconstrucción de la imagen corporal, que es importante para reconocer el cuerpo en movimiento, en relación al espacio, tiempo, objetos y sujetos. Lo que se relaciona, principalmente, con el desenvolvimiento de la imagen corporal y la organización espacio-temporal, mencionados anteriormente.

El Eje “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas, referidas a la disponibilidad de sí mismo”, centra su lógica en los procesos de participación consciente en las experiencias corporales y motrices de adolescentes y jóvenes, en el proceso de **construcción y reconstrucción de la imagen corporal**, 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** (MEyDH, 2015, p.172)

Tomando el fragmento anterior, es importante destacar la utilización del autor Le Boulch como sustento para la especificación y explicación de estos contenidos. El cual es un gran exponente de la psicomotricidad, por ser el creador del método psicocinético antes mencionado. Entonces se puede afirmar que la visión en la que se sustenta este fragmento es la psicomotricista.

Siguiendo con la línea de análisis, la educación psicomotriz considera al cuerpo como un medio para lograr el desarrollo cognitivo, estableciendo este vínculo entre pensamiento (mente) y movimientos (cuerpo). Así, se buscaba la formación global del sujeto a través del desarrollo de ciertas capacidades y actitudes cognitivas para tener el desarrollo lo más amplio posible. Lo cual se puede identificar en el siguiente fragmento:

Favorecer el incremento de las propias posibilidades de **desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y**

relacionales, en un escenario de autoevaluación y registro como soporte de crecimiento y autonomía progresiva. (MEyDH, 2015, p.181)

Aquí es posible identificar cómo se busca desarrollar el aspecto corporal y motriz. Y a través de ellas ampliar las demás dimensiones de la persona, estableciendo este vínculo entre la mente y el cuerpo. Entendiendo que son uno solo, no están separados, y esto viene de la mano con la idea de tomar a la persona de manera global y no fragmentada.

Variable 2: Saberes de la Cultura Corporal

Prácticas corporales deportivas:

En relación a la segunda variable, el saber de la cultura corporal con mayor predominancia en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro, son las prácticas corporales deportivas. Estos se encuentran desarrollados en el Eje 2: “Las prácticas corporales, ludomotrices y **deportivas** en interacción con otros” de los saberes (MEyDH, 2015). Dentro del mismo, la mayoría de los saberes que lo componen pueden relacionarse con las prácticas corporales deportivas.

Cómo se desarrolló en el marco teórico, según Aisenstein, el deporte dentro de la escuela puede tomar dos perspectivas: una positiva donde se establece que la práctica del mismo posibilita la construcción de relaciones sociales democráticas y el aprendizaje de contenidos; y una negativa porque se plantea al deporte como reducto de la virilidad siendo un espacio poco apropiado para desarrollar la equidad. Por eso, al analizar los saberes que figuran en el currículum, según como estén plasmados se dará cuenta de alguna de estas dos posturas.

Asimismo, este saber es portador y promotor de valores considerados esenciales como: solidaridad, cooperación, respeto por el adversario y perseverancia (Aisenstein, et.al., 2002). Pero no por sí solo, sino que debe existir una adecuada intervención y direccionamiento de la práctica y enseñanza para que los estudiantes puedan realmente apreciarlos y apropiárselos.

Por otra parte, el deporte que aquí interesa es el deporte educativo, que según Blázquez Sánchez (1999), es aquel que permite la formación básica para luego poder tener una formación continua a través del movimiento; siendo la motricidad el común denominador y el/la estudiante es protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje; dando autonomía motriz para poder adaptarse a diversas situaciones.

Esto puede verse plasmado en dos saberes del Eje 1 “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo”: “La reconstrucción de habilidades motrices específicas con creciente ajuste técnico, **acorde a los requerimientos de la situación** y atendiendo a mayor cantidad de variables” (MEyDH, 2015, p.182) y “La descentración en la **lectura de situaciones motrices**, anticipando problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de una **óptima resolución**” (MEyDH, 2015, p.182)

Se observa una gran importancia en la lectura de situaciones y toma de decisiones para poder responder con el gesto técnico que mejor se adapte a la misma. Por lo que las habilidades motrices aprendidas cada vez se van complejizando y haciendo específicas, aumentando el bagaje motor de las personas. Así, pueden cada vez ser más autónomos y poder adaptarse a situaciones diversas en los juegos deportivos.

Paralelamente, en el Eje 2, se plantea un gran saber que luego tiene sub-ítems más específicos: “La apropiación del sentido y de la práctica del **deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute** que implica:” (MEyDH, 2015, p.184). En este primer fragmento, se menciona al deporte escolar, que es aquel que se desarrolla en edad escolar (4 a 18 años) tanto fuera como dentro de la escuela (Blázquez, 1999). Además, cada concepto que acompaña a este término (colaborativo, cooperativo, inclusión, disfrute) denota una idea de deporte orientado hacia lo educativo.

La palabra inclusión se encuentra relacionada con el deporte educativo desarrollado párrafos anteriores. En cambio, la palabra disfrute se puede relacionar con el deporte recreativo, que se realiza por placer y diversión. Sumado a esto, las palabras colaborativo y cooperativo indican qué tipo de relación van a

tener que desarrollar los participantes dentro del juego. Pudiendo corresponderse con los distintos enfoques planteados en el marco teórico.

En primer lugar, el enfoque sociológico de Elias y Dunning (1992, en Aisenstein, et.al., 2002) plantea al juego como procesos que dependen de la tensión de dos jugadores o grupos de jugadores. Generando un complejo de polaridades. En los siguientes fragmentos del Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro, se identifican estas polaridades, entre los dos equipos, entre el ataque y la defensa, entre la cooperación y la tensión, entre el sujeto y el espacio, entre el sujeto y la resolución de problemas:

A continuación los fragmentos: “la apropiación y análisis de opciones estratégicas en **relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes**” (2015, p. 185); “la elaboración de acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego en **ataque y defensa** y el análisis de lo realizado” (2015, p.185); “el uso y diversificación del pensamiento táctico en la decodificación e **interpretación de las problemáticas de los juegos**” (2015, p.185); “la revisión de la **propia actuación y de otros** en lo que refiere a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico estratégicas y técnico motoras” (2015, p.186).

Por otra parte, la teoría de la acción motriz de Parlebas (1997, en Aisenstein, et.al., 2002) analiza al deporte desde las interacciones motrices que se dan dentro del juego. Generando dos grandes grupos, los juegos psicomotrices, donde el sujeto actúa solo sin interacción con otro participante; y los juegos sociomotrices donde sí hay interacción con otros participantes, ya sea compañeros, adversarios o los dos en simultáneo.

En el apartado de Saberes a construir del Ciclo Orientado, es posible encontrar indicios de los dos grandes grupos de juegos, no con la utilización de los términos específicos, pero sí con palabras que se relacionan. Principalmente, con las denominaciones del Eje 1: prácticas corporales, ludomotrices y **deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo**; y del Eje 2: prácticas corporales, ludomotrices y **deportivas en interacción con otros** (MEyDH, 2015).

No solamente se hace mención de las prácticas deportivas, que ya es término suficiente para afirmar que se configuran las prácticas corporales deportivas. Sino que también uno hace referencia a la disponibilidad de sí mismo, relacionándose con los juegos psicomotrices, donde el sujeto actúa solo; aunque también pueda centrarse en sí mismo a la vez que interactúa con otros. Por lo que se relacionaría con los juegos sociomotores, además de plasmarse muy claramente en el Eje 2 al usar las palabras “en interacción con otros”.

Además, dentro de los juegos sociomotores, es necesario interpretar constantemente la información de sus compañeros y adversarios, tanto la comunicación verbal como la motriz. Como se refleja en el siguiente fragmento: “la interpretación y elaboración de **códigos en la comunicación y contracomunicación** como jugadores” (MEyDH, 2015, p.185), este también está relacionado a las prácticas corporales deportivas.

Otro fragmento encontrado que se relaciona con este saber es el siguiente: “la profundización y diversificación de fundamentos táctico-técnicos, **adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados**” (MEyDH, 2015, p.185). Estos últimos términos pueden relacionarse con la incertidumbre baja y la incertidumbre alta (1997, en Aisenstein, et.al., 2002). La primera con los juegos psicomotores, ya que suelen realizarse en espacios estables o medianamente estables; y la segunda con los juegos psicomotrices ya que los espacios son constantemente cambiantes, principalmente por la presencia de un otro.

