

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo Final

Año: 2022

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

Estudiante: Guaragna Emiliano

Legajo: 29037

Correo electrónico: guaragnaemiliano@gmail.com

Tutor/a: Ursino Mariana

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mi mamá Silvia y a mi papá Rodolfo por regalarme el don de la vida.

A mis hermanas Daiana, Luciana y Aldana por regalarme estos años de amor y cercanía.

A mi pareja Sofía, por acompañarme a lo largo de todos estos años sosteniéndome con ternura y paciencia.

A aquellos/as que pasaron en mi vida siendo formadores/as regalándome su experiencia de vida compartiéndola a manos llenas.

Índice

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación teórica 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. Relevancia cognitiva.....	3
1.6. Marco teórico.....	9
1.7. Hipótesis.....	56
1.8. Objetivos.....	56
2. Segunda Parte: Material y Método.....	57
2.1. Tipo de diseño	57
2.1. Matriz de datos.....	60
2.2. Fuentes de datos.....	65
2.3. Instrumentos de recolección de datos.....	65
2.4. Plan de actividades en contexto.....	77
2.5. Universo y muestra.....	78
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	79
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	79
3.2. Conclusiones y sugerencias.....	103
3.3. Discusión.....	106
4. Bibliografía.....	108

Resumen

El presente 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 nivel secundario de la provincia de Río Negro.

Desde un paradigma transformador, tratamos de identificar estas visiones y saberes de la EF para poder generar espacios de crítica, reflexión y acción dentro del campo disciplinar; y de esta manera ,contrastar visiones tradicionales y hegemónicas en contraposición con visiones humanistas desde el sentido socio-crítico.

Para poder llevar adelante la investigación el tipo de diseño seleccionado fue el exploratorio-descriptivo ya que la temática no está totalmente desarrollada. Seleccionando fuentes de datos de nivel secundario, como lo son los diseños curriculares, decidimos tomar una muestra intencional y finalística ya que nos permite obtener resultados y conclusiones acerca de las visiones de la EF y los saberes de la cultura corporal. El instrumento elegido fue una guía de indagación documental que nos sirvió como eje para poder analizar las visiones y funciones de la EF como también los saberes de la cultura corporal.

Los resultados que se pudieron observar, arrojaron similitudes entre las visiones de la EF que se encuentran en el diseño curricular y su estrecha relación con los saberes de la cultura corporal. De esta manera, pudimos concluir que las visiones que circulan en los diseños curriculares, tienen una fuerte impronta ligada a visiones desarrollistas/deportivistas y humanistas con sentido sociocrítico.

Palabras clave:

Educación Física – Saberes – Cultura corporal – Visiones- Funciones- Diseños Curriculares.

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

Desarrollando el Trabajo Final, asignatura egresante de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, nos encontramos ante el desafío de realizar el siguiente trabajo de investigación.

El tema de la investigación se vincula con las visiones y funciones de la educación física y los saberes de la cultura corporal aportando ideas, contraposiciones, reflexiones con una orientación hacia lo crítico- reflexivo, lo cual nos invita a repensar sobre nuestras prácticas pedagógicas desde un paradigma de la complejidad, comprendiendo a la EF como una disciplina en camino hacia la propia autonomía.

A lo largo de la carrera del profesorado y en nuestro trayecto universitario, hemos podido transitar la historia y las diferentes visiones que atravesaron, y lo siguen haciendo en cuanto a la EF. Nos sucede una vez introducidos en el campo de la práctica, encontramos con docentes y muchas veces centrar nosotros mismos, nuestras prácticas bajo paradigmas tradicionales, muchas veces por falta de conocimiento o de herramientas para abordar a la EF desde una perspectiva crítica,

que nos lleve a romper las ataduras con ciertas corrientes que nada tienen que ver con nuestro campo. De alguna manera este trabajo lo que buscar **busca** es visibilizar y ofrecernos posibles herramientas para incentivarlos e incentivar a otros/as docentes a seguir en el camino **de** debate y la reflexión, para generar una EF autónoma.

Estos obstáculos que muchas veces encontramos nos permiten motivarnos para seguir adelante en la investigación, y tratar de brindar a la comunidad educativa y científica algunas respuestas e inquietudes a la hora de “pensar” y “proponer” prácticas pedagógicas desde una EF transformadora de **en** contextos socioeducativos.

1.4. Problema

¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circula en el diseño actual/vigente (elaborado en el año 2013) del nivel secundario de la provincia de Río Negro?

1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.

Para poder llevar a cabo el estado de la cuestión sobre las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los diseños curriculares de educación física tomaremos como referencias una tesis doctoral y una tesis de maestría propuesta por las docentes de la cátedra.

La tesis de maestría pertenece a la autora Fiori Natalia, corresponde al año 2020 y es presentada en la Universidad Nacional de Lujan.

La tesis de doctorado pertenece a la autora Emiliozzi, María Valeria, corresponde al año 2014 y fue presentada en la Universidad Nacional de la Plata.

NATALIA FIORI. 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.

Esta investigación tuvo como punto de partida la reforma de la nueva escuela secundaria y como ésta adquirió rasgos particulares producto de la orientación política llevada adelante por la gestión del Ministerio de Educación y del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, en manos del PRO.

Esta reforma lo que busca en su trasfondo es homogeneizar la oferta del nivel secundario en todo el país, a través de la inclusión de “aptitudes para el S. XXI”, y su vinculación con la demanda de la empleabilidad.

Una de las intenciones al llevar a cabo esta investigación de parte de la autora Fiori, fue la de tratar de producir conocimiento científico que permitiese dar cuenta del currículum escolar, no solo en el campo de intervención meramente técnico, sino como un campo de disputas sociales, políticas, culturales, educativas.

A lo largo de la tesis de maestría se puede ir observando algunos debates en torno a la función social de la escolarización divididos en : Los estudios críticos sobre el papel de la escolarización en las sociedades capitalista, La investigación respecto a la función social del sistema escolar en Argentina, debates sobre el desajuste entre escolarización y las necesidades del mercado de trabajo: demandas extraescolares para la empleabilidad, la tesis funcionalista , la crítica a la teoría del capital humano , investigaciones respecto al desajuste entre educación y empleo en Latinoamérica, estudios sobre educación y empleo en Argentina , estudios sobre el currículum escolar como respuesta a la demanda por la empleabilidad.

De la investigación realizada por Natalia Fiori surge que la reforma NES introdujo las “aptitudes para el S. XXI” como una expresión de la demanda de los diferentes sujetos sociales con capacidad de determinación curricular en relación a definir cuáles son las aquellas capacidades, habilidades y competencias que los estudiantes jóvenes deben adquirir y desarrollar durante su paso por la escuela secundaria para convertirse en sujeto “empleables”.

Actualmente dentro de las producciones académicas más actuales que han indagado alguno de los aspectos que conciernen a este problema nos podemos centrar en dos posiciones:

La primera quienes asumen que el desajuste entre las demandas de empleabilidad del mundo del trabajo se podría resolver con ciertas reformas o innovaciones educativas.

La segunda posición, sería la de quienes, reconociendo el vínculo mediado entre el régimen económico y la educación, no responsabilizan a ésta respecto a la resolución del desajuste entre empleo y formación.

La autora adhiere a una perspectiva crítica que cuestiona y debate el orden existente, y postulando su superación, generando contextos por la transformación social. Desde esa línea, es comprender que el estudio sobre una reforma curricular en particular no puede hacerse en el vacío sino considerando sus condicionamientos históricos, políticos e ideológicos y desnaturalizando un proceso que está profundamente afectado por intereses particulares, es decir, comprendiéndolo en su totalidad histórica.

MARIA VALERIA EMILIOZZI. El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física

Cada reforma curricular viene acompañada de distintas maneras, formas y métodos de construir positivamente una manera de pensar la educación y su sujeto como también de rupturas y acontecimientos que exigen repensar este sujeto y los fines mismos de la educación.

Existen en la actualidad a partir de la construcción histórica, social y política, diversos discursos de la Educación Física que se sostienen a partir de conceptos y saberes fundamentados desde la biología, la fisiología, la medicina, la psicología evolutiva, en cierta idea de ciudadanía y la fenomenología, que piensan al sujeto a partir del organismo, por la carne, por la vivencia corporal.

En el fondo Emiliozzi detalla a través de su estudio de investigación la tesis cómo el curriculum, y por lo tanto la práctica educativa, ponen en funcionamiento cierta

normalidad, regularidad, ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno.

A su vez, de alguna manera intenta desarrollar cierta reformulación de la educación del cuerpo, a partir de nuevas configuraciones discursivas que se articulan con los aportes de la psicología del aprendizaje y se profundizan con la fenomenología, como lo detallábamos anteriormente, el aporte que hacen las distintas disciplinas a la EF (Educación Física).

Tomaremos como referencia el concepto de visiones de Bratch (1996), donde las define como aquellas perspectivas ideológicas que le han dado dependencia o autonomía a la EF en cuanto a la relación con instituciones ajenas o no a la disciplina misma.

Desde una mirada foucaultiana es posible pensar a la EF desde una arqueología y una genealogía que intenta descubrir a través de sus visiones y de los diseños curriculares cómo los discursos funcionan, qué efectos de verdad producen sobre el sujeto, qué se aísla y qué se condensa o se invisibiliza.

La EF, por ser un producto moderno, nacido en la Europa de fines de siglo XIX del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (Crisorio citado por *Emiliozzi 2014*), funciona como transmisor de ideas que giran y han girado en torno al cuerpo, fundamentalmente comprendiéndolo como organismo biológico, natural e integral, y al sujeto como universal.

La mirada retrospectiva hacia lo ocurrido se encuentra justificada por la indagación del ahora, del campo actual de las prácticas de la EF, pero también porque la fractura del presente y las relaciones con los otros tiempos nos permiten transformar los modos de constitución del sujeto y la educación. Este movimiento desde el pasado hacia el presente y desde el presente hacia el pasado nos permite identificar rupturas y desplazamientos que van conformando la constitución de capítulos.

En el primero capítulo se describe como son analizados los saberes.

En el segundo capítulo se realiza un recorrido histórico sobre el saber y las condiciones de posibilidad de la educación secundaria.

El tercer capítulo se detiene en la constitución de la pedagogía, el lugar que empieza a ocupar el cuerpo físico, su normalización y la figura del ciudadano. Se despliega

la constitución de la pedagogía en haz de relaciones de bio-política y las ciencias bio- médicas, en el cual se conforma como dispositivo de control de lo corporal en su dimensión biológica.

En el cuarto capítulo se realiza un análisis al mundo del trabajo que se establece en el curriculum. Por un lado, se analiza la pedagogía por objetivos en el marco de la conformación del estado de bienestar, el capitalismo industrial y su posterior crisis, y por otro se indaga la pedagogía por competencias y la corporeidad, que llevan a la apuesta del individuo, la gestión de sí mismo en el marco del neoliberalismo, y la acumulación flexible.

El capítulo cinco aborda una serie de tensiones que ponen en juego, no sólo dos epistemologías a partir de las cuales se puede pensar el sujeto, sino también otra lógica del sujeto y de la educación. A partir del análisis arqueológico y genealógico sobre el saber y los acontecimientos que constituyen al curriculum, abordados en los capítulos anteriores, se retoma esa epistemología que no logra desprenderse del ser del alumno (lo biológico, la esencia), y de un deber ser producto de un orden médico, biológico, psicológico.