Sumando a esto, en el análisis estructural de los juegos deportivos colectivos de Bayer (1992, en Aisenstein, et.al., 2002) se plantea la existencia de constantes que aparecen en todos los juegos deportivos colectivos, como elementos constitutivos: pelota, la cancha o terreno de juego, las metas, el reglamento, los compañeros y los adversarios. A partir de las mismas, estas se pueden recrear o adaptar y enseñar los juegos deportivos desde diferentes formas. Lo desarrollado en el párrafo se puede ver plasmado en diversos saberes, ligándose rápidamente a las prácticas corporales deportivas.

A continuación se mostrarán los siguientes fragmentos del Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro que dan cuenta de lo

expresado en el párrafo anterior: “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, entre otras” (2015, p. 184); “la apropiación de los **elementos constitutivos** de las diferentes prácticas deportivas tradicionales y novedosas” (2015, p.185); “la **adecuación de reglas y recursos táctico- técnicos** posibilitando la ayuda mutua y la inclusión” (2015, p.185); “**el conocimiento, uso y respeto de las reglas** como recurso de resolución en los juegos deportivos” (2015, p.185); “el desarrollo diversificado de **diferentes roles y funciones** específicas en el juego acorde a las posibilidades de cada jugador” (2015, p.185); “la **recreación y creación colectiva de juegos deportivos modificados**, diversificación de elementos novedosos, adecuaciones de **espacios, tiempos, roles**” (2015, p.186).

Por eso, es tarea de los/las docentes analizar en profundidad y de manera consciente los diferentes deportes para poder aprovechar su potencialidad educativa y que sea realmente educativo.

En relación a esto, muchas veces la competencia, suele sacar a la luz los defectos de las personas y excluirlas. Sin embargo, si esta se encuentra bien orientada, puede ser educativa y motivante, porque saca al máximo los valores positivos del deporte (Blázquez, 1999). Esto en el Diseño Curricular se puede observar en dos fragmentos:

En primer lugar: “la **valoración de la competencia** como superación de uno mismo, valorando posibilidades y logros” (MEyDH, 2015, p.185). Donde se observa que se plantea la competencia desde una perspectiva educativa, intentando sacar los valores positivos del deporte: el deseo de mejorar, de probarse a uno mismo y frente a los demás, de enfrentarse a un adversario, entre otros.

Por otro lado: “la **comprensión de la competencia** como un componente de la interacción con los otros, en un marco de **respeto y colaboración**, valorando la oportunidad de **disfrutar del juego sobre el competir para ganar**” (MEyDH, 2015, p.185). También tomando a la competencia desde una perspectiva

educativa, logrando comprenderla de esa manera, así están presentes el respeto y la colaboración. Además que prime el disfrute por sobre el ganar.

Prácticas corporales en ambientes naturales (vida en la naturaleza):

Otro saber de gran importancia en este diseño curricular son las prácticas corporales en ambientes naturales. Similar al saber anterior, el Eje 3 (MEyDH, 2015), al ser de las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas **en el ambiente natural** y otros, cuenta con la mayoría de los saberes relacionados a la vida en la naturaleza.

Cómo se desarrolló en el marco teórico, las prácticas corporales en ambientes naturales abarcan diversas aristas. En primer lugar, este área, sigue influenciada por las ciencias bio-médicas (Mantiñan y Ramirez, 2013), generando que se realicen actividades en el medio natural para mejorar la salud y calidad de vida. Pero a esto también se le suma la enseñanza de técnicas, como medio y como saber en sí mismo (Ramirez y Viñes, 2015). Para luego poder resolver diversas situaciones en el medio y disfrutarlo.

Básicamente centrado en técnicas: armado de carpas, de fuego, de nudos, de construcciones, de herramientas, de seguridad, de vestimenta, de alimentación, supervivencia u orientación; y actividades motoras: caminatas, ascensos y descensos, deportes en la naturaleza, juegos en espacios naturales o recreación en espacio abiertos. Esto se pueden observar en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro:

En primer lugar se puede identificar la búsqueda de la enseñanza de técnicas específicas de este saber: “el conocimiento y práctica de **primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería**” (2015, p.189). Además, se menciona la práctica y conocimiento de primeros auxilios, ligado a la idea de mejorar la salud y calidad de vida a través de la realización de actividades en este medio natural.

En segundo lugar, “la participación y organización de prácticas motrices en el ambiente natural como **caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo**, etc.” (2015, p.188). Acá se identifican claramente actividades

motoras que son posibles de realizar en el ambiente natural, pero únicamente desde su práctica.

En tercer lugar, “la previsión y **utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos** adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales” (2015, p.188). Hace referencia a poder utilizar y realizar todas las actividades en el medio natural, en un marco de seguridad, orientado hacia la realización de técnicas. Para poder resolver diversas situaciones, y ahí recién disfrutarlo.

Sin embargo, una visión más amplia define a las Prácticas en Ambientes Naturales como un área dentro de la Educación Física, donde se llevan a cabo actividades educativas en grupos humanos, involucrando al hombre con el medio ambiente, para realizar diversas actividades físicas, deportivas y sociales; enmarcadas dentro de un contexto educativo, con orientación hacia la conciencia ecológica/ambiental (Gari, 2020).

Además de las técnicas y actividades motoras; se adquieren valores, hábitos, normas de convivencia, afectividades tanto para sí mismo, el otro y la naturaleza; se desarrollan aprendizajes en relación a la naturaleza, al medio, al medio ambiente y lo estético expresivo (Gari, 2020).

Entonces, en relación a esta visión más amplia, es posible identificar el siguiente fragmento: “la **exploración, experimentación sensible y descubrimiento del ambiente**, argumentando y posicionándose críticamente en referencia a **cuestiones ambientales**, para asumir acciones efectivas de **prevención, cuidado y reparación**” (MEyDH, 2015, p.187). Este saber tiene una orientación hacia la conciencia ambiental, donde el hombre descubre, experimenta y explora el medio natural, involucrándose con el mismo. Por lo que ya hay más participación activa y se involucran en mayor profundidad los/as estudiantes con el medio natural.

Otro fragmento encontrado desde esta mirada es el siguiente. En el que, si bien se mencionan las técnicas y actividades motoras, las enmarca en un contexto de grupo y de responsabilidad. Por lo cuál, estas actividades deben estar contextualizadas, según características del grupo, lugar de realización, contexto

escolar, etc. Además, el hecho de que las tareas sean en grupo, implica trascender el aspecto motor, para acceder a lo socio-afectivo y lo cognitivo.

“la participación y organización **responsable** de **desplazamientos grupales en forma segura**, combinados con otras habilidades, empleando diferentes medios y técnicas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la **diversidad del grupo** y al objetivo de la tarea” (MEyDH, 2015, p.188).

Por otra parte, a través de cómo se redactan ciertos fragmentos se da a entender que el ambiente natural es el medio que se utiliza para enseñar otros saberes como: prácticas corporales expresivas, juego y jugar, actividades cooperativas y prácticas corporales deportivas. Es decir, se realizan los saberes antes mencionados, pero en un marco natural, en vez de hacerlo en el establecimiento educativo. Por lo que no se desarrollan conocimientos propios de este saber.

El primer fragmento es: “la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute y como ocasión para utilizar **diferentes modos de expresión**” (MEyDH, 2015, p.188). Si bien se hace mención de un disfrute del paisaje a través de distintos procesos, que podría considerarse propio de las prácticas en ambientes naturales; también se menciona que se aprovecha este medio natural para llevar a cabo propuestas relacionadas con las prácticas corporales expresivas. Pero sin trabajarlo de manera interdisciplinaria con aspectos propios del saber en ambientes naturales.

Un segundo fragmento es: “la **recreación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar**, en una interacción placentera y equilibrada con el ambiente” (MEyDH, 2015, p.188). Aquí se utiliza al medio natural como una forma de salir de lo cotidiano y realizar actividades lúdicas allí. Es decir, que se busca salir de lo cotidiano, utilizando el saber de juego y jugar, pero en un marco natural. Al igual que en el fragmento anterior, tampoco hay aspectos propios de las prácticas en ambientes naturales.

Un tercer fragmento es: “la participación y colaboración en la organización de **prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural**” (MEyDH, 2015, p.188). Nuevamente el espacio natural es el medio para realizar actividades relacionadas a las prácticas expresivas y las actividades o juegos cooperativos. Se utiliza la palabra contacto, como una manera de incluir al medio natural, pero de manera muy simplista. En la manera en que está escrito, no detona que tiene un rol protagónico la naturaleza, o que tiene que haber una interacción significativa con la misma.

Sin realizar juicios de valor, teniendo en cuenta las dos posturas, en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro en el Ciclo Orientado, se continúan plasmando saberes desde estas dos grandes perspectivas. Una más médica o simplista de ir al medio natural a realizar actividades; y otra más integral donde se aprovecha el medio natural y se trabaja con él como un saber autónomo.

Educación Física, Actividad Física y Deporte sostenible:

Continuando con el análisis, también es posible identificar saberes que dan cuenta de una Educación Física, Actividad Física y Deporte sostenible en el Nivel Secundario. En la actualidad, la situación ambiental es una preocupación real, por lo que la sostenibilidad pasa a ser un compromiso ético y moral (Largardera, 2009). Consecuentemente, se configura este nuevo saber y comienza a visibilizarse en el Diseño Curricular analizado.

Según lo expuesto en el marco teórico, tomando a Largardera (2009), la sostenibilidad hace referencia a un equilibrio entre una calidad de vida digna (aspectos económicos y sociales) y el entorno (dimensión medioambiental). Buscando mejorar la calidad de vida, utilizando la menor cantidad de recursos, a la vez que se atiende a la vida en sociedad.

De esta manera, la educación física sostenible implica que la persona tenga la posibilidad de generar y encontrar espacios de movimiento corporal que le otorguen habilidades para la vida diaria y que hagan posible el mejoramiento de la

calidad de vida. Todo lo expuesto hasta el momento se puede observar en los siguientes fragmentos:

Por un lado: “La **práctica y autogestión de variadas formas de preparación del cuerpo** para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.” (MEyDH, 2015, p.183). Con lo planteado en este fragmento, se busca que los/as estudiantes puedan practicar y autogestionar, es decir, armar de manera autónoma, sin necesidad de una guía, formas de preparar el cuerpo previa y posterior a la realización de una actividad física o práctica motriz. De esta forma, se le estará brindando herramientas para la vida diaria, y también esto ayudará a mejorar la calidad de vida. Ya que podrán contar con herramientas para realizar sus propias prácticas, manteniendo una vida activa.

Por otro lado: “La **apropiación de hábitos saludables** en la realización de prácticas corporales y motrices en el **cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo**.” (MEyDH, 2015, p.183). Aquí, al mencionarse la apropiación de hábitos saludables, se relaciona con la sostenibilidad ya que busca brindar herramientas para concientizar de lo saludable en la realización de actividad física y prácticas motrices. Además de que los hábitos saludables son un factor importante en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo. Estando nuevamente ligado al mejoramiento de la calidad de vida.

Asimismo, según Baena-Morales (2023), la Educación Física debe dejar de tener en cuenta únicamente el movimiento, al momento de educar; aceptando que todo lo que sucede a nivel físico tiene repercusiones en las demás dimensiones: cognitiva, afectiva y social. Por lo que trabajando sobre una de ellas se pueden mejorar las demás, volviendo sobre el concepto de sostenible, de utilizar la menor cantidad de recursos posibles para lograr el objetivo que se proponga.

Agregado a esto, dentro de un proyecto pedagógico de índole sostenible, que se espera que dure toda la vida, se deben desarrollar las siguientes competencias para lograrlo: el pensamiento sistémico, la anticipación, la estrategia, la colaboración, la normativa, la autoconciencia, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Baena-Morales, et.al., 2023). En los fragmentos antes analizados se identifican la autoconciencia y el pensamiento crítico, a través de la

búsqueda de la autogestión y la apropiación de hábitos saludables. Entendiendo por qué son importantes y en qué momentos de la vida diaria es posible aplicar estos conocimientos.

Por otro parte, en el siguiente fragmento se hace foco en la normativa: “la **responsabilidad para acordar y sostener normas** para la interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto” (MEyDH, 2015, p.187). Porque se hace foco en la importancia de poder acordar y sostener normas; ya sea para una buena interacción con los/as demás, para mantener un ambiente seguro; o que se encuentren relacionadas con los hábitos de higiene. Además, estas normas deben poder adecuarse a cada contexto, entonces aprenden a que según el lugar en el que se encuentren, van a tener que responder y adaptarse a normas diferentes.

Asimismo, todos los fragmentos extraídos, están planteados en el Eje 3: “las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros” del Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro (2015). Por esta razón, si bien está relacionado con las prácticas en ambientes naturales, tiene mucha más relación con la Educación Física sostenible, incluso en el contexto natural. Porque tiene una perspectiva medioambiental, buscando generar nuevos hábitos para vivir en armonía con el planeta tierra, lo cuál es uno de los pilares de este saber.

Prácticas corporales introyectivas:

Ya en menor medida, es posible identificar saberes relacionados con las prácticas corporales introyectivas. Todo lo encontrado con respecto a este saber se ubica en el Eje 1: “las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo” (MEyDH, 2015).

Su ubicación se encuentra en consonancia con la definición de este saber. Ya que estas prácticas son métodos técnicas o disciplinas corporales con una lógica interna orientada hacia la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicossomático (Lagardera y Lavega, 2003 en Rovira, 2010). Básicamente, se encuentran centradas en uno mismo y sus sensaciones internas.

Existe un autoconocimiento sensitivo en estas prácticas. Es decir, a la capacidad para tomar consciencia de las sensaciones propias, de prestarse atención, poder identificar el estado de cualquier parte del cuerpo y hacerse cargo de la propia existencia (Rovira, 2010).

Los fragmentos que figuran en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro relacionados con las prácticas corporales introyectivas son tres y se desarrollan a continuación:

El primero es, “**El análisis sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento** en torno al desafío que las situaciones le plantea.” (2015, p.182). Aquí se plantea poder analizar la relación entre diferentes situaciones que se dan de manera individual en cada persona y buscar de qué manera se afectan entre ellas para poder mejorarlas. Para ello es necesario poder autoconocerse, prestar atención a sensaciones y estados del propio cuerpo, para luego llegar a una respuesta acorde. En este caso, todo de manera individual.

El segundo es, “**El reconocimiento, del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo y en la de los otros la participación** en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones” (2015, p.183). Se puede observar cómo se busca que los/as estudiantes puedan reconocer el impacto que tiene su participación tanto en su propia práctica, como en una actividad grupal. Y esto se aplica a diversas prácticas como pueden ser deportes, juegos, prácticas urbanas o rurales, entre otras. Dando una amplia gama de situaciones en la que uno/a debe acceder a sus propias sensaciones y poder reconocer las de los/as demás.

El tercero es, “**La identificación y vivencia de la intensidad, la frecuencia y el volumen** en situaciones de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad en la constitución de la corporeidad” (2015, p.184). En este saber se plantea, a partir de las Capacidades de la Condición Física, poder identificar cómo se manifiestan las mismas en cada uno. Debiendo acceder nuevamente al reconocimiento de las propias sensaciones y el autoconocimiento.

Todos estos fragmentos tienen en común el reconocimiento de uno mismo a partir de una actividad previa, que pueden ser deportes, juegos, etc. Ya sea, la identificación de las propias capacidades, como se manifiestan y si estas se deben mejorar.

Por más que partan de la realización de otra actividad, y no sea una actividad introyectiva en sí misma, como Yoga, Tai-Chi, Qi-Gong, Eutonía, Antigimnasia o Streching Global Activo, son prácticas corporales introyectivas. Porque hay una búsqueda de la motricidad consciente, del autoconocimiento, del control corporal y del equilibrio psicossomático.