De alguna manera todos los argumentos pasan primero por el cuerpo, por un principio de salud que parte de lo material, por un principio humanista que parte de la esencia y por un principio fisiológico que hace a una Educación Física. Esta perspectiva conlleva un planteo evolucionista, y un sujeto ubicado en un tiempo lineal cuya caracterización pone en la sustancia todo lo que lo conforma, como si la sustancia ya fuera el sujeto

El capítulo seis reabre una problematización sobre una epistemología que coloca el origen del sujeto en una conciencia interior, tal y como fue descrita en la arqueología del discurso de la corporeidad que constituye el fundamento del Diseño Curricular de Educación Física del presente, y establece un campo de posibilidad denso y complejo para el funcionamiento del autogobierno del cuerpo. El recorrido efectuado sobre el discurso de la corporeidad nos permite identificar unas reglas discursivas que van conformando un sistema de posibilidades conceptuales que se sustentan en una epistemología que coloca al sujeto atrapado en las reglas de su

autoconstitución, producto de una conciencia, de su yo interior, y de la percepción como medio de apertura para el conocimiento del mundo y del propio cuerpo

Para finalizar las conclusiones del trabajo de investigación despliegan que, más allá de todas las reformas por las cuales ha pasado el diseño curricular de la Educación Secundaria, no se ha transformado su núcleo duro, pues el sujeto siempre ha sido definido a partir de la sustancia, de lo observable y cuantificable. Esto de alguna manera, permite establecer que sólo se podrán pensar otras relaciones de enseñanza a partir de un desplazamiento que implique el pasaje de una epistemología que supone el origen del sujeto a partir de la vivencia consciente, el sentido y la sustancia, hacia una epistemología que pone en el origen del sujeto las estructuras del lenguaje y la racionalidad de las prácticas.

Estos dos trabajos de investigación nos invitan a reflexionar sobre los armados de los diseños curriculares, sus contenidos, sus visiones de la EF, las concepciones sobre los sujetos y su relación con la sociedad y con la educación, el aporte de las distintas disciplinas a la EF y como desde una mirada foucaultiana genealógica y arqueológica la EF escolar, fue apropiándose de todas las herramientas aportadas por el capitalismo y sus ramificaciones, para encontrarnos hoy en la actualidad con una EF escolar derivada de construcciones sociales, históricas, políticas y económicas en la determinación de las diferentes esferas del ser humano.

Trataremos a lo largo del trabajo de investigación dar cuenta de todo este recorrido que la EF escolar ha vivido y experimentado en nuestro país, y como a través de estas disciplinas atravesadas por otras, se busca la manera de desarrollar sujetos funcionales al sistema capitalista neoliberal.

Existe un área de vacancia con respecto a este tema ya que en la actualidad en nuestro país, existen diferentes lugares y provincias que cuentan con gran porcentaje de sujetos en contextos rurales que nos lleva a realizarnos preguntas. Entonces cuando hablamos de recortes de saberes (diseños curriculares) y de alguna manera cómo a través de éstos se busca generar perfiles de estudiantes para generar “empleabilidad”. ¿Integra e incluye a todos y todas? ¿Es igual un estudiante de CABA que uno/a de la meseta rionegrina? ¿Aplican igual los diseños de los distintos niveles escolares tanto para un estudiante de la ciudad de General

Roca como para uno/a del paraje de Cerro Policía? ¿Cómo se contextualizan los diferentes diseños curriculares en contextos urbanos y rurales? ¿Es posible hablar” de empleabilidad” cuando las oportunidades de cada estudiante son distintas desde su punto de partida?

Para finalizar luego de haber realizado el estado de la cuestión y la relevancia cognitiva propongo como nuevo tema de investigación desarrollar las prácticas pedagógicas en la educación física escolar, la conformación de los diseños curriculares y su vínculo estrecho con las relaciones de poder como herramienta para la construcción de corporeidades hegemónicas en contextos donde muchas veces no se contextualiza el marco educativo de cada estudiante y se pierde de vista, desde que posibilidades y oportunidades cuenta hoy cada sujeto al momento de ser parte de su proceso de aprendizaje escolar.

1.6. Marco teórico

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

En Argentina el desarrollo y auge de la EF como disciplina, estuvo acompañada desde sus inicios por el avance del sistema liberal- capitalista para la construcción de la nación y del proceso civilizatorio. Durante gran parte de siglo XIX, en el país habían sucedido eventos y conflictos bélicos que recién hacia mediados y fines del siglo alcanzaron la tregua. El sector político de la época comenzó a proyectar el futuro de la nueva nación, trayendo desde el exterior ideas, productos, para la construcción de la sociedad. La EF se encuentra dentro de aquellas herramientas que venían desde el exterior para lograr formar una ciudadanía acorde al renovado formato de sociedad que se pretendía desarrollar.

La EF no fue siempre la misma, fue evolucionando y transformándose de acuerdo a los cambios sociales, políticos y económicos mundiales; es por eso que su función social también fue mutando hasta como la conocemos hoy, no sin eso, dejar de observar los vestigios del paso de la historia por la misma.

1.6.1.1: Visión Militarista de la Educación Física.

En nuestro país, el siglo XIX estuvo marcado en su primera mitad por el proceso de independencia y por los conflictos suscitados por diferentes bandos en la búsqueda de la construcción de una nación centralizando el poder o descentralizándolo por todo el territorio nacional. Una vez llegado a un acuerdo, se creó la Constitución Nacional en el año 1853, poniendo las bases y cimientos en los que se erigía la nueva nación.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, se dio lugar al desarrollo de políticas económicas, políticas, sociales para dar paso al proceso de civilización acompañado por el nuevo sistema mundial económico y productivo. En este panorama aparece Domingo Faustino Sarmiento, quien fuera presidente de nuestro país y de quien podemos decir, fue con quien la educación física comienza a dar los primeros pasos dentro del sistema educativo escolar argentino para la construcción de la civilización.

Sarmiento mira a los procesos de colonización desde varios focos de atención; primero mirar a América, como aquel territorio ocupado por salvajes. Siguiendo el proceso de la Revolución de Mayo de 1810. La historia de América, el proceso de colonización es la narración de la lucha entre la civilización, y atravesado por una concepción de la cultura europea y la barbarie como signo del pensamiento americano, representado por los pueblos originarios.

La barbarie era representando y visto como una manifestación social, representado por los caudillos que eran las figuras de las provincias del interior, era necesario transformar la sociedad para erradicar aquellos elementos que impedían la igualdad.

Para poder llevar a cabo el proceso de civilización que pretendía Sarmiento era necesario poder homogeneizar los cuerpos. Sus intenciones se hallaron bajo la inspiración de civilizar a la población por medio de la alfabetización y la incorporación de creencias y costumbres de los países desarrollados erradicando de esta manera a los/as llamados “bárbaros”. En términos de Norbert Elias podemos entender el concepto de civilización como “el resultado de un proceso en constante

movimiento hacia adelante, en busca de la universalidad de los comportamientos y costumbres” (Elías, 1939).

En palabras de Sarmiento “la gimnástica civilizará a los Tobas, que no conocen disciplina sino cuando van a la guerra, a fin de robar y matar con éxito” (Sarmiento, 1886, p. 378). En el año 1886 Domingo Faustino Sarmiento inmortalizó esta frase que no sólo expone su pensamiento respecto a la educación de los cuerpos sino que resume gran parte del ideario de quienes pensaron la nación a fines del siglo XIX para la construcción del proceso de civilización. Podemos decir que la manera de comprender los cuerpos por parte de Sarmiento y su generación enmarcó a la EF en una doble mirada.

Por un lado, como un complemento de todo tipo de instrucción, respetando así el legado con que la pedagogía fundamentó la educación pública estatal. Esto implicó que además de obligatoria, gratuita y laica, la educación argentina reprodujera la herencia de la tríada spenceriana que propone que toda educación debe ser intelectual, moral y física para su integralidad.

La otra mirada a destacar es que, gracias a las posibilidades que brinda un sistema educativo centralizado capaz de transmitir un mismo conocimiento universal simultáneamente a todos los individuos, herencia de la pedagogía comeniana, las actividades físicas escolares resultaron un recurso significativo para la difusión de valores y símbolos patrios, y con ello una importante herramienta de civilización, un elemento de progreso social que separa al hombre de la barbarie. Sin embargo, siguiendo a Galak (2014) aun cuando universal, “no todo conocimiento significa un contenido escolar: para que efectivamente sea civilizador es necesario que esté científicamente probado, o por lo menos que esté argumentado en un lenguaje científico”. (p. 1546)

De esta manera, en esa idea de educar como modo de “civilizar” está contenida la concepción de porvenir, de progreso de la Patria y de la raza, supeditados a la transmisión de la racionalidad moderna y a la enseñanza de conocimientos argumentados científicamente, cerrándose así el círculo teórico que piensa a la educación como garantía de reproducción de la política. Según Galak (2014) “las

nociones de civilización, de progreso, de ciencia y de educación se fundieron como sinónimos en las retóricas escolarizantes”. (p. 1546)

Con la ley N° 1420 de educación se dio respuesta al avance del nuevo proceso de civilización acompañado de cambios y transformaciones a nivel político, económico, cultural. Durante la presidencia de Julio Argentino Roca se sancionó esta ley que vino a dar sustento legal al sistema educativo argentino. Podemos mencionar algunos artículos de dicha ley para aportar a lo mencionado anteriormente.

Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias.

Art. 1° La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 2° La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene.

Art. 14. Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto.

Podemos observar como a través del proceso de civilización y con el surgimiento de la educación común, pública y laica (Ley n° 1420), se intentó dar respuesta a la construcción de corporeidades homogéneas y totalizadoras. La educación física formó parte de este proceso como una ciencia capaz de disciplinar a través del movimiento estructurado, rígido, basado en unos patrones establecidos y con un sistema normativo impuesto.

Cuando hablamos hoy de prácticas pedagógicas en la EF, podemos observar vestigios de esta función otorgada en un momento histórico determinado, pero que sigue formando parte del complejo entramado de relaciones en el que se vinculan docentes y estudiantes como parte de un proceso de enseñanza- aprendizaje.

1.6.1.2: Visiones Higienista de la Educación Física.

Hacia principios del siglo XX y durante las primeras tres décadas la EF argentina estuvo atravesada predominantemente por el pensamiento del Dr. Enrique Romero Brest.

Durante este periodo la consolidación del pensamiento de Romero Brest se debió a un proceso que dio en tres etapas simultáneamente según Scharagrodsky (2014):

“En primer lugar, el Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958) se convirtió en el máximo vocero autorizado sobre cuestiones referidas a la educación física. En segundo lugar, el Dr. Enrique Romero Brest acompañado por su grupo de trabajo logró una visibilidad político-educativa hasta esos momentos no alcanzada por ningún especialista en dichas cuestiones. En tercer lugar, el Dr. Enrique Romero Brest fue el encargado de crear y dirigir, en diciembre de 1901, los primeros cursos temporarios de Ejercicios Físicos realizados en la Argentina”. (p. 159)

En el año 1912 este proceso se consolidó creándose el INEF (Instituto Nacional de Educación Física).

El sistema de EF en nuestro país estuvo basado principalmente por ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los cursos superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los cursos inferiores. A su vez este sistema se constituyó alrededor de tres características que pueden describirlo; científicidad, higienismo y eclecticismo.

La científicidad comprendida “como única verdad que justifica la teoría llevada a la práctica, el higienismo como principal fuente de justificación racional como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes” (Scharagrodsky 2014, p.4).

En esta línea, el Sistema Argentino de Educación Física fue todo un producto científico de la época. Fue una creación de la época moderna con una impronta de carácter científico. Ello implicó de alguna manera que los principios, axiomas y

teorías en los que se sostuvo, fueran considerados racionales, objetivos, mensurables y, sobre todo incapaz de ser cuestionados.

En palabras de Romero Brest podemos traer la siguientes frases escrita por él mismo “Hemos desterrado los procedimientos que no estaban basados en razones científicas y los ejercicios que no respondieran a una finalidad fisiológica, higiénica y educativa, de acuerdo con la edad de los niños” (Romero Brest, 1909, p. 96 citado en Scharagrodsky, 2014).

“Lo que caracteriza especialmente el sistema argentino de educación física que preconizamos es su espíritu científico”. “La fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema” (Romero Brest, 1911, p. 179).

Durante este periodo de la EF en nuestro país, podemos entonces determinar que la misma como disciplina estuvo basada en el cientificismo, en el racionalismo para poder justificar empíricamente un sistema de construcción de corporeidades centrado en un discurso eugenésico. El hombre debía ser formado y desarrollado para la ciudadanía, inmerso en un contexto político, económico, laboral mientras que la mujer era formada con el fin de lograr la maternidad. La EF no las excluía de las prácticas, pero su discurso estaba apoyado en un contexto diferente.