Además, en el marco teórico, se plantea que estas prácticas corporales pueden ser individuales o grupales. En el caso de ser individuales, los/as estudiantes se concentran plenamente en ellos/as mismos/as, en sus propias emociones, sentimientos, espacios, su cuerpo, etc. Sin embargo, en el caso de ser grupales, de cooperación, hay fuertes implicancias emocionales como consecuencia del contacto corporal directo entre los participantes (Rovira, 2010), lo que también es importante tenerlo en cuenta al pensar las sensaciones que producen estas prácticas en los/as estudiantes. En los fragmentos encontrados se pueden identificar las dos formas.

Prácticas corporales expresivas y artísticas:

Finalmente, los saberes relacionados con las prácticas corporales expresivas son los de menor predominancia, aunque se manifiestan en algunos fragmentos del diseño. Esto puede verse relacionado con que desde hace varias décadas que dentro de la Educación Física, las prácticas corporales expresivas y artísticas, no han sido profundizadas ni muy desarrolladas a lo largo de la historia, generando una desvalorización respecto de otros saberes como las prácticas deportivas, el juego o la naturaleza (Campomar, et.al., 2019).

Aquí el cuerpo es expresivo y creativo, contrario al cuerpo biológico asociado al rendimiento (Campomar, et.al., 2019). Entonces, según Patricia Stokoe, “Se entiende por actividades artísticas aquellas que desarrollan la sensibilidad, la

percepción, el sentido estético, la imaginación, la fantasía, la creatividad, la comunicación y la capacidad de emocionarse” (1990 en Rozengadrt 2011, p.23)

Dentro de este saber, se integran prácticas como las acrobacias en tela, las acrobacias, las prácticas circenses, las danzas, la expresión corporal, gimnasia expresiva, entre otras. Estas se hacen mención en el Diseño Curricular: “La recreación y creación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (**danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares**)” (MEyDH, 2015, p.186).

Primero que nada, se menciona tal cuál varias prácticas que integran las prácticas corporales expresivas. Además, se da a entender la libertad para realizar cualquiera de estas prácticas, pudiendo el docente seleccionar. También pudiendo elegir la propuesta a través de la cuál llevarlo a cabo. Está planteado de una manera tan amplia que da lugar a muchas posibilidades de acción.

Por otra parte, las danzas son una antigua expresión del cuerpo en movimiento, siendo la primera manifestación artística; resultando clave para el desarrollo de las formas de comunicación y expresión del ser humano. Y si las mismas son orientadas hacia lo educativo, se accede a la posibilidad de tener contacto con la cultura de movimientos.

La danza colabora con la identidad y mantenimiento de los grupos, son partícipes en la formación de la conciencia, de la diferenciación con el universo, permitiendo conocer categorías de sí mismo y del exterior (Rozengadrt, 2011). Asimismo, es posible que sea una práctica social emancipatoria siempre que se la vincule con el conocimiento y artística con la expresión; ya que al producir experiencias individuales y colectivas, desde diferentes dimensiones e interrelacionando varios factores (biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos), conjugando la expresión y la técnica; se pueden generar espacios educativos (Rozengadrt, 2011).

Además, es adaptable a cada uno según posibilidades y gustos. Ya que existen variadas formas de expresarse a través del baile. Como pueden ser la zumba, salsa, contemporáneo, español, urbanas (hip-hop, break dance, wracking); o

danzas más relacionadas a la cultura nacional argentina como el tango, malambo, gato, chacarera, folklore, etc.

Todo lo expuesto sobre la danza se sintetiza en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro de la siguiente manera: “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” (2015, p.186). Al igual que el fragmento mencionado en líneas anteriores, este también está planteado de forma amplia, dejando múltiples posibilidades de accionar docente.

Finalmente, como se mencionó al inicio, si bien las prácticas corporales expresivas y artísticas rozan con ideas en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario de Educación Física, es importante que esté presente. Además, al estar planteados de forma tan amplia, facilitan la posibilidad de adaptarla a las características (edad, gustos, cantidad, contexto, etc.) del grupo con el que se trabaje. Respetando las posibilidades y gustos de cada uno, que es característico de este saber.

3.2. Conclusiones y sugerencias

Para desarrollar las conclusiones, al ser una investigación de tipo descriptivo-exploratorio, se realizan de la siguiente manera. En un primer lugar, se expondrán los resultados relacionados con cada uno de los objetivos específicos, para luego realizar el mismo proceso con el objetivo general. Finalmente, se dará respuesta al problema, es decir, la pregunta que se pretende resolver con este trabajo de investigación; y a las hipótesis formuladas.

Comenzando, uno de los primeros objetivos específicos es: **Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Secundario.** En relación al mismo, el Diseño Curricular seleccionado, tiene una estructura organizada, lo que hace fácil la identificación de los puntos planteados.

Partiendo de los ejes identificados, el área de Educación Física se encuentra organizada bajo un mismo eje: 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. Y, a su vez, en otros tres ejes: 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.

Asimismo, hay una división entre ciclo básico por un lado, (1° y 2° año), y el ciclo orientado por otro, (3°, 4° y 5° año). Para cada uno de estos ciclos se plantean propósitos y saberes, siendo estos últimos distintos entre cada año y organizados bajo los tres ejes antes mencionados. En este sentido, no se identifican objetivos ni propuestas desarrolladas. Aunque, cuenta con una fundamentación general del área y con consideraciones generales de la organización del área, que justifican de manera teórica el área de Educación Física.

Continuando, otro objetivo específico planteado es el siguiente: **Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro, Nivel Secundario, con las funciones sociales asignadas a la materia.** Al analizar el documento y relacionar las funciones sociales asignadas a la materia con los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas; es posible identificar tres visiones de la educación física que se hacen presentes en el mismo.

Como ya se expuso en apartados anteriores (ver resultados), en el documento analizado se exhibe mayoritariamente una función social de la educación física desde una visión humanista con rasgos socio-críticos. Porque en la fundamentación del diseño, como así también en los saberes y propósitos se toma como primordial la contextualización de las enseñanzas y su tratamiento crítico. Además, se persigue una mirada autónoma de la Educación Física, con los

estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del binomio corporeidad-motricidad como parte inseparable de los mismos. Asimismo, se busca formar una identidad corporal singular, siendo ciudadanos participativos y críticos.

En menor medida, en la fundamentación y las consideraciones generales, se le otorga a la educación física una función social devenida de una visión higienista. Se hace mención a la Organización Mundial de la Salud y con ello se sustenta la Educación Física como una de las áreas responsables de desarrollar un estilo de vida saludable, incrementando las diferentes capacidades físicas para lograr un cuerpo perfecto, higiénico y saludable. Sumado a esto, se toma al cuerpo como organismo y se establece a la corporeidad como manifestación de salud.

Finalmente, se identifican algunas referencias a una función social de la Educación Física desde una mirada psicomotricista en las consideraciones generales y propósitos del ciclo orientado. En uno de los ejes se mencionan saberes como construcción y reconstrucción de la imagen corporal, para reconocer el cuerpo en movimiento en relación al espacio, tiempo, objetos y sujetos. A su vez, se plantea el cuerpo como medio para lograr el desarrollo cognitivo.

De esta manera, es posible afirmar que en ciertos aspectos el Diseño Curricular presenta coherencia interna, mientras que en otros aspectos se contradice. Ya que la mayor parte del documento se identifica una visión humanista socio-crítica, y en todos los apartados se encuentra alguna referencia a la misma. Sin embargo, la visión higienista y la psicomotricista, son opuestas a la antedicha, por sustentarse desde las ciencias bio-médicas.

Consecuentemente, se presentan definiciones opuestas de la corporeidad y del cuerpo, y diferentes enfoques de la enseñanza, por ende, diferentes funciones de la educación física. Es decir, que dentro del mismo documento, conviven diferentes teorías que en algunos aspectos son antagónicas.

Así, el último objetivo específico de este trabajo de investigación es: **Identificar los saberes de la cultura corporal que se proponen en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro de Nivel Secundario**. En función del análisis, pudimos hallar que en el Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro de Nivel Secundario (Ciclo Orientado), se identifican variados saberes de la cultura corporal.

En primer lugar, los saberes preponderantes están ligados a las prácticas corporales deportivas. El eje 2 está conformado en su mayoría por este saber, mientras que en el eje 1 hay algunos que se relacionan. Se muestra principalmente un deporte educativo (colaborativo, cooperativo, inclusión, disfrute), atravesado también por el deporte escolar y recreativo. Asimismo, se identifican varios aspectos del enfoque sociológico, de la teoría de la acción motriz, del análisis estructural de los juegos deportivos colectivos y de la competencia orientada a la educación.

Seguido de este, se encuentra el saber de las prácticas corporales en ambientes naturales, el cuál se encuentra, casi en su totalidad, en el eje 3. Como ya se mencionó en apartados anteriores (ver marco teórico), este puede fundamentarse desde 2 grandes perspectivas, una desde el área bio-médica, relacionado principalmente con las técnicas campamentales y las actividades motoras; y una visión más integral, donde se aprovecha el medio natural y se trabaja con y en él como un saber autónomo. En este Diseño Curricular se observan fragmentos relacionados con ambas visiones; y también se suman fragmentos que demuestran al ambiente natural como medio a utilizar para enseñar otros saberes de la cultura corporal.

Luego, se identifica el saber de la Educación Física, Actividad Física y Deporte Sostenible, plasmado desde la idea de generar nuevos hábitos para vivir en armonía con el planeta tierra. Buscando brindar herramientas para realizar sus propias prácticas y para mejorar la calidad de vida, y así tener una vida activa. Lo que genera un equilibrio entre la calidad de vida digna y el entorno.

Ya con menor aparición se encuentra el saber de las prácticas corporales introyectivas, planteado desde la búsqueda de una motricidad consciente, intentando que los sujetos aprendan a prestar atención a las sensaciones internas y reconocer las de los demás. A su vez, el saber de las prácticas corporales expresivas y artísticas se plasma de una forma muy amplia, haciendo mención a las danzas, actividades circenses y escénicas, la murga y los malabares.

Englobando a todos los objetivos específicos, el objetivo general de la investigación es el siguiente: **Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en el Diseño Curricular de la provincia de Río Negro de Nivel Secundario del Ciclo Orientado.**

En el Diseño Curricular de Río Negro del Nivel Secundario (Ciclo Orientado), pudimos identificar las siguientes visiones de la Educación Física: predomina la humanista socio-crítica, seguida de la higienista y con menor presencia de la psicomotricista. En lo que respecta a los saberes que circulan en el currículum analizado, de mayor a menor presencia, son: las prácticas corporales deportivas, prácticas corporales en ambientes naturales, Educación Física, Actividad Física y Deporte sostenible, práctica corporales introyectivas y prácticas corporales expresivas y artísticas.

Por otra parte, la primera hipótesis planteada es: **La fundamentación teórica del Diseño Curricular de Educación Física de Río Negro del Nivel Secundario se sostiene desde funciones sociales devenidas de las visiones higienistas y humanistas socio-críticas.** En relación a la misma, es posible observar que esta se cumple, pero está incompleta. Luego del proceso de investigación, el currículum analizado se sostiene desde funciones sociales devenidas de la visión humanista socio-crítica y de la visión higienista como principales. Sin embargo, también se fundamenta, en algunos aspectos, desde una visión psicomotricista, la cuál no es mencionada en la hipótesis.

Mientras que la segunda hipótesis formulada es la siguiente: **Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física de Nivel Secundario (Ciclo Orientado) de la provincia de Río Negro, se acercan a las prácticas corporales deportivas, a las prácticas corporales en ambientes naturales y al juego y el jugar.** Partiendo de ella, no se cumple en su totalidad y se encuentra incompleta. En primer lugar, no se cumple en su totalidad, porque, si bien las prácticas corporales deportivas y las prácticas corporales en ambientes naturales son los dos saberes que predominan, en el Diseño Curricular no es posible identificar fragmentos que hagan mención o se relacionen con el saber del juego y el jugar. En segundo lugar, está incompleta, porque además de los saberes mencionados, es posible identificar fragmentos vinculados a la Educación Física, Actividad Física y Deporte Sostenible, a las prácticas corporales introyectivas y a las prácticas corporales expresivas y artísticas.

Cerrando este apartado, el problema al que se buscó dar respuesta a lo largo de toda esta investigación es el siguiente: **¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física de Nivel Secundario del Ciclo Orientado de la provincia de Río Negro según el diseño formulado en 2015?**

En un primer lugar, las visiones de la Educación Física que circulan en los Diseños Curriculares de Educación Física de Nivel Secundario del Ciclo Orientado de la provincia de Río Negro según el diseño formulado en 2015 son las siguientes: la Visión humanista socio-crítica que predomina a lo largo de todo el documento, seguida por la visión higienista, y, en menor medida, la visión psicomotricista.

Paralelamente, los saberes de la cultura corporal que se relacionan con ellas y circulan en este Diseño Curricular son los que se mencionan a continuación. Las prácticas corporales deportivas son a las que se hace mayor mención, abarcando el eje 2 casi en su totalidad y algunos aspectos del eje 1. Seguido de este, se encuentran las prácticas corporales en ambientes naturales, con un eje completo destinado a las mismas (eje 3).

Luego, ya en menor medida, se identifica el saber de la Educación Física, Actividad Física y Deporte Sostenible y las prácticas corporales Introyectivas. Además, circulan algunos fragmentos relacionados a las prácticas corporales expresivas y artísticas.

3.3. Discusión

Con este último apartado del trabajo de investigación, lo que se pretende es, en un primer momento, identificar y plasmar algunas dificultades que se presentaron en el proceso de investigación. Para, de alguna manera, prevenir a futuros investigadores, así no se topan con los mismos obstáculos. Y, luego, dar lugar a una breve discusión pensando en posibles futuras investigaciones.

Entonces, partiendo de lo antedicho, una de las principales dificultades surgió al momento de seleccionar la fuente de datos, ya que la primera intención fue utilizar el Diseño Curricular del Nivel Secundario de Neuquén. Sin embargo, nos encontramos con que circulaban dos Diseños Curriculares en simultáneo, uno antiguo al cuál se podía acceder, y uno reciente que fue imposible encontrarlo en su totalidad.

Consecuentemente, esto iba a dificultar la veracidad de la investigación, por no contar con el documento más reciente y tener que realizarla sobre uno antiguo. De esta manera, se decidió seguir el trabajo en el Nivel Secundario, pero de la provincia de Río Negro.

Por otro lado, realizando el marco teórico, surgieron dificultades al momento de plasmar la visión psicomotricista y desarrollista, ya que ambas surgen en la década del 70', y el desarrollismo toma elementos de la psicomotricidad para su conformación. Esto deriva en la necesidad de un análisis de mayor profundidad, recurriendo a variados autores, para poder diferenciarlas claramente.

Además, esta dificultad se traspola al momento de realizar la recolección de datos, utilizando la guía de indagación documental. En algunos fragmentos extraídos del Diseño Curricular, en un primer momento, no era sencillo diferenciar claramente si se relacionaba con la visión desarrollista o con la psicomotricista. Por esto mismo, consideramos importante una buena elaboración del marco

teórico, haciendo dialogar a la mayor cantidad de autores para que sea lo más completo posible. Y ante cualquier duda en el trabajo de campo, poder recurrir al mismo para solucionarla.

Siguiendo esta misma línea, otra dificultad en la elaboración del marco teórico, fue en relación al saber de la cultura corporal de las prácticas corporales en ambientes naturales. Este se sustenta teóricamente desde dos grandes perspectivas, una vinculada a las ciencias bio-médicas y otra relacionada con aspectos más humanistas. Consecuentemente, las definiciones encontradas y sobre qué aspectos abarca este saber, en algunos casos, eran contradictorios; debiendo hacer un mayor recorrido y análisis del mismo para poder caracterizarlo de la mejor manera. Considerando también que en el Diseño Curricular podía expresarse desde cualquiera de las dos perspectivas, o incluso desde ambas.

Paralelamente, tanto durante la realización del trabajo de investigación como al finalizarlo, surgen algunos interrogantes o ideas en relación a la temática investigativa. Estos serán plasmados a continuación, pensando en futuras líneas de investigación.