En nuestro país durante las primeras décadas del siglo XX, los proyectos eugenésicos apuntaron a la modificación de componentes del medio (vivienda, trabajo, tiempo libre) considerados degenerativos. Se buscaba luchar contra los llamados "venenos raciales": la sífilis, la tuberculosis y el alcoholismo, y mejorar las condiciones de trabajo, proteger la procreación, la maternidad y la infancia. Para los considerados irrecuperables (algunos tipos de locos, de criminales u otros anormales) “se proponía el aislamiento y la segregación sexual, para evitar el contagio y la procreación”. (Lionetti, 2011, p.36)

Este discurso eugenésico lo podemos vincular estrechamente con el higienismo, como un modo de desarrollo de la sociedad en la búsqueda de homogeneizar cuerpos y disciplinar conductas. Un pilar de la promoción del cuidado integral del cuerpo fue la enseñanza de la educación física signada por una impronta ordenadora, moralizadora e higienista. Se apeló a la actividad física en nombre del

orden social o de la salud pública y la educación física fue llamada a la tarea de formar físicamente al hombre y la mujer de la sociedad argentina.

El lugar fundamental para llevar a cabo este proceso de homogeneización y disciplinamiento fue la escuela. Esta institución permeable a los nuevos saberes, contribuyó al proceso de construcción simbólica de los cuerpos. La aproximación a esa acción mediadora muestra la reelaboración de esos saberes, con sus matices y debates, al ponerlos en juego en la experiencia educativa. Al mismo tiempo, podemos reflexionar que esa persistencia en las prácticas discursivas y las acciones sugieren que esas imágenes hegemónicas sobre la corporalidad no fueron unívocas. Esa voluntad de configurar un modelo de corporalidad, de una masculinidad y de una feminidad, tuvo una convivencia tensa, conflictiva e inestable con respecto a los desplazamientos que proponía y proponen las prácticas sociales de los sujetos en su cotidianeidad, rompiendo con los sentidos clásicos de las convenciones sociales o de las normas como única dimensión de análisis. Esto lleva a reconocer que esa hegemonía discursiva fue negociada no solo como producto de una tensión con las prácticas sociales sino también como la resultante de las disputas que se libraron dentro del campo de esos saberes.

Desde ese lugar se puede reconocer que, esas biopolíticas, ideadas como dispositivos que moralizarían los cuerpos, no fueron pensadas como meros ejercicios de disciplinamiento.

Persiguieron, en ese sentido, la "normalización de la sociedad" con el propósito de instituir un orden, y ese fue el sentido de promover una reforma social de acuerdo a lo que entendieron como "normal". Esas técnicas de gobierno, a las que Foucault denominó gubernamentalidad, fueron entendidas como un "modo de conducir el comportamiento de los otros". (Lionetti, 2011, p.52)

1.6.1.3: Visiones deportivistas de la Educación Física.

Lo que actualmente escuchamos como deporte y vemos su desarrollo en Argentina, tiene su origen en Inglaterra en el transcurso del siglo XVIII, se ha ido consolidando

mediante un largo proceso de transformación de juegos y pasatiempos de las elites sociales.

Recordando la famosa crisis mundial del año 1930 y el modelo de producción donde se implementó el desarrollo y construcción de grandes fábricas. El mundo se convirtió en una gran sociedad de masas donde los productos llegaban a todas partes, y en donde la globalización comenzó a ser uno de los factores principales. A fines del siglo XIX y principios del XX, comenzaron a llegar a nuestro país inmigrantes y con ello traían sus costumbres. Alguna de estas era la práctica de actividades físicas devenidas en el deporte. Surgen así en Argentina los primeros clubes que implemente la práctica deportiva en su entorno. Aquello que comenzó como una práctica recreativa y de ocio se convirtió posteriormente en una actividad realizada por multitudes. De la mano con esto, surgen los grandes partidos políticos que hoy siguen prevaleciendo en el país.

La sociedad en general se vuelca hacia la participación de los espacios sociopolíticos, agrupándose dentro de los mismos, creándose sindicatos, cooperativas, asociaciones.

En este contexto de auge económico, político y cultural surge hacia mediados del siglo XX, el peronismo. Un partido político que nucleaba principalmente a la mayoría de la clase media trabajadora argentina. El presidente argentino Juan Domingo Perón consideró que la EF cumplía un rol trascendente en el gobierno de la educación y en la formación del futuro ciudadano que habitaría la “Nueva Argentina” que se estaba construyendo durante esos años

El peronismo que comprendió rápidamente el fenómeno y en gran parte por las grandes masas de población que contenía, hizo de la educación física una herramienta primordial.

El gobierno peronista durante sus dos primeros mandatos constitucionales (1946-1952/1952-1955), ubicó al deporte en un lugar predominante de su gestión a partir de varios aspectos: incorporó a la actividad a miles de jóvenes; fomentó la creación y desarrollo de instituciones deportivas; organizó competencias nacionales e internacionales, como los Torneos Juveniles Evita y los Juegos Panamericanos e impulsó y subsidió la participación de deportistas argentinos en el exterior. Esta

política era ejecutada desde organismos estatales y entidades controladas por el oficialismo, como la Fundación Eva Perón y la Confederación Argentina de Deportes, entre otras.

Podemos señalar como pertinente, que el imaginario en torno a la Educación Física como parte de la formación integral que toda persona debía poseer, tanto en el plano intelectual, como en el físico y el moral fue previo al período peronista. En ese sentido creemos que resulta adecuado hablar de la existencia de un “canon transhistórico, compuesto por signos, afectos y símbolos que se manifiestan a través de retóricas visuales, orales y escritas de diferentes espacios y tiempos” (Orbuch, 2014, p. 2).

Formando parte de las numerosas transformaciones sociales vividas desde entonces, el peronismo como el partido que movilizaba grandes sectores de la población argentina, se presentará como el movimiento capaz de dar respuestas a las demandas de mejoras en todos los ámbitos reclamadas con persistencia, desde la sociedad. De alguna manera lo hará redefiniendo el rol de la EF como una parte sustancial de su plan educativo. En esa dirección los discursos harán mención a la necesidad de la práctica de la actividad no sólo en el ámbito escolar, sino extendiéndose fuera de ella, y asociándolo con el modelo económico imperante.

Creemos importante aclarar que la aparición de una propuesta corporal no destituye completamente la anterior, sino que una construye hegemonía dentro del campo dominando a la actividad corporal pasada.

Por ende, si bien “se continuaron viendo ejercicios físicos con rasgos de corte militar y marcial en los programas realizados para la escuela media, en el año 1941 han incluido algunos deportes como: voleibol, básquetbol, fútbol, rugby, béisbol” (Mansi 2019, p.47).

Podemos comprender a esta etapa como un cambio en cuanto a la concepción de la educación del cuerpo.

Pasar del Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Romero Brest y la militarización de la EF en la década del 30 a los juegos, habilidades deportivas y deportes destaca el cambio que se ha dado dentro de la Educación Física donde, si bien se continúa argumentando bajo “el discurso médico higienista, ahora han de

verse aspectos que anteriormente no se han tenido en cuenta, entre ellos la participación con interés del alumnado, el trabajo en equipo y los rasgos lúdicos que se suponen que traen consigo los deportes” (Mansi 2019 p.47).

Podemos observar que la función deportivista que se le atribuyó a la EF en nuestro país dentro de un periodo de la historia estuvo atravesada por el contexto social, político, económico, cultural. Pero hoy en día si miramos detenidamente las prácticas escolares nuestras clases y encuentros siguen visibilizando las distintas funciones que han surgido a lo largo del tiempo; la deportivista es una de ellas, y me animaría a decir que una de las que más relevancia posee.

1.6.1.4: Visiones psicomotricista de la Educación Física.

Hacia principios de la década del 70 en la Argentina comienza a aparecer la visión psicomotricista de la EF. Esta es una de las primeras, en romper con el dualismo cuerpo-mente que traían las otras visiones. Sin perder su propia identidad es esta visión, quien toma las investigaciones y estudios del campo de la psicomotricidad para apoyarse y legitimar ciertas actividades.

Principalmente la mirada psicomotricista dentro del área de la EF se instala fundamentalmente en los niveles preescolar y primaria, donde los/as niños/as no estaban preparados/as para llevar a cabo algún deporte, entonces debían ocupar el espacio con otras actividades bien fundamentadas. Esta concepción surgida en Francia e importada al país perseguía como objetivo primordial el descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros y su entorno.

Una frase que puede acompañarnos para comprender esta visión es la aportada por Daniel Camels (2011): A la psicomotricidad le ocupa el saber sobre el cuerpo y sus producciones. Para pensar el objeto de estudio de esta disciplina suelo apoyarme en un texto que dice lo siguiente:

"Cuando hablamos del cuerpo hay que elegir:

entre la pisada, la huella y el pie.

Siempre está el riesgo de terminar hablando del zapato."

La motricidad es la dimensión que contribuye a la constitución del hombre como humano, en tanto le permite la manifestación de su condición como ser práctico, a través de la cuál puede dar cuenta de su intencionalidad. La motricidad, como vivencia de la acción, conecta al ser consigo mismo, con su ser corporeidad y con los otros. La motricidad es intencionalidad operante y es la evidencia de la interacción entre las diferentes dimensiones humanas (sensación, emoción, percepción, conocimiento, deseo, habla, acción, otras) “motricidad no sólo desde una perspectiva biológica sino también social e histórica” (Bracht, 1996).

Existe entre los diferentes autores que se posicionan desde esta mirada, el vínculo y la relación de la competencia motriz con un tipo de inteligencia sobre las acciones o inteligencia operativa, que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo llevarlo a cabo y con quién actuar en función de las condiciones cambiantes del medio .

Según Mansi (2019) afirma que: “La vertiente psicomotricista no solo desarrolla el factor motriz en niñas y niños, sino que además logra educar las estructuras cognitivas, utilizando al cuerpo como medio.” (p.92). Podemos decir entonces que lo que se busca a partir de la observación detenida de la motricidad es buscar la intencionalidad de las personas que se encuentran en movimiento.

El contexto socio, político, económico en el que se encontraba Argentina no era un dato para dejar de observar. Como vengo mencionando anteriormente dentro del marco teórico, cada visión y función social que se le ha otorgado a la educación física en el país tiene suma implicancia con la realidad de cada etapa histórica. En este caso se venían sucediendo varios golpes de estado con juntas militares al frente del poder. Esto conlleva de alguna manera que para poder controlar y disciplinar a la población el estado requiere de herramientas prácticas que sean capaces de lograr el objetivo deseado. La psicomotricidad como una disciplina independiente de la EF aportó a la construcción de las nuevas identidades y corporeidades. No es un dato menor que recién hacia mitad de la década del 80 comiencen las primeras teorías socio críticas en la educación que recaen también la educación física.

Alguno de los conceptos que enmarcan este paradigma los podemos encontrar a continuación: conocimiento, uso y dominio de la propia corporeidad, postura y equilibrio, corporeidad y capacidades motrices, capacidades perceptivas, capacidades tácticas; capacidades coordinativas capacidades condicionales, corporeidad y su relación con el espacio, el tiempo y los objetos. Habilidades motrices, tipos, habilidades motrices generales, de locomoción, no locomoción, manipulativas, acuáticas, habilidades motrices combinadas juegos motores, tipo de juegos, jugar y la relación con los otros, las reglas, actividades motrices en el medio ambiente.

Ahora, si bien esta visión fue para su época transformadora y renovadora, tiene como debilidad que se corre del proceso de enseñanza- aprendizaje; es decir al observar la conducta motriz y analizarla se promueve el desarrollo de las capacidades cognitivas de los/as niños y niñas pero excluyendo a un nivel secundario como mencionamos anteriormente a la enseñanza.

1.6.1.5: Visiones desarrollista de la Educación Física.