En primer lugar, reflexionando en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, se podría desarrollar ¿de qué manera se apropian los docentes del Diseño Curricular al trabajar en la escuela? Es decir, qué aspectos de los que se plantean en el currículum son llevados al patio, y cuáles no; o cuáles en mayor medida y cuáles en menor. También nos podemos preguntar específicamente ¿Cuáles Saberes de la Cultura Corporal circulan en las clases de Educación Física?; o ¿a través de qué visión de la Educación Física llevan adelante las clases los profesores de Educación Física?

En segundo lugar, partiendo de la dificultad encontrada para definir las prácticas corporales en ambientes naturales, observando que hay dos grandes perspectivas, sería posible investigarlas en mayor profundidad. Por ejemplo, ¿desde qué perspectiva se posicionan los docentes para enseñar este saber, y se corresponde con lo planteado en los Diseños Curriculares? o ¿qué diferencias existen en el planteamiento de este saber en los Diseños Curriculares comparando nivel inicial, primario y secundario?

En tercer lugar, desde un pensamiento más reflexivo, luego del análisis del currículum, es posible afirmar que las prácticas corporales en ambientes naturales representan un tercio de los saberes a enseñar en Educación Física de Nivel Secundario de Río Negro. Entonces, ¿cuánto tiempo se le destina a su enseñanza en “x” nivel, y qué dificultades encuentran los docentes para llevarlo adelante en la propuesta educativa?

Incluso, se podría pensar una investigación desde el posicionamiento de los estudiantes. Indagar sobre qué aprendizajes obtuvieron en educación física, para analizar qué saberes adquirieron y eso compararlo con los plateados en el currículum. Y a partir de ahí observar si existe una correlación entre lo que se espera que aprendan los estudiantes, plasmado en el Diseño Curricular, y lo que realmente aprenden.

Finalmente, como se observa, las posibilidades de investigación que pueden surgir en el campo de Educación Física son variadas, tanto desde esta área didáctica y pedagógica, como en todas las áreas que abarca esta disciplina. Consecuentemente, por el humilde y pequeño aporte que brindará esta investigación al campo de educación física, se invita a los profesores, a seguir cuestionando y replanteándose aspectos en su labor docente.

Lo que daría lugar a poder tener cada vez una Educación Física más autónoma y generar que se le de la importancia que realmente merece como disciplina. De modo que se cierra una puerta pero a la vez se deja la posibilidad para abrir nuevas y seguir construyendo la investigación en este área.

4. Anexos

4.1. Anexo 1:

Aquí se encuentra el instrumento para la recolección de datos, siendo una guía de indagación documental. La cuál ya fue explicada en el apartado de instrumento de recolección de datos, dentro del Diseño Metodológico.

CATEGORÍA/ VALORES	FRAGMENTO DEL DISEÑO	PÁGI NA	OBSERVACIONES
Visiones de la EF			
Militarista			
Higienista	<p>La crisis de las ciencias y especialmente del paradigma reduccionista-positivista en los últimos lustros, brinda entonces un nuevo lugar para pensar la Educación Física como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica de la realidad. FUNDAMENTACIÓN</p>	p.170	Se da a entender la crisis de este área, y que ya no se basará la educación física en estos paradigmas para pasar a otro. Este nuevo paradigma a pasar será la humanista.
	<p>Este enfoque, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional al cual se entrena, estandariza y disciplina FUNDAMENTACIÓN</p>	p.170	Idem anterior.
	<p>La Educación Física contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad de los adolescentes, poniendo en juego la activación de las funciones del movimiento que según Jordi Díaz Lucea son: función de conocimiento; función anatómico-funcional; función estética y expresiva; función comunicativa y de relación; función higiénica; función agonística; función catártica y hedonista y función de compensación FUNDAMENTACIÓN</p>	p.171	Al utilizar la palabra activación de las funciones de movimiento, se está haciendo referencia a aspectos biológicos (anatomo-fisiológicos) o de perfeccionamiento físico.
	<p>Los saberes propuestos desde éste eje planteados con sistematicidad, constituyen un medio para el desarrollo orgánico-funcional y corporal-postural, sin dejar de considerar a estos aspectos desde la corporeidad y motricidad del adolescente, superando las miradas biológicas-mecanicistas</p>	p.172	Se plantea la enseñanza de aspectos relacionados a una mirada higienista, pero rompiendo con las formas biológico-mecanicistas. Aunque se utilice otro método siguen estando presentes.

	<p>CONSIDERACIONES GENERALES</p> <p>Además organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo</p> <p>CONSIDERACIONES GENERALES</p> <p>Propiciar una identificación de la propia corporeidad como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando a su vez las experiencias interdisciplinarias</p> <p>PROPÓSITO CICLO ORIENTADO</p>	<p>p.172</p> <p>p.181</p>	<p>Aspectos médicos y relacionados a la calidad de vida y persona saludable.</p> <p>Luchar contra el sedentarismo, aspecto médico, relacionado con la salud de las personas.</p>
Deportivista			
Desarrollista			
Psicomotricista	<p>El Eje “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas, referidas a la disponibilidad de sí mismo”, centra su lógica en los procesos de participación consciente en las experiencias corporales y motrices de adolescentes y jóvenes, en el proceso de construcción y reconstrucción de la imagen corporal, que como sostiene Jean Le Boulch (1985) 25 , expresa la intuición que se tiene del cuerpo en movimiento, en relación al espacio, tiempo, objetos y sujetos</p> <p>CONSIDERACIONES GENERALES</p> <p>Favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación y registro como soporte de crecimiento y autonomía progresiva.</p> <p>PROPÓSITOS CICLO ORIENTADO</p>	<p>p.172</p> <p>p.181</p>	

	<p>Brindar oportunidades de expresión de emociones, sensaciones, creatividad y comunicación desde el propio cuerpo y motricidad, a través de la vivencia y valoración de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz²⁹.</p> <p>PROPÓSITO CICLO ORIENTADO</p>	p.181	
Recreacionista	<p>Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes</p> <p>PROPÓSITO CICLO ORIENTADO</p>	p.181	Al plantearse la participación dentro de esos juegos ya existentes se podría pensar dentro de esta visión.
Humanista socio-crítica	<p>“El contexto socio-cultural actual, se caracteriza por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica que requiere pensar en una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad”</p> <p>FUNDAMENTACIÓN</p> <p>La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la “cultura de lo corporal” en los adolescentes y jóvenes. Se favorece así una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja</p> <p>FUNDAMENTACIÓN</p> <p>“sostiene una idea de corporeidad que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la motricidad como personalización y humanización del movimiento”</p> <p>FUNDAMENTACIÓN</p> <p>La Corporeidad y Motricidad son dos dimensiones inseparables, los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianeidad e historicidad, en donde su motricidad está cargada de sentido e</p>	<p>p.170</p> <p>p.170</p> <p>p.170</p> <p>p.170</p>	<p>Se le da importancia al contexto, tomándolo como parte importante y que lo enseñado debe estar contextualizado a las diversas situaciones.</p> <p>Se entiende que el sujeto tiene una historia y que no se encuentra aislado del contexto, que según donde se encuentre eso lo va a afectar dentro de la escuela también.</p> <p>Se establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad. Tomando a este estudiante de manera global y no</p>

	<p>intencionalidad para él y quienes lo rodean, constituyendo la base de su identidad. La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora</p> <p>FUNDAMENTACIÓN</p> <p>La Educación Física en esta propuesta considera al estudiante con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellas y de construir sus posibilidades, por lo que la responsabilidad de la disciplina es la de generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes</p> <p>FUNDAMENTACIÓN</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</p> <p>EJE ORGANIZADOR DEL ÁREA</p> <p>Es fundamental presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el diálogo y la autonomía</p> <p>CONSIDERACIONES GENERALES</p> <p>Su forma de redacción y expresión responde a los fundamentos desarrollados en el presente Diseño Curricular, por lo que se escriben considerando: los procesos de los sujetos de aprendizaje vinculados a las particularidades de la disciplina y al contexto problemático que le da sentido y/o alcance.</p> <p>SABERES A CONSTRUIR</p> <p>Esta forma de entender y expresar Saberes permite poner en juego una dimensión superadora de los contenidos tradicionales, con elaboraciones y reelaboraciones más integradoras que sean generadoras de propuestas en donde se promueva la construcción y reconstrucción de significados</p>	<p>p.171</p> <p>p.171</p> <p>p.175</p> <p>P.176</p> <p>p.180</p>	<p>fragmentado.</p> <p>Estudiante activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Se plantea enseñar críticamente los deportes, planteándose como juegos deportivos.</p> <p>Saberes contextualizados y en base a los intereses de los estudiantes, no aislados.</p>
--	---	--	---