Sobre finales de la década de 1970, se genera en Argentina un golpe de estado que perduro hasta el año 1983, con el regreso a la democracia. Durante el denominado Proceso de Reorganización Nacional, aparece como política de estado la despolitización de los contenidos curriculares. Esta idea no es ajena a la realidad, sino más bien se centra en un posicionamiento claramente ideológico. Se intenta hacer desaparecer y ocultar mediante el mecanismo represor del estado cualquier pensamiento, ideología que tenga una relación con lo denominado “progresista” “critico” “reflexivo”. La educación física no pasa inadvertido de este proceso a nivel país y también forma parte del proceso que se llevó adelante.

Durante el periodo que se mantuvo el golpe militar, la EF como disciplina dentro del contexto escolar estuvo sostenida por el principio de eficiencia. De algún modo lo que se pretendía era la revalorización de aquellos saberes y contenidos con una

profunda relación hacia lo militarizado combinado con el concepto de eficiencia, al estilo de los modelos de producción que propone el sistema capitalista.

Según Mansi (2019) la perspectiva desarrollista de la EF en el nivel inicial, encuentra su auge, legitimación y conformación en base a dos hechos: en cuanto a las prácticas corporales en la década de 1970, inmigra a Argentina la rama psicomotricista educativa, interviniendo en las propuestas pedagógicas de los y las docentes del área, y aportándole a la misma una fuerte adherencia científica.

Por otra parte en la misma década, asume en Argentina un gobierno de facto, dando inicio a años de autoritarismo, persecución, secuestros y desapariciones. Y dentro del ámbito educativo una fuerte censura y puesta en práctica el tecnicismo pedagógico.

Según la autora Natalia Fiori (2007), el proceso de consolidación y culminación de la EF como práctica pedagógica funcional a los intereses del sistema capitalista encontró su máximo punto de esplendor en el período histórico analizado, para luego comenzar un proceso de crisis y profundo cuestionamiento. El modelo hegemónico fundado por Romero Brest a principios de siglo fue mutando a lo largo de los años de acuerdo a las nuevas condiciones económicas, políticas y sociales que imponía el sistema capitalista. Sin embargo, pese a los cambios y reestructuraciones globales no surgieron, hasta finales de la década del '70 y el '80, teorías pedagógicas alternativas en la EF que pugnarán por lograr una nueva hegemonía. Sin embargo estas "nuevas" corrientes no representan sino una nueva cara del capitalismo: el neoliberalismo.

La EF, se haya en concordancia a las políticas educativas de turno, específicamente en vistas de, mediante sus propuestas pedagógicas, la búsqueda de los valores que el tecnicismo pedagógico trae consigo: la eficiencia, la eficacia y el rendimiento.

No obstante, no sólo las políticas educativas de turno han generado que la perspectiva desarrollista se legitime, sino que la misma hace sus bases sobre la educación psicomotora. Por ende, se nos genera la mera necesidad de manifestar la llegada de la educación psicomotriz a nuestro país en 1970, y sus injerencias dentro de la pedagogía de la EF.

La práctica pedagógica de EF, mantiene una relación histórica con instituciones como la militar y la deportiva que puede ser de subordinación, por lo que no logró generar una autonomía propia, es decir regirse por sus propios códigos y principios. Bracht (1996) afirma que “legitimidad significa que hay buenos argumentos para que un ordenamiento político sea reconocido como justo y ecuánime” (p.38).

De alguna manera legitimar la EF, es presentar argumentos pertinentes para su permanencia o inclusión en el currículo escolar. Esta legitimación precisa apoyarse en una teoría de la educación.

Bracht (1996) desarrolla dos modelos de educación física y su relación con las visiones: los modelos heterónomos y los autónomos (p.45).

Los modelos autónomos sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas, poseen como base teórica la antropología, la filosofía y la fenomenología y se centran en la dimensión lúdica del ser humano.

Por otro lado los modelos heterónomos buscan la razón fuera de estas actividades, más bien en sus repercusiones sociales, poseen como base teórica la biología (científica) y la sociología (teorías funcionalistas) y su función social está ligada al mundo del trabajo.

De alguna manera a lo largo de la historia son los modelos heterónomos los que predominado, fundamentándose en una visión instrumentalista de la EF. Estos modelos centran su atención en la EF como fomentadora de la salud, creadora y desarrolladora de hábitos de higiene, sentimientos cívicos.

1.6.1.6: Visiones recreacionistas de la Educación Física.

Cuando hablamos de recreación lo podemos hacer desde las diferentes aristas que el concepto engloba en su polisemia:

En primer lugar podemos comprender a la recreación como un proceso a través del cual el ser humano logra modificaciones en su forma de ser, obrar, pensar y sentir. En segundo lugar es un fenómeno psico-social que forma parte del proceso de producción, reproducción, económica, política e ideológica, durante el tiempo libre.

En tercer lugar es una práctica social, porque describe formas de comportamientos y maneras de ser de una sociedad, la manera en que utiliza su tiempo libre.

En cuarto lugar es una institución social, por existir formas socialmente institucionales y reglamentadas de recreación, que tipifican a una comunidad de manera oficial, tradicional, cultural o folklórica (festivales, peñas, caminatas libres, excursiones, carnaval) y ser necesario dentro del espacio del tiempo social.

En las instituciones educativas se evidencian dos tipos de perspectivas hacia el elemento del juego: “en una los/as docentes desarrollan espacios para el juego libre de los/as niños/as, creyendo que por el solo hecho de vivir su infancia saben jugar, y en otra los/as docentes plantean juegos para la enseñanza de contenidos curriculares” (Sarlé, 2011, p.88).

Tomando como referencia esta cita, desde el campo de la EF podemos encontrar dos concepciones sobre el juego; en primer lugar, la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza (utilitarismo) y el juego como actividad de pasatiempo, como compensador de las horas empleadas por los/as niños/as en las aulas.

El juego produce y reproduce distintas ideologías, funciones y legitimaciones otorgadas a la educación física. La concepción del juego utilitario hace entrever una ideología de producción ligada al sistema capitalista. Las intenciones del desarrollo de juego productivo, bajo la mirada de un único modelo posible, en búsqueda de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, responden a la ideología dominante. Esto nos lleva a preguntarnos ¿porque el jugar debe poseer una utilidad siempre? ¿Acaso el jugar por el hecho de emocionarse, como una actividad de ocio y recreación está alejado del concepto de utilidad?

Al tomar como aula el mismo espacio que el alumno ocupa durante el tiempo institucional del recreo para favorecer la construcción de aprendizajes que involucran la motricidad, la clase de EF se constituye “en un momento escolar particular: se presenta como situación intermedia entre el juego como formal optimización de las estrategias de intervención docente (dictado de la clase) y la espontánea expresión del movimiento corporal que caracteriza la libre utilización del patio durante el recreo (dejar hacer)”(Rivero, 2008, p.43).

Extrapolando la reflexión anterior sobre el juego y su relación con las clases de EF y el espacio del recreo podemos decir que el juego simplemente acontece, se hace presente en la vida social de las personas sin demasiados requisitos, mientras que la EF es a partir de propuestas concretas de prácticas corporales que involucran sujetos.

Cuando nos detenemos por un momento en el recreo del patio escolar y centramos la mirada en observar detenidamente a que juegan los/as niños/as, podemos visualizar que muchas veces son espacios de juego libre, donde las normas forman parte de un acuerdo entre los participantes, sin un fin educativo, utilitario, sino más bien el juego como un actividad social en el tiempo libre.

Desde una mirada antropología filosófica, Rivero (2008) plantea la existencia de una “relación directa entre la Educación Física y el juego, al definirla como aquella parte de las Ciencias de la Educación cuya legitimación resulta de dos principios fundamentales: el hecho de que el hombre es un ser corporal en el mundo y que el juego pertenece a las formas originales de la existencia humana” (p. 44).

Podemos de alguna manera, fundamentado párrafos anteriores considerar al juego y al movimiento corporal como elementos centrales en la construcción de la identidad disciplinar, y segundo, en plantear una dicotomía en el diseño del juego para la EF; pues en función de la intención pedagógica, se distingue el jugar por jugar, que ofrece escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que el jugar es un saber heredado de la propia naturaleza del hombre, y el juego como dispositivo que permite al alumno aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar técnicas para la optimización del movimiento corporal.

Evidenciamos la distinción entre el juego como actividad lúdica, que pareciera resultar una función estéril para la pretenciosa mirada pedagógica actual, y el juego como actividad utilitaria, que suma seriedad acercándose a una mirada más cercana a la intervención docente.

Durante el siglo XX en Argentina, la EF “buscó legitimación en el ámbito escolar; por esta razón, el juego ha ganado espacio en la constitución del campo disciplinar porque la psicología y la pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa” (Rivero, 2008, p.45).

Ahora bien como profesionales de la EF ¿Qué proponemos en cuanto a los espacios de juego que se generan en nuestras clases? ¿Enseñamos a redefinir desde el rol de profesor los saberes cotidianos vividos en el cuerpo como practicantes, o enseñamos a transformar lo que aprendieron a hacer con su cuerpo en saberes que les permitan tomar conciencia de esas prácticas, para proponerlas con conocimiento a otros?

Si bien los/as profesores/as reconocemos la riqueza del jugar espontáneo y la potencialidad que ofrece al compromiso corporal de los/as involucrados/as partimos a veces, de la idea de juego como una actividad propuesta por alguien que ofrece sustento a la necesidad social de un profesor, legitima su intervención, justifica el uso y posterior mimetización que puede hacer del juego voluntario.

La percepción pedagógica sobre la EF se ha visto reducida a la mera producción y reproducción de juegos motores, como elemento primordial del proceso de enseñanza. Parecería que un buen/a docente de la materia es aquel/lla que posee un amplio repertorio de juegos motores y que logra proponer consignas discursivas para que las niñas y los niños los realicen.

La perspectiva recreacionista, anclada en una visión desarrollista, “nos hace repensar la tarea del/la docente de EF, desde la cual parecería que es el dador/a de actividades influyentes sobre la motricidad de los niños y las niñas, y un/a simple ejecutor/a y controlador/a del cumplimiento de las reglas del mismo” (Mansi, 2019, p.123).

1.6.1.7: Visiones sociocultural/ humanista de la Educación Física.

Creemos pertinente esclarecer que las anteriores perspectivas ideológicas, : higienismo, psicomotricidad, deportivismo, desarrollismo y recreacionismo, que han sido constituyentes de la EF en los distintos niveles educativos en Argentina, en mayor o menor medida , han sido parafraseando a Bracht (1996) visiones heterónomas es decir, perspectivas ajenas al campo de la Educación Física arraigadas y arrastradas por el colectivo docente que conforma la asignatura para lograr su legitimidad y llevarlas a la practica en la praxis.

Se entiende que la perspectiva crítica en EF según Gómez (2018) se va configurando en la dialéctica de la teoría y la práctica, aunque sospechamos que existen más aportes teóricos, que prácticas pedagógicas emancipadoras, por dos razones:

a) porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física;

b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas, no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico – didáctico (p.80).

La perspectiva humanista de la EF escolar comienza a surgir poco antes de la llegada de la psicomotricidad a la Argentina. El iniciador de dicha visión en nuestro país fue Alejandro Amavet que gracias a sus escritos ha aportado un cambio epistemológico sobre la EF.

Con la fundamentación de la EF como componente del proyecto social para superar a la sociedad con estratificación social, comienza a fundarse un discurso que critica y pone en debate a la práctica deportiva (la cual hasta el momento mantenía la hegemonía del campo). Sin proclamar su exclusión, se piensan nuevos sentidos que pueden otorgarse al deporte en conjunto con valores humanos necesarios para llevar a cabo el proyecto.

Muchas veces escuchamos diferentes miradas y visiones en cuanto al rol del deporte en la escuela, y si es necesaria su implementación en las instituciones o no. La problemática no pasa por eliminar el deporte del contexto escolar educativo, sino más bien de generar argumentos críticos en pos de generar una práctica corporal capaz de generar inclusión, autonomía y emancipación en los/as estudiantes. Esto nos lleva a reflexionar y preguntarnos ¿cuál es el sentido pedagógico del deporte escolar? ¿Es en la actualidad el deporte en la escuela una herramienta pedagógica capaz de generar reflexión y sentido crítico en los/as estudiantes?

En los últimos años nos acercamos a generar un tratamiento crítico en cuanto al componente de la competencia que se ha venido desarrollando dentro de la EF acríticamente. Elementos como la exclusión, el abuso de poder por parte de las/os docentes, la eficiencia y la eficacia, ya no se encuentran conformando el corpus de la EF escolar, sino más bien son tratados con una mirada crítica por aquellos/as que conforman y construyen una educación física humanista.

Este nuevo tratamiento que se está generando en torno a la EF, dado bajo las ciencias sociales, inicia un largo camino de deconstrucción de los discursos y prácticas que se encuentran legitimadas en la EF escolar.

La perspectiva humanista- crítica logra sus inicios gracias al Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de autores, 1992) en la década del 80, en función de contraponerse a aquellos mandatos reproducidos históricamente a lo largo del tiempo en las instituciones escolares.

Para generar una rotunda transformación social desde la EF, Bracht (1996), uno de los autores que componen el Colectivo de Autores, sostiene que el educador o educadora debe tomar una posición ideológica, asumiendo un compromiso político con el proceso de transformación social.

Las ideas de transformación provienen de entender que desde el sistema educativo se han reproducido valores burgueses, y buscan lograr una transformación en pro de la igualdad de oportunidades para todos/as, en aras de una sociedad democrática.

Por lo expresado anteriormente, es a partir de la década del 80 hasta la actualidad cuando se pone en marcha dentro de la EF un giro reflexivo y transformador sobre sus prácticas y legitimaciones, desde las cuales comienza a respetarse y garantizarse los derechos de los niños y las niñas, y a visibilizar a la materia como una oportunidad de intervención para una transformación social en vistas de emancipación.

La perspectiva autónoma desde donde se comienza a delinear la EF revolucionaria, crítica o progresista (Bracht, 1996), toma a la corporeidad/ motricidad y a la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física.

Kirk (2007) plantea que desde 1880 la escuela, y dentro de ella la EF, vienen siendo funcionales al sistema dominante; en el caso de la EF a partir de la dominación y normalización de los cuerpos. Se podría decir, de un cuerpo que no es subjetivado, que sólo interesa proveerlo de los elementos alienantes que le impiden ser crítico, reflexivo, autónomo, con capacidad de emancipación, que proponga ideas en relación a la construcción de la cultura de lo corporal. Se lo percibe como objeto separado del ser y, en consecuencia, como herramienta entrenable, alienándolo y fijando en el sujeto una impronta que le impide asumir una posición crítica y autónoma en la consideración de su dimensión corporal, es decir, de elegir y autodeterminar qué ser y hacer corporal y, por ende, ser capaz de la construcción de su historicidad corporal individual y colectiva.

Para esa finalidad de dominación y control de los cuerpos, las prácticas pedagógicas incluyen a los juegos tradicionales, los ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, a veces, bajo el manto de la gimnasia saludable y en otros casos sostenidos desde la evaluación del rendimiento orgánico y/o motor en relación a las cualidades físicas o técnicas deportivas aisladas del sujeto en sí y, como señaláramos anteriormente, los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de toda finalidad lúdica esencial. Indudablemente, el deporte se constituye como dispositivo de control social y de reproducción de la cultura burguesa.

Desde una perspectiva sociocultural- humanista podemos decir que la EF 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. La misma se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros.

De alguna manera esta nos permite vislumbrar algunos de los propósitos que tiene la EF desde esta mirada como son la confrontación de los valores hegemónicos impuestos por el capitalismo, establecer una concepción del ser humano desde el binomio corporeidad- motricidad entendiéndolo como un ser integral, la importancia de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales, la

creación de cultura corporal y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo, la diversificación de experiencias corporales para lograr la búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal de cada sujeto según sus intereses, gustos, proyectos.

Finalizando, podemos observar como cada visión desde su construcción ideológica, política, social, cultural, económica contribuyó a gestar y desarrollar a lo largo del tiempo una educación física cercana a los valores capitalistas hegemónicos de cada momento. Ahora bien, como toda sociedad y sus valores se van transformando y mutando, la EF no estuvo ajena a estos cambios, sino más bien se fue aggiornando, pero muchas veces sin proponer transformaciones estructurales sino más superficiales.

El sentido de la educación física en la actualidad considero que debe ser desarrollar una verdadera transformación que le otorgue autonomía propia para poder generar y promover practicas prácticas corporales contextualizadas en cada etapa social- histórica devenida por los cambios culturales que la sociedad promoviendo, para de esa manera habitar espacios escolares con una mirada reflexiva, critica y emancipadora por parte de los sujetos que conviven a diario.

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

En el siguiente capítulo abordaremos la noción sobre lo que se comprende en la actualidad como currículum, desde un enfoque integral que atiende al contexto socio histórico de lxs estudiantes de lxs diferentes niveles escolares. De Alba (1995) define al mismo como:

La síntesis de elementos culturales conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, 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” (p.2).

De acuerdo a lo que definimos como currículum, podemos afirmar que la construcción de un diseño curricular está atravesado por la síntesis de elementos culturales que menciona la autora. Estos mismos conforman una determinada propuesta educativa en el que se incorporan no solo desde sus aspectos formales y estructurales sino también por aquellos aspectos de la vida cotidiana donde deviene la práctica concreta. Es decir por parte de lxs actores que conforman las instituciones escolares y los vínculos que se generan entre los mismos, atravesados por los contextos personales y de la comunidad.

Es adecuado considerar al “currículum como propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum” (Alba, 1995, p.2).

La construcción de los diseños curriculares, está conformado y constituido a través de disputas y procesos de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que reflexionan e impulsan una propuesta curricular. De ahí que se piense que, si bien esta síntesis es un arbitrio cultural, se sostiene que el mismo contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los diferentes sectores sociales que integran la comunidad educativa.

Es posible visualizar en la construcción de los diseños curriculares, intereses por parte de aquellos sectores dominantes y hegemónicos como los de aquellos que presentan una resistencia u oposición. Este aspecto toca uno de los puntos más controvertidos hoy en día en el campo del currículum; se refiere al carácter del currículum en su relación con la función social de la educación. Al respecto afirmamos que el currículum de la escuela actual funcionaba como reproductor del orden social imperante. Desde esta perspectiva, se privilegió en el análisis el carácter dominante o hegemónico del currículum en las sociedades modernas y se dejó de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de elementos curriculares que se opusieran o resistieran a tal dominación.

El campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural. En la conformación misma del currículum, como se ha venido trabajando, se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses

opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de saberes culturales que conformarán un currículum. En el centro de ésta se observa un problema de poder. Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que prima en un momento dado para la definición de un currículum. Uno de los problemas más importantes en cuanto a la compensación del campo del currículum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales, esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar. No obstante, como señalamos anteriormente, el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales - formales; el desarrollo procesal - práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas. En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales formales.

Por otra parte Kirk (1990) plantea la relación que existe entre la ideología y el currículum oculto en EF. Parte desde la base en la cual los/as docentes son conscientes de que lxs estudiantes no siempre aprenden aquello que se les intenta enseñar. El término que se utiliza para determinar este aprendizaje menos explícito en las clases de educación física se conoce con el nombre de "currículum oculto". A que nos referimos cuando hablamos de currículum oculto. Kirk (1990) lo define como "todo aquel aprendizaje del alumno que no encaja o que no viene expresado en las metas explícitamente manifiestas de la institución escolar" (p.2).

En otras palabras, el "currículum oculto" se refiere al conocimiento, actitudes, etc. que aprenden los alumnos como consecuencia inevitable de participar en las actividades rutinarias y formales de la escuela.

Dodds sugiere que existen "cuatro niveles de currículum operando simultáneamente dentro de cualquier programa escolar de educación física"(Dodds en Kirk, 1990, p.5).

En primer lugar es el currículum explícito y se refiere a aquellos aspectos públicamente establecidos y compartidos que los/as profesores/as quieren que los alumnos/as aprendan. Este es el nivel del currículum que aparece en los programas de estudios y en los documentos oficiales.

En segundo lugar existe un currículum encubierto que, según Dodds, se refiere a aspectos o asuntos implícitos y no públicos de los profesores, a aquellas cualidades que raras veces aparecen en los programas y planificaciones escolares o en la planificación de las clases.

En tercer lugar existe el currículum nulo, el cual se refiere a aquellas ideas, conceptos y valores que se podrían incluir en los niveles del currículum explícito y del currículum encubierto, pero que son tanto intencionada e inintencionadamente omitidos.

En cuarto lugar nos encontramos con el currículum oculto, que es aquel que se utiliza, en un sentido más restrictivo del que se usa comúnmente para referimos a aquellos aspectos reflexivos de lo que dicen y hacen los/as profesores/as al organizar los programas, al redactar la planificación de clase y a la hora de la práctica concreta.

Ahora bien, relacionando el currículum con la ideología de Apple (Apple en Kirk, 1990, p.7), existe un grado de ambigüedad alrededor del significado de ideología. Podríamos decir que la noción se refiere, en un sentido fundamental, a los sistemas de creencias, valores y prácticas materiales que son modos de ver y comprender la realidad.

Como mencionábamos anteriormente la construcción y elaboración de los diseños curriculares, se encuentran atravesados por una ideología dominante y hegemónica por parte de aquellos grupos o sectores que pugnan por imponer determinados saberes y estructuras para conformar las instituciones escolares. No podemos pasar por alto que en aquellos grupos hegemónicos, existen previamente una concepción sobre la educación que los lleva a imponer una organización del diseño curricular acorde a sus intereses y necesidades.

Por eso es fundamental, cuando se realiza el análisis de un documento como lo es el diseño curricular, leer detenidamente y contextualizarlo, para de alguna manera

poder escuchar las distintas voces que lo conformaron y como a través del mismo nos encontraremos con pujas y debates, intereses a favor y en contra de uno u otros sectores, como también aquello que es invisibilizado, que podría estar explícito pero no lo está.

1.6.2.1: Diseño Curricular de Educación Física del nivel secundario de la Provincia de Río Negro.

La construcción del diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Río Negro fue a partir del año 2015, entrando en vigencia a partir del año 2016. El mismo fue elaborado durante el mandato del Gobernador, Alberto Wereltineck perteneciente al partido político JSRN (JUNTOS SOMOS RÍO NEGRO). Este partido es una alianza entre el partido peronista y otros sectores políticos alineados con el mismo. La ministra de educación y derechos humanos era la licenciada Mónica Silva.

El diseño curricular se encuentra dividido en 5 capítulos:

El primer capítulo está estructurado a través de los antecedentes históricos, marco normativo nacional, marco normativo provincial, el proceso de construcción curricular.

El segundo capítulo se encuentra atravesado por el marco teórico y en el aparecen apartados acerca de la sociedad, del sujeto del conocimiento, del currículum, de la enseñanza, del aprendizaje, de las consideraciones metodológicas de la evaluación.

El tercer capítulo contiene las finalidades de la educación secundaria y los pilares de la escuela secundaria de Río Negro. A su vez podemos encontrarnos en este capítulo, algunas concepciones sobre la justicia curricular, la inclusión y educación de calidad, la integralidad, la centralidad pedagógica, y la educación en las múltiples y emergentes alfabetizaciones.

El cuarto capítulo enmarca al/la estudiante de la escuela secundaria de Río Negro. En este apartado podemos encontrarnos con la caracterización de la adolescencia, la relación entre adolescentes, jóvenes y escuela, y las trayectorias escolares de los/as estudiantes.

En el quinto capítulo se desarrolla la estructura y organización institucional como también la estructura y organización curricular donde es importante mencionar que la EF contiene un apartado propio para el desarrollo del campo curricular de la misma.

En el apartado dedicado al área de la EF el diseño curricular de Nivel Secundario de Río Negro presenta una fundamentación general del área donde se realiza una descripción del contexto socio-cultural y como se manifiesta la EF a través de las distintas visiones y funciones que se le otorgan.

Por otra parte también cuenta con propósitos correspondientes al ciclo básico y al ciclo orientado. A su vez está dividido en tres ejes estructurantes de saberes que comparten ambos ciclos.