	<p>relevantes para los estudiantes. SABERES A CONSTRUIR</p> <p>Favorecer la comprensión del sentido y finalidad de la Educación Física como escenario de construcción de la corporeidad y motricidad para una disponibilidad corporal en interacción con los demás y el ambiente, en un contexto de apropiación crítica de la cultura corporal y motriz</p> <p>PROPÓSITO CICLO ORIENTADO</p> <p>Contribuir al afianzamiento de valores pertinentes con una vida responsable en democracia y de resolución autónoma de conflictos, en un marco de respeto y solidaridad en las prácticas corporales y motrices</p> <p>PROPÓSITO CICLO ORIENTADO</p> <p>Contribuir al descubrimiento, aplicación y diversificación de habilidades motoras contextualizadas para dar respuestas significativas a las variadas situaciones motrices que se presentan en la resolución de problemáticas en las distintas prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en los distintos ambientes.</p> <p>PROPÓSITO CICLO ORIENTADO</p> <p>Promover la participación y gestión autónoma en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos</p> <p>PROPÓSITO CICLO ORIENTADO</p>	<p>p.181</p> <p>p.181</p> <p>p.181</p> <p>p.181</p>	<p>Si bien este saber indica el aprendizaje de habilidades motrices y podría considerarse más una visión desarrollista, al aparecer la palabra contextualizadas, dejan de serlo, porque en esa visión se las enseña aisladas.</p> <p>Se plantea enseñar críticamente los deportes, planteándose como juegos deportivos.</p>
<p>Fragmentos híbridos</p>	<p>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</p> <p>FUNDAMENTACIÓN</p> <p>La Educación Física propone y promueve</p>	<p>p.171</p> <p>p.171</p>	<p>La enseñanza de capacidades así como se encuentran se relaciona a la visión desarrollista, aunque también tiene un foco humanista.</p> <p>A partir de un enfoque</p>

	<p>espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas a la diversidad de la vida humana relacionada con la calidad de vida, la salud, el uso adecuado y constructivo del ocio.</p> <p>FUNDAMENTACIÓN</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 casos mixtas. Se deja abierta la posibilidad de justificar y explicitar desde fundamentos pertinentes con el enfoque curricular la conformación de grupos que incluya la separación por sexo, si esto llegara a plantearse en algún momento del año como opciones pedagógicas.</p> <p>CONSIDERACIONES GENERALES</p>	p.172	<p>socio-crítico se plantea la enseñanza de saberes relacionados a la visión higienista y a la recreacionista.</p> <p>Si bien se pretende que las clases sean mixtas, rompiendo con la separación de género, entendiendo que el movimiento es para todos, se abre la posibilidad a, con una justificación, volver a esta división., en vez de resolver las situaciones de raíz.</p>
Saberes de la cultura corporal			
Prácticas corporales deportivas	<p>La reconstrucción de habilidades motrices específicas con creciente ajuste técnico, acorde a los requerimientos de la situación y atendiendo a mayor cantidad de variables</p> <p>La descentración en la lectura de situaciones motrices, anticipando problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de una óptima resolución</p> <p>La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute que implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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, entre otras; - la valoración de la competencia como superación de uno mismo, valorando posibilidades y logros - la comprensión de la competencia como un componente de la interacción con los otros, en 	p.182 p.182 p.184, 185 y 186	<p>Estos dos primeros saberes pertenecen al eje 1 de prácticas corporales ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo, por lo que pueden ser prácticas psicomotrices o sociomotrices.</p> <p>Dentro del eje 2, de las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros, por lo que siempre indicarán prácticas deportivas sociomotrices en sus tres tipos: colaboración, oposición, colaboración-oposición. Además, se menciona deporte escolar colaborativo y cooperativo, por lo que se puede ver entrelazado con</p>

	<p>un marco de respeto y colaboración, valorando la oportunidad de disfrutar del juego sobre el competir para ganar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - la apropiación de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas tradicionales y novedosas; - la adecuación de reglas y recursos táctico-técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión; - el conocimiento, uso y respeto de las reglas como recurso de resolución en los juegos deportivos; - el desarrollo diversificado de diferentes roles y funciones específicas en el juego acorde a las posibilidades de cada jugador; - la apropiación y análisis de opciones estratégicas en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes; - el uso y diversificación del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos; - la interpretación y elaboración de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores; - la elaboración de acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego en ataque y defensa y el análisis de lo realizado; - la profundización y diversificación de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados; - la aceptación y tolerancia de resultados, disfrutando del agonismo en los juegos deportivos; la construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos –escuela, barrio, club, alto rendimiento– y en los medios de comunicación; - la revisión de la propia actuación y de otros en lo que refiere a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico estratégicas y técnico motoras; - la recreación y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos novedosos, adecuaciones de espacios, tiempos, roles. 		<p>actividades y juegos colaborativos. Aunque estos serían el medio para lograr el deporte.</p>
Prácticas	La recreación y creación de prácticas	p.186	Se da a entender la libertad

<p>corporales expresivas y artísticas</p>	<p>corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares)</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.</p>	<p>p.186</p>	<p>para realizar cualquiera de estas prácticas que se encuentran todas dentro de este saber</p> <p>El baile se encuentra dentro de las prácticas corporales expresivas y artísticas, y la posibilidad de producir estas secuencias y no reproducir implica una gran comunicación corporal y libertad que caracterizan a estas prácticas.</p>
<p>Prácticas corporales introyectivas</p>	<p>el análisis sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantea.</p> <p>El reconocimiento, del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo y en la de los otros la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones</p> <p>La identificación y vivencia de la intensidad, la frecuencia y el volumen en situaciones de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad en la constitución de la corporeidad</p>	<p>p.182</p> <p>p.183</p> <p>p.184</p>	<p>En estos tres saberes se puede identificar que hay una búsqueda de la motricidad consciente, del autoconocimiento, del control corporal y del equilibrio psicosomático. Además, se busca tomar consciencia de las sensaciones propias, de prestarse atención, poder identificar el estado de cualquier parte del cuerpo y hacerse cargo.</p>
<p>Juego y jugar</p>	<p>La vivencia y recreación de los juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.</p>	<p>p.187</p>	<p>Dentro del juego y jugar se encuentran los juegos tradicionales, populares o de los pueblos originarios, y aquí se incluyen los tres</p>
<p>Actividades y juegos cooperativos</p>			
<p>Educación Física, Actividad Física y Deporte Sostenible</p>	<p>La práctica y autogestión de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.</p> <p>La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo.</p>	<p>p.183</p> <p>p.183</p>	<p>Los hábitos saludables se relacionan con la EF saludable ya que esta no se encarga únicamente de aspectos medioambientales, sino que también se centra en mejorar la calidad de vida utilizando la menor cantidad de recursos posibles, y a través de lo</p>

	la responsabilidad para acordar y sostener normas para la interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto	p.187	planteado en estos saberes se relaciona. Al plantearse en el eje 3 relacionado a las prácticas en ambientes naturales, tiene mucha más relación con la EF sostenible, incluso en el contexto natural
Prácticas corporales en ambientes naturales o vida en la naturaleza	la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del ambiente, argumentando y posicionándose críticamente en referencia a cuestiones ambientales, para asumir acciones efectivas de prevención, cuidado y reparación; la participación y organización responsable de desplazamientos grupales en forma segura, combinados con otras habilidades, empleando diferentes medios y técnicas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; la participación y organización de prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc. la previsión y utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales el conocimiento y práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería.	p.187 p.188 p.188 p.188 p.189	Hay una educación ambiental desde el marco natural. Contemplación y conocimiento del medio, utilización de técnicas específicas. son actividades propias de este saber utilización de equipo propio de las prácticas en ambientes naturales Todo lo mencionado en este saber son técnicas campamentales
Saberes mixtos	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 La vivencia de experiencias de intercambio e integración con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en	p.183 p.187	Se hace referencia por un lado a la identificación de ciertas experiencias, por lo que implica una práctica introyectiva, pero a la vez un desarrollo saludable y placentero más allá de la escuela, siendo una EF sostenible En este saber se hace referencia tanto al juego y al jugar, como a las prácticas