El Eje n° 1 corresponde a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo.

El Eje n° 2 corresponde a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros.

Y por último el Eje n° 3 nuclea a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros.

En otro de los apartados, podemos encontrarnos con los saberes a construir.

Estos a su vez se dividen en los saberes del ciclo básico y por otro lado los del ciclo orientado. Con respecto a la evaluación el diseño presenta un apartado general para todo el documento que comparten todas las asignaturas.

Considero importante remarcar la fundamentación del diseño ya que podemos visualizar en su totalidad, que se encuentra atravesado por una visión humanista-socio crítica y el cual compromete a la educación física como una disciplina escolar atravesada por los diversos contextos socio-culturales.

Estos contextos socio-culturales actuales, se caracterizan por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica que requieren pensar en una EF capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad, fortaleciéndose como disciplina pedagógica en la Escuela Secundaria de Río Negro.

A su vez el diseño plantea una crisis de las ciencias y especialmente del paradigma reduccionista-positivista en las últimas décadas, brindando un nuevo lugar para pensar la EF como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica de la realidad.

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

Desde el paradigma de la complejidad puede visualizarse a la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Emiliozzi (2013) vincula a la corporeidad “a un discurso, a un conjunto de relaciones que la hacen posible. Es por ello que trata de describir las relaciones de exterioridad que la fundamentan, la formación discursiva a la que pertenece la corporeidad; lo que nos permitirá establecer cómo define al cuerpo y el proceso de enseñanza”(p.1).

Por otra parte Gómez (2011) define a la corporeidad como “una construcción permanente en tres niveles: biológico, psicológico y social. Esta construcción biopsicosocial, está compuesta por significados e imaginarios de la vida cotidiana que se van modificando como son: los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apariencia física estética, la libertad o no de vivir en plenitud, basándose siempre en la diferenciación-identificación con los otros”. (p.1)

Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana (paradigma de la simplicidad), que si bien han

perdido vigencia siguen presentes en distintos discursos y prácticas actuales, por lo que es fundamental analizar y repensar las prácticas, sus fundamentos, intenciones e impactos formativos.

Es interesante vincular a lo que plantea el diseño con una visión y función social socio crítica de la EF. En relación con los saberes que propone la misma es fundamental comprender a la corporeidad y motricidad como dos dimensiones inseparables, en tanto los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianidad e historicidad, en donde su motricidad está cargada de sentido e intencionalidad para él y quienes lo rodean, constituyendo la base de su identidad.

Por un lado la corporeidad constituye una de las dimensiones de la persona humana que como sujeto activo está en permanente construcción influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa, y a la vez influye sobre éste modificándolo.

Por otro lado, pero en sintonía con la corporeidad, la motricidad como acción cargada de sentido e intencionalidad operante del sujeto, permite desde la corporeidad de lxs jóvenes, desenvolverse en el campo de la cultura corporal proyectándose activamente de manera reflexiva y superadora.

1.6.2.2: Saberes de la cultura corporal.

Ahora bien para comprender en su totalidad los diseños curriculares debemos interiorizarnos en sus estructuras, como están conformados, que saberes son los seleccionados. Podemos afirmar que gran parte de los autores definen en términos generales a los saberes como todo aquello que se enseña. Al ser una definición tan amplia genera un campo amplio de interpretaciones. El estado de la cuestión nos lleva a reflexionar y plantear algunas concepciones que precisen más sobre este concepto.

En las prácticas de la enseñanza, la concepción tradicional de saberes, comprenden a los mismos, como una selección de conocimientos científicos, estructurados en disciplinas académicas.

Podemos decir entonces que este paradigma tradicional en relación a los contenidos tiene un vínculo con respecto a la enseñanza y aprendizaje en términos de transmisión y reproducción de los mismos, poniendo el foco de atención en los/as alumnos/as como receptores y en los/as docentes como transmisores puramente. Otra concepción sobre los saberes es la opuesta a la tradicional mencionada. La vertiente constructivista otorga una fundamental importancia a la actividad del/a estudiante asegurando las condiciones para que despliegue sus potencialidades y capacidades afectivas, cognitivas, psicológicas, sociales y de aprendizaje. Es relevante para esta concepción del aprendizaje la importancia del descubrimiento y la creatividad por parte de los/as alumnos/as.

Es posible mencionar de esta manera que mientras el paradigma tradicional del aprendizaje centra la importancia en los saberes estructurados y de índole científico, el paradigma constructivista otorga mayor importancia al sujeto de aprendizaje y los saberes como herramientas que forman parte del conjunto social y cultural.

Este cambio de perspectiva entiende a los saberes como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber formalizado y los considera como el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los/as alumnos/as se considera fundamental para su desarrollo y socialización.

Tomando como referencia a González (2019), a partir de la década del 80 propone una estructura de currículum que tuvo repercusión a nivel latinoamericano, generando un movimiento renovador en el ámbito de la EF donde dispone a la misma elevar a la categoría de disciplina escolar retirándola de su condición como “actividad pedagógica”, donde su función educativa se daría más por la experiencia realizada que por el acceso al conocimiento sistematizado. Con esto quedó constituido la imperiosa necesidad de demostrar que la EF es portadora de un conjunto de saberes propios necesarios para la formación de la ciudadanía.

El movimiento renovador de la EF brasileña planteó repensar la propuesta curricular. La misma tuvo como lugar las escuelas públicas del Estado do Rio Grande do Sul para los años finales de la enseñanza básica y nivel medio. Lo interesante de este proyecto desarrollado es la organización curricular que estuvo

orientado y diseñado por mapas, a través del cual se detallan los saberes a trabajar. Lo relevante es que a través de estos mapas los saberes permiten una lectura en sentido transversal y longitudinal. La lectura transversal aborda los diversos saberes de la EF y el sentido longitudinal desarrolla el incremento en la complejidad de los saberes abordado en la EF a través de los años escolares. Esto lo podemos trasladar a nuestro país donde a partir de la década del 90 los saberes fueron abordándose de una manera similar. Es decir desde una lectura transversal ampliando el campo de saberes de la EF y en un sentido longitudinal abordándolo a través de la complejidad que ofrecen los contenidos del área.

Siguiendo en esta misma línea la propuesta se desarrolló en temas estructuradores que fueron organizados en dos grandes conjuntos. El primero reunió las prácticas corporales sistematizadas; deportes, gimnasia, juego motor, prácticas corporales expresivas, prácticas corporales en la naturaleza y actividades acuáticas. El segundo conjunto estuvo organizado con base en las representaciones sociales que constituyen la cultura corporal del movimiento y afectan a la educación de una manera general, pero que no se encuentran vinculadas específicamente a una práctica corporal determinada. Los saberes para éste se dividieron en dos temas estructuradores; a) prácticas corporales y sociedad b) prácticas corporales y salud. Lo interesante y novedoso de la propuesta es que cada tema posee un eje de saberes corporales, relacionados con aquellos que tienen base en la experiencia y un eje de saberes conceptuales, el cual describe distintos aspectos de las prácticas corporales sistematizadas. En simples palabras las prácticas corporales se desdobra entre la teoría y la práctica, ambas se complementan y hacen a la esencia de la EF.

A continuación desarrollaremos brevemente una categorización de aquellos saberes que podemos encontrar en los diseños curriculares, que posteriormente nos servirá para analizar las siguientes instancias del trabajo de investigación.

Prácticas corporales expresivas artísticas.

Hace algunas décadas la expresión corporal, entre otras similares, encuentran en el campo de la EF un espacio vacante para profundizar y desarrollar sus enseñanzas.

Campomar (2019) afirma que en este sentido, la construcción de conocimientos son pensados desde una cultura corporal, que se construye a partir de las manifestaciones expresivas - comunicativas de los sujetos, y que podría promover prácticas corporales auténticas, significativas, producidas por diversos grupos sociales en acuerdo con sus historias de vida y sus contextos (p.9)

Así, la expresión corporal suele ser definida, según Campomar (2019) “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).

A partir, de esta visión en el campo, la educación por el arte aparece en todo movimiento cultural educativo que reivindica al individuo como un ser integral, creativo y libre.

Campomar (2019) menciona que fue la profesora Patricia Stokoe, quien a partir de mediados del siglo XX, introduce en Argentina, una “nueva dimensión en la pedagogía de la danza, del arte, cuya diferencia central se basa en no tener que cumplir con técnicas de movimiento pre-establecidas, organizadas en diferentes habilidades, sino en un nuevo modo de percibir, producir, pensar y vivir el cuerpo” (p.10).

Stokoe, fue bailarina y pedagoga, creadora del método Expresión Corporal Danza, En 1938, viaja a Inglaterra a estudiar danzas clásicas a Londres y danza moderna. Para ese entonces, influenciada por los movimientos culturales vanguardistas de nuevas expresiones artísticas, y por el concepto de danza iniciada por Isadora Duncan, Feldenkrais, Laban y Dalcroze entre otros. Todas estas escuelas, desarrolladas a finales de la primera y segunda guerra mundial, parten de una gran necesidad de construir un saber, un arte, una forma de moverse que, desde sus distintas metodologías y técnicas, favorecieron la libertad corporal. Es en estos contextos sociales es que Stokoe regresa a la Argentina. Así, en las décadas de los

80 y parte de los 90, a través de su presencia en innumerables encuentros, talleres y congresos en EF, es que Stokoe se relaciona y propone a la Expresión Corporal, como un recurso didáctico para ser utilizado en las prácticas escolares. Es así, que piensa a la EF como un medio posible para cumplir con dicho propósito. Esta corriente, se diferencia de otras prácticas porque tiene por objetivo el desarrollo de las personas de acuerdo a sus propias capacidades sin quedar fijados a ninguna forma particular de moverse. Indudablemente, esta ideología del cuerpo trajo también aparejadas algunas consecuencias sobre las estrategias didácticas.

Prácticas corporales introyectivas.

Bajo la denominación de prácticas motrices introyectivas nos encontramos con prácticas como “el Yoga, el Tai-Chi, el Qi- Gong, la Eutonía, la Antigimnasia o el Streching Global Activo, métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicósomático” (Lagardera y Lavega, 2003 en Rovira,2010 p.13).

Podemos decir que como afirma Ferrari (2020)

“Las prácticas motrices introyectivas consisten entonces en un conjunto de ejercicios y tareas motrices que están orientadas a que el practicante aprenda el modo de lograr por sí mismo armonía y bienestar mediante la atención en el propio cuerpo, por lo que representan situaciones reales a partir de las cuales cada persona puede experimentar por sí misma los efectos inmediatos de esta atención corpórea en su estado de ánimo, en la percepción de su fortaleza, en su seguridad personal o en su alegría vital” (p.1).

Al tratarse de una experiencia viva cada practicante puede ir modificando sus hábitos y comportamientos y lograr así optimizar sus conductas motrices.

Este término utilizado por Lagardera nos permite identificar y referirnos a un grupo de prácticas motrices con una lógica interna particular, al conjunto de prácticas motrices de autoconocimiento como parte indispensable del legado de la educación física, sea cual sea el nivel educativo.

Las técnicas introyectivas constituyen una de las variadas expresiones que conforman el campo de la educación. Las prácticas motrices introyectivas involucran

diferentes tareas que posibilitan la experimentación, la conciencia corporal y el cuidado del propio cuerpo y de los otros.

Las clases de EF deben permitir a las/os estudiantes el conocimiento y uso de las técnicas introyectivas para favorecer vivencias personales y el registro de experiencias sensitivas a través de tareas individuales y/o colaborativas que les permitan ampliar el registro de sonidos externos y de ritmos internos, percibir estados de tensión-relajación y mejorar el equilibrio corporal. Asimismo, resulta pertinente tomar en cuenta en la enseñanza el enfoque holístico de esta disciplina, a efectos de favorecer en los/as alumnos/as el disfrute consciente de su corporeidad y su motricidad.

Se trata de promover que los/as alumnos/as realicen un registro consciente de sus procesos corporales para profundizar en la conciencia de sí mismos a partir de la información proveniente de las percepciones y las sensaciones experimentadas en las tareas motrices, en la interacción corporal con los otros y con su contexto social. Al igual que en otros saberes abordados en EF, el/a docente debe presentar situaciones didácticas que permitan a los/as estudiantes reflexionar sobre el hacer corporal y motriz.

Gimnasia:

En este apartado denominado gimnasia en sus diferentes expresiones se procura que lxs docentes ofrezcan propuestas pedagógicas que posibiliten a lxs estudiantes profundizar y ampliar saberes corporales y motrices referidos al dominio corporal y al desarrollo de la capacidad expresiva, en el marco de proyectos gimnásticos colectivos.

Giraldes (2001) interpreta a la gimnasia como un aspecto de la cultura del cuerpo, reconocida socialmente y con un amplio campo de aplicación. Siguiendo en esta misma línea se utiliza el nombre de gimnasia, cuando nos referimos a un conjunto de técnicas de distintas procedencias. Las mismas son utilizadas en realidades tan diferentes como distintas son las concepciones sobre la actividad física que han prevalecido en las distintas épocas y sociedades.

También el mismo Giraldes (2001) sitúa a la gimnasia en el marco de las prácticas corporales, y de acuerdo a esto, la considera un saber de la EF, distinguiéndose de otros por su sistematicidad en primer lugar por su intento de desarrollar y recuperar la relación del hombre con su cuerpo, en el sentido de tejer una relación. En segundo lugar los saberes corporales que caracterizan a esa relación deben ser trasladados de manera que puedan ser considerados un bien cultural, y en tercer lugar, mejorar la eficacia de los movimientos de ese cuerpo, es decir aquellos aspectos biofuncionales en total relación con la salud.

Por otra parte, Soares (2013), plantea que los orígenes de la gimnasia se encuentran marcados por una íntima vinculación con movimientos artísticos de diferentes expresiones que comprenden el teatro, la danza, las artes plásticas, la música y el circo. Su aparición, por lo tanto, no fue siempre y en todos los momentos de su historia reciente, marcada y determinada exclusivamente por la medicina y teniendo como función la mejora de la salud, la preservación de la fuerza y el vigor físico.

Otras sensibilidades se hicieron presentes y orientaron la educación del sujeto a partir de una gimnasia expresiva y rítmica que posibilitaba desplegar la comunicación corporal del ser humano.

Desde esta perspectiva la gimnasia no estaba relacionada con la higiene ni la utilidad de las acciones corporales. Con el tiempo estas prácticas fueron perdiendo territorio frente a otro discurso que cobró hegemonía a partir del auge de la medicina y la biología y que dio lugar a expresiones de la gimnasia próximas a la que Soares denomina gimnasia científica, cuya preocupación se centraba en el desarrollo del vigor físico, la salud física, la mejora del rendimiento en el trabajo.

Se considera que las personas portan y a la vez crean significados que expresan a través de su motricidad, que es diversa porque cada sujeto es un ser único e irrepetible. Por ende, las llamadas configuraciones de movimiento, cristalizadas en el tiempo, no debieran reducir a la gimnasia a una única forma de expresión. Es así que la gimnasia se concibe hoy como un amplio campo de saberes que contrapone lo hegemónico y lo diverso, lo tradicional y lo alternativo de las prácticas

gimnásticas, entre las que se cuentan la gimnasia rítmica deportiva, la artística, la aeróbica, la expresiva, la introyectiva.

La enseñanza de la gimnasia en la escuela pondrá en el centro del proceso educativo a lxs estudiantes y sus prácticas motrices, y a partir de las condiciones de inicio de cada uno permitirá proyectar logros posibles, diseñando las secuencias de enseñanza más adecuadas en cada caso.

Se procura favorecer el conocimiento de sí mismo, la reorganización del propio esquema corporal, la ampliación de recursos expresivos y el despliegue de habilidades motrices, valorizando sus posibilidades y aceptando dificultades, propias y de los otros. En este sentido resulta conveniente generar un espacio para analizar con los/as estudiantes sus biografías escolares en relación con la gimnasia. Es posible, de este modo, que los/as estudiantes se apropien de diversas prácticas gimnásticas necesarias para la conquista de la disponibilidad corporal y motriz que beneficien su salud y tomen en cuenta sus formas singulares de expresión motriz.

En la gimnasia expresiva se propicia la enseñanza de saberes referidos a la comunicación corporal y motriz, integrando la producción y composición de secuencias, esquemas y coreografías tanto individuales como grupales. Se abordan contenidos que promueven la senso- percepción y la relajación, la improvisación, la producción de ritmos, la producción y composición expresiva, el uso de diferentes elementos y ritmos musicales.

La intención es realizar las mediaciones pedagógicas necesarias para que lxs alumnxs produzcan, utilicen y puedan interpretar el lenguaje corporal, los mensajes, los gestos y las posturas, inventen secuencias de movimientos en las que puedan representar sentimientos, cuentos, historias, ideas, entre otros, en variados proyectos gimnásticos colectivos.

La gimnasia artística selecciona saberes correspondientes a diferentes destrezas y habilidades motoras: roídos y roles, vertical de cabeza y de manos, vertical rol, medialuna, saltos, balanceos y suspensiones; entre otros, como así también los desplazamientos, saltos pequeños y grandes saltos, enlaces, ondas, giros y equilibrios.

Desde la gimnasia rítmica se proponen situaciones didácticas donde los/as estudiantes construyan montajes de series con música, con utilización del espacio y elementos diversos mediante tareas de creación guiada y libre. En estas producciones se presentan aparatos no convencionales, bastones, sombreros, sillas, pelotas gigantes. Se incluyen diferentes figuras, horizontales, verticales, diagonales, triangulares, circulares. Además se proponen juegos rítmicos de coordinación y aplicación de las técnicas aprendidas. Se enseña el uso del espacio con diferentes trayectorias, niveles, en dúos, tercetos, cuartetos, entre otras propuestas posibles.

Se espera que la apropiación de estos saberes por parte de los/as alumnos/as les posibilite mejorar la autoestima y confianza en ellos mismos, atendiendo al mismo tiempo a la comunicación e integración con sus pares, mediante la elaboración de producciones corporales expresivas y gimnásticas en forma cooperativa y en el marco de acuerdos grupales para el cuidado propio y el de los/as compañeros/as.

Prácticas corporales deportivas psicomotrices y sociomotrices.

En la actualidad las prácticas corporales deportivas son un gran partícipe de muchas de las actividades humanas, su vinculación entre los individuos, las instituciones escolares, deportivas y educativas. No podemos negar que las prácticas deportivas son una herramienta pedagógica que tenemos lxs docentes de EF para poder desarrollar y acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje de los/as estudiantes. Ahora bien cabe preguntarnos bajo qué perspectiva los/as docentes llevamos a cabo las clases de EF para favorecer y generar espacios de autonomía, debate y emancipación.

Rozengardt (2011) comparte que es necesaria una EF que justifique su lugar en la escuela por ser una tarea de enseñanza que requiere de la explicitación de los conocimientos a ser enseñados, de los efectos que este proceso de enseñanza provoca en los/as alumnos/as y una evaluación permanente de sus resultados.

Propone de alguna manera una EF definida por tematizar sus contenidos y ponerlos en relación con los problemas (actuales y potenciales) de las personas. Es parte de los/as docentes en esta propuesta realizar un proceso de recontextualización de las

prácticas corporales y transformarlas en saberes para llevarlas adelante en las instituciones escolares.

Aisenstein (1996) realiza una investigación en la cual plantea el objeto de estudio de la EF y su sentido epistemológico. De alguna manera esto nos lleva a plantearnos a las prácticas corporales deportivas como parte de la ciencia del movimiento humano.

Por otra parte, Aisenstein (2008) desarrolla un aspecto del deporte y su importancia en la escuela. La cuestión sería donde reside el valor de inclusión del deporte como saber en la clase de EF. Es por esto que observamos y consideramos al deporte como parte de la educación argentina y su recorrido socio histórico reconociéndolo como una práctica corporal del campo de la cultura física que fui incluido en los saberes escolares a mediados del siglo XX.

La EF escolar actual forma parte de las asignaturas que conforman hoy los diseños curriculares de las distintas provincias. Esta perspectiva nos invita a plantearnos que al asumir esta dimensión teórica a través de la EF como una materia de la currícula presenta una selección de saberes y prácticas creadas para llevar adelante con fines educativos.

En esa selección o recorte parcial de saberes podemos visualizar dos cuestiones: la primera que algunos saberes y prácticas son seleccionados y otros no. Esto en parte, lo podemos vincular con algunas cuestiones que mencionábamos respecto a la estructura y conformación de los diseños curriculares, en el cual existen sectores y grupos dominantes y hegemónicos que luchan por imponer determinados saberes acorde a sus intereses. En segundo lugar comprender que en el proceso de escolarización y transposición, los saberes se modifican y se adecuan para su tratamiento pedagógico produciéndose así una distancia con el saber de origen.

Saravi (2007) nos introduce en la praxiología motriz, teoría elaborada por Parlebas (sociólogo francés) a finales de los años 60 y principios de los 70. Es necesario mencionar el momento en el cual comienza con sus investigaciones para comprender lo que él mismo plantea. En esos momentos se vivía y protagonizaba toda la ebullición previa al mayo francés, movimiento cultural, educativo y social que transformó la vida de ese país. Es en ese clima de transformación social, donde

todo o casi todo estaba siendo puesto en cuestión. En ese contexto fértil para la producción de ideas, Parlebas irrumpe con varios artículos en diferentes revistas de investigación donde deja sentada su posición respecto al sentido de la EF y a la relación deporte-educación.

Ahora bien, la motricidad humana no se entiende como un monólogo, en el que no hay lugar para las emociones, la creatividad o la dimensión racional de la persona. La persona se manifiesta a través de su cuerpo, es parte de ese cuerpo. El ser humano posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente considerado como objeto físico, es un cuerpo que vive, que es expresión, que su existencia es corporeidad, y esa corporeidad de la existencia implica actuar, conocer, razonar, sentir, transmitir, hacer-hacer.

La motricidad está vinculada a nuestra existencia a nuestra conducta, todo lo hacemos con el cuerpo, incluso la interrupción del movimiento requiere un control postural. También es cierto, que no todas las actividades que realiza el ser humano tienen una finalidad propiamente motriz, es decir, persiguen un objetivo motor.

Nuestra motricidad nos permite abordar dos cuestiones que coexisten en todo proceso de comunicación, la oposición y la cooperación. Esta cara y esta cruz, esta doble vía, busca reglas comunes donde se pone de manifiesto nuestro juego colectivo y social. Esto supone calificar a las estructuras motrices del ser humano como estructuras de comunicación.

La praxiología observa el desarrollo del juego y el deporte de manera global. Analiza todo el sistema motor emergente, como una consecuencia de la adaptación de la persona a la estructura interna que las reglas del juego le imponen. Cada persona tiene una manera singular de manifestar su motricidad. Su expresión es reflejo de su experiencia, de su historia personal, de su contexto social, de su cultura.

Rozengardt (2011) propone que para el desarrollo de una concepción pedagógica centrada en la praxis es necesario considerar la complejidad de los elementos intervinientes y determinantes de la acción. La acción motriz será de ese modo la resultante de múltiples determinaciones. La posibilidad de la emergencia del movimiento o de la actuación motriz (que es siempre socio psico motriz), tiene su

base en la relación necesaria del/a niño/a con el contexto y la intervención del profesor.

Se da el caso de la participación en juegos que requieren unas reglas. Este hecho, restringe el marco de actuación del/a participante a situaciones muy concretas, a veces estereotipadas, pero también es cierto, que cada individuo ejecuta estas acciones de manera muy parecida. Aun así, cada individuo es singular, lo que provoca que una misma situación motriz ocasione diversas y diferentes conductas. La sociomotricidad hace referencia a una interacción en la que participa más de una persona, especialmente en los juegos y deportes colectivos en donde los resultados son mucho más enriquecedores, En este caso el grupo se subdivide en:

- Acción psicomotriz.: Cuando los deportes contemplan adversarios o contrincantes.
- Acción sociomotriz. Cuando por el contrario, los/as participantes se complementan y auxilian durante la actividad.