	<p>encuentros intra e interinstitucionales con sentido formativo y recreativo, participando de su organización y desarrollo.</p> <p>la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute y como ocasión para utilizar diferentes modos de expresión</p> <p>la recreación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una interacción placentera y equilibrada con el ambiente;</p> <p>la participación y colaboración en la organización de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural</p> <p>la recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos</p>	<p>p.188</p> <p>p.188</p> <p>p.188</p> <p>p.188</p>	<p>deportivas (prácticas corporales ludomotrices y deportivas)</p> <p>Los cuatro saberes que se encuentran a continuación abarcan un saber distinto (prácticas corporales expresivas, juego y jugar, actividades cooperativas y prácticas deportivas) pero en un marco natural. Es decir, lo mismo que se realiza dentro de la escuela pero esta vez por fuera.</p>
--	---	---	---

5. Bibliografía

- Águila, C. (2007). *Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: ¿un fenómeno moderno o posmoderno?* Apuntes: Educación Física y Deportes.
- Aisenstein, Á. (2001). *Los juegos deportivos*. Revisa el monitor.
- Aisenstein, Á., et.al. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. En El deporte. Miño Davila.
- Aisenstein, Á (2008). *Deporte en la escuela, ¿vale la pena?* En C. R. Torres, Niñez, deporte y actividad física (págs. 119-133). Madrid: Miño y Dávila.
- Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Niño y Dávila Editores Fragmento del Capítulo II: las perspectivas.
- Baena-Morales, S., et.al. (2023). *La Educación Física para el Desarrollo Sostenible: un enfoque práctico para integrar la sostenibilidad desde la Educación Física*. Revista Española de Educación Física y Deportes, España.
- Baena, A., Granero, A. (2008). *Las actividades físicas en la naturaleza en el currículum actual: contribución a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, España.
- Baena, A., Ruiz, P. (2016). *Valor educativo y cultural de los juegos-deportes populares y tradicionales en las clases de educación física*. Revista Acción Motriz.
- Barcelona, E. (2013). *Representaciones corporales en la construcción del proceso civilizatorio argentino en la obra de Sarmiento*. EFDeportes, Revista Digital, Buenos Aires.
- Blásquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarfield.
- Campomar, G. et.al. (2019). *Prácticas Corporales Expresivas en la Clase de Educación Física*. 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2015). *Contenido, contenido educativo*. En Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo Libros, Argentina.
- César, R. (2013) . *Los juegos de Pueblos Originarios como propuesta lúdica en la Educación Física escolar. Perspectivas interculturales para el debate*. 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata.
- Cucci, E., Liserre, A. (2021). *Visión y función social de la Educación Física escolar (en el nivel primario)*. 14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata.

- Dunning, E.; Elias, N. (1986). *Deporte y Ocio. En el proceso de la Civilización*. Basil Blackwell Publisher Ltd. Oxford – Nueva York
- Dupuy, M. (2021). *¿Qué se pone en juego en la enseñanza del jugar? Revisiones sobre el pensar y el intervenir docente*. En *Contribuciones de la Educación Física al Profesorado de Educación Inicial. Infancias en juego*. Universidad de Flores, Buenos Aires.
- Dupuy, M. (2017). *Tipos de intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar*. En *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Universidad de Flores, Buenos Aires.
- Emiliozzi, M. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- 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 Nacional de Luján, Buenos Aires.
- Galak, E. (2019) *Fortalecer los músculos para mejorar la raza: Discursos eugenésicos sobre educación del cuerpo en revistas pedagógicas de Argentina y Brasil (1920-1940)*. Sociohistórica, Universidad Nacional de la Plata.
- Gari, G. (2020). *Apuntes de Cátedra Didáctica de la Educación Física en Ambientes Naturales*. Universidad de Flores, sede Comahue, Cipolletti.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- González, F. (2016). *Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum*. Nuevas Tendencias de Educación Física, Deporte y Recreación.
- González, F. (2019). *Educación Física y currículum: desafíos de una disciplina escolar*. En *Didáctica de la Educación Física*. Tándem.
- González, G. (2007). *Juegos populares para las clases de Educación Física*. EFDeportes, Revista Digital, Buenos Aires.
- Kirk, D. (1990). *La ideología y el currículum oculto en educación física*. En *Educación Física y currículum, introducción crítica*. Universitat de Valencia. Valencia.
- Kirk, D. (2010). *Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física*. Innovació en educació física, España.

- Lagardera, F. (2009). *Educación Física Sostenible*. Acción Motriz, revista científica digital, Las Palmas de Gran Canaria.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2015). *Diseño Curricular. Escuela Secundaria*. Río Negro
- Mamonde, M. (1995). *Educación Física militarizada en Argentina*. Educación Física y Ciencia. Universidad Nacional de La Plata.
- Mansi, D. (2018). *Construcción histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial*. Tesis de Maestría. Universidad de Flores, Buenos Aires.
- Mansi, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Zeta Ediciones.
- Mansi, D. (2020). *Un entrenamiento para las tareas: perspectiva desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial*. History of Education in Latin America.
- Mantiñán E., Ramirez, F. (2013). *Concepciones del cuerpo en la enseñanza de la vida en la naturaleza*. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata. En Memoria Académica.
- Mattio, N. (2020). *Estilos de enseñanza docente, no solo una cuestión de "estilos"*. Tesis de Maestría. Universidad de Flores.
- Nistal, P., Prieto, J. (2009). *Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Oviedo, España.
- Olivera, J. (1995). *Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural*. Apunts: Educación Física y Deporte.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Noveduc.
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. EDUCO. Universidad Nacional del Comahue.
- Picco, S.; Orienti, N, coordinadoras (2017). *Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales).
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido*. Revista Aula de Innovación Educativa.
- Ramirez, F., Viñes, N. (2015). *La técnica en los discursos de la enseñanza de la Vida en la Naturaleza*. 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Rivero, I. (2009). *El juego en las planificaciones de educación física*. EFDeportes, Revista Digital. Buenos Aires.
- Rovira, G. (2010) *Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales*. Acción Motriz, revista científica digital, Las Palmas de Gran Canaria.
- Rovira, G., et.al., (2014). *Un viaje de exploración interior: emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva*. Educatio Siglo XXI.

- Rozengardt, R. (2011). *Estado del arte para la Educación Física*. Sitio de aportes del Ministerio de Educación.
- Samaja, J. (1993). Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba Cap 4: Fuente de datos.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2004). *El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)*. Perspectiva, 22, 83-119. En Memoria Académica, Universidad Nacional de La Plata.
- 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.
- Taborda de Oliveira, M. (2013). *Entre la tradición y la posibilidad: notas para pensar la educación física desde latinoamérica*. En Cuerpo y Educación Física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos. Editorial Biblos, Argentina.
- Trigueros, C. (2002). *Juego, tradición y cultura en educación física*. Revista Tándem.
- Velázquez, C., et.al. (2014). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Revista Movimento, Porto Alegre, Brasil.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Materiales de actualización docente. Secretaría de Educación Pública.
- Vicente, M. (2007). *El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus*. Ágora para la EF y el Deporte.
- Vicente, M. (2016). *Bases para una didáctica crítica de la educación física*. Apunts. Educación Física y Deportes.
- Vílchez, N. (2004). *Una revisión y actualización del concepto de Currículo*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela.
- Villa, M. (2015). *Psicomotricidad, educación psicomotriz en Diccionario crítico de la educación física académica*. Prometeo, Buenos Aires.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Cengage Learning, Buenos Aires.
- Ynoub, R. (2015). *De la disección a la revitalización: el tratamiento y la interpretación de datos*. Inédito