Actividad física sostenible.

Cuando hablamos de actividad física sostenible se nos viene a la mente aquello que esté relacionado con un equilibrio que ayude y favorezca a las personas a generar y encontrar espacios de movimiento corporal que le otorguen habilidades para la vida cotidiana. Nos encontramos en la actualidad con cambios y transformaciones profundas y veloces, consecuencia en parte de la globalización y el capitalismo, el cual tienen una repercusión en la humanidad y por supuesto en los procesos educativos que aseguren la adaptación de las nuevas generaciones a los desafíos actuales, entre uno de esos la sostenibilidad como un nuevo formato necesario para vivir en armonía con el planeta tierra.

Lagardera Otero(2009) propone que una EF sostenible puede y debe jugar un papel relevante en esta renovación, ya que tiene por objeto la optimización a lo largo de la vida de las conductas motrices sostenibles, es decir, aquellos aprendizajes procedimentales que facilitan la emergencia de comportamientos sostenibles que hacen posible modos de vida equilibrados y saludables.

Para esto es necesario formar un programa de EF Sostenible que pueda diseñarse eligiendo entre los dominios de acción motriz (clasificación que ordena las prácticas

motrices en campos o ámbitos en función de su lógica interna) aquellas prácticas y situaciones motrices que sean congruentes con los valores éticos y morales que aparecen en La Carta de la Tierra (documento recomendado por la UNESCO para la década de la educación medio ambiental y la sostenibilidad), que tendría la finalidad de ayudar a las personas para que aprendieran a llevar a cabo una ejercitación física sostenible, cotidiana y consciente, que ayudará a las personas a vivir en bienestar, equilibrio y felicidad.

Pensar en una EF sostenible nos invita a plantearnos lo que estamos viviendo actualmente, y que muy posiblemente ya estamos inmersos en este complejo y lento proceso. Se trata de la revolución sostenible. Está emergiendo una nueva cultura: biométrica, sostenible, popular, equitativa, la que señala que es posible vivir mejor con menos, que colaborar, mostrarse generoso y solidario, manifestar buenos deseos y realizar el bien es una muestra de inteligencia, resultando a la larga mucho más rentable que la mera acumulación de bienes.

La sostenibilidad también nos propone una nueva referencia cultural, cuestionando el antropocentrismo para afirmar y contraponer a las personas como parte de una comunidad, pensándonos entre todos/as.

Es tarea de la EF escolar cuestionarse prácticas que se han ido sosteniendo y reproduciendo a lo largo de la historia desde un enfoque antropocentrista para pensar y construir un paradigma de EF sostenible a lo largo de la trayectoria educativa escolar de cada uno para llevarlo adelante durante toda su vida.

Lagardera Otero (2009), define a EF sostenible

“como aquella que entiende al ser humano como una entidad unitaria y global, dotado de singularidad, la Educación Física Sostenible supone un tipo de educación contextualizada, es decir, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de forma eminentemente práctica y aplicada, no discursiva ni abstracta, por lo que las situaciones de aprendizaje que plantea constituyen la sustancia de la realidad vital de los educandos. Correr, saltar, andar, bailar, estirarse, sentarse, nadar o deslizarse con unos patines, suponen de hecho acciones motrices muchas de ellas cotidianas en la vida de todo ser humano, cualquiera que sea su edad y

condición, siendo estas las tareas motrices habituales de que se sirve para educar”
(p.3)

Al tratarse de situaciones motrices con una lógica interna sostenible los sujetos que aprenden tienen que llevar a cabo determinadas acciones motrices, así mismo sostenibles, permitiendo esta consecuencia al/a docente elegir unas y no otras en función de sus objetivos, de modo que cada persona las puede llevar a cabo de un modo original, según sea su proceso de maduración y aprendizaje, de manera que estas manifestaciones tan personales constituyen sus conductas motrices.

Tenemos en cuenta que cuando hablamos de sostenible es aquello que se sostiene, que se mantiene firme y en equilibrio. Puede también extenderse a los procesos complejos como la vida, la sociedad o la economía y entonces se entiende que se trata de sistemas capaces de mantenerse o sostenerse por sí mismos, que persisten en equilibrio porque existe en ellos una reposición constante de energía y recursos que les permite sustentarse, en definitiva, ser sostenibles.

Esto nos invita a preguntarnos y cuestionarnos si el camino de la EF en nuestro contexto particular nos invita a pensar y replantearnos cuestiones desde la sostenibilidad a lo largo del tiempo, constituyendo a través de las clases de EF sujetos capaces de encontrarse, buscarse, generando espacios de aprendizajes inclusivos y más amigables con el entorno ambiental.

Juego y jugar.

En este apartado el énfasis se pondrá en la enseñanza de aquellos saberes que se construyen en los juegos y que implican la motricidad de los sujetos, comprendiendo lo motriz en sus diferentes dimensiones (cognitiva, socio-afectiva, emocional).

A lo largo de la historia de la humanidad el juego fue asumiendo variadas significaciones en diversos contextos y, en varias oportunidades se lo asoció con el aprendizaje. En la construcción y práctica del juego los estudiantes ensayan diferentes modos de comunicarse y vincularse. Estos serán asuntos sobre los cuales el/a docente convocará su atención, junto con las reglas que construyen, el sentido con que se juega, la pertenencia que se experimenta, las estrategias para

que el juego pueda desarrollarse, el placer que sostiene la actividad y la emoción que se despliega.

Pavía (2009) menciona algunas características sobre el juego:

“En este caso jugar no es sólo un medio sino también un modo de comunicación. (...) Ese modo lúdico particular, se construye sobre la base del permiso y la confianza; y es inversamente proporcional a las presiones externas sobre el resultado y la magnitud de lo que está en juego. (...) Resulta difícil que alguien pueda jugar por nosotros, emocionarse por nosotros. Por lo tanto el hecho de jugar conlleva la obligación de jugar-se y ésta la de “exponerse” (p.95).

Así como existe el modo lúdico también mencionamos el modo no lúdico. En otras palabras: la actividad propuesta tiene forma de juego pero su primera regla es: “aquí no se juega” o, lo que es lo mismo, “se jugará de verdad”, “en serio”; la forma de la actividad y el modo de participación no coinciden; decimos entonces que el juego se juega de un modo no lúdico” (p.95)

Resulta necesario que dentro de la propuesta del/a docente se brinde a los/as estudiantes tiempo para elegir y acordar juegos a realizar, apropiándose de variadas prácticas donde lo esencial sea la acción motriz placentera, la comunicación y el encuentro entre los participantes.

Podemos concebir al juego desde una perspectiva antropológica, como “una actividad en la que no sólo se proyectan cosmovisiones colectivas bien establecidas, sino que además, refiere a otros mundos posibles en lo simbólico, expresivo e imaginario”. (Dupey 1998 en Corellar 2003, p.3).

Al jugar, los/as estudiantes no solamente ponen en juego sus representaciones (acerca de modos de vincularse, del significado del ganar y perder, del divertirse, del ayudarse, del competir), sino que, mediante la intervención pedagógica y el intercambio con sus pares, la EF puede ayudarles a construir otras posibles. Resulta conveniente, entonces, convocar a lo/as alumnos/as a inventar y acordar las reglas de juegos que los impliquen en su motricidad, considerando los siguientes aspectos: el placer por participar, la inclusión de juegos cooperativos y de oposición,

convencionales, tradicionales y alternativos, el análisis de la táctica y la estrategia, la participación real de todos, la conformación de grupos mixtos, la construcción de materiales no convencionales, promoviendo la articulación con tecnología, el análisis de los valores, el abordaje de los modos de vincularse, el diseño, implementación de encuentros recreativos, los acuerdos grupales para el cuidado propio y de los compañeros.

Rivero (2008) comparte que la presencia prolongada del juego en las prácticas del/a docente de EF, instala la sospecha de que más allá de su protagonismo o desplazamiento, de su interpretación, de su ponderación, de su metamorfosis o mimetización, el juego podría constituir una constante en la existencia de la EF.

Sin embargo, la fuerte presencia del deporte, la predominancia de la gimnasia, el terreno ganado por la danza y la actual movilización por revalorizar la vida en la naturaleza, ofrecen al/a docente un abanico de posibilidades para construir una idea particular de juego y consecuentemente tomar decisiones pedagógicas coherentes a esta idea.

En la interpretación de distintos autores/as que estudiaron y desarrollaron, se puede advertir una dicotomía en el diseño del juego para la educación física pues, en función de su intencionalidad, se distingue el jugar por jugar, que ofrece escasos argumentos para la intervención del/a profesor/a, ya que el jugar es un saber heredado de la propia naturaleza del hombre, y el juego como dispositivo que permite a los/as alumnos/as aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar técnicas que estuvo aprendiendo.

Más allá de las diferencias e interpretaciones, los autores coinciden en considerar al juego y al movimiento corporal como elementos centrales en la construcción de la identidad disciplinar de la educación física. Durante el siglo pasado en Argentina, la educación física buscó legitimación en el ámbito escolar, por esta razón, el juego ha ganado espacio en la constitución del campo disciplinar porque la psicología y la pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa. Sin embargo, los/as profesores/as no abandonaron la sospecha de que el juego ofrece 'algo más', y pensaron, y aplicaron en el aula, el jugar por jugar como una alternativa posible. La tranquilidad de reconocer que los/as alumnos/as han salido de la clase contentos,

alegres, con ganas de seguir haciendo, o repetir lo hecho, hace pensar al profesor/a que el jugar por jugar es bueno “para algo” pero, como ese “algo” no tiene valor en las justificaciones escolares, ubican al juego como un recurso didáctico para marcar momentos de la clase o para la enseñanza de un saber que puede corresponder a otra configuración de movimiento, como la gimnasia o el deporte, que sí ofrecen un para qué reconocido en el espacio curricular de la asignatura, o a un saber cultural, factible de ser abordado por otras asignaturas (como la integración social, los valores socialmente aprobados).

Ahora bien comprender al juego y al jugar nos invita también a encontrarnos con una posible clasificación o categorización respecto al mismo, que nos puede orientar a encuadrar estos saberes en las clases de EF.

Esta categorización no es taxativa sino más bien, una manera de organización de los saberes para comprender las distintas facetas del juego y su construcción social e histórica atravesada por el vínculo entre los seres humanos a lo largo de la vida y de las trayectorias escolares e institucionales.

Cesaro (2013) plantea los juegos de pueblos originarios como propuesta lúdica en la EF escolar y sus perspectivas interculturales para el debate. Interpelar los procesos interculturales desde una perspectiva crítica, en pos de una EF escolar es necesario para permitir discutir los mandatos homogeneizantes, prescriptivos y con sesgos racistas que desconocen las re-configuraciones históricas de los entramados culturales y sociales. Por lo tanto, desde esta configuración del juego y jugar de los pueblos originarios se propone una perspectiva relacional que abarca dos áreas problemáticas para reflexionar: 1) los límites disciplinares y de formación, respecto a posiciones políticas hegemónicas para pensar la inclusión de los juegos de pueblos originarios como contenido curricular y áulico; 2) la necesidad de su puesta en práctica atendiendo consideraciones históricas, antropológicas y político pedagógicas para su implementación.

Por otro lado Crozzoli (2017) plantea que el juego, como realidad y fantasía se entrecruza en la vida de las generaciones que se van sucediendo, reconoce mixturas de distintos orígenes y combina elementos culturales que perduran hasta hoy. Es por lo tanto en las clases de EF donde es posible facilitar el encuentro de

los niños/as y los juegos tradicionales, construyendo significados junto a otrxs y reconociéndolos como parte de nuestra cultura. La recuperación de los juegos tradicionales se plantea como parte del patrimonio cultural. Los/as niños/as se encuentran con sus pares e interactúan por medio del juego.

Para definir el juego tradicional recurrimos a Trigueros (citado por Crozzoli 2017) que propone:

“Los juegos tradicionales dentro de una sociedad cumplen una función de enculturación, conservan y transmiten los valores profundos de la cultura popular, proporcionan una actividad motriz acorde con las características de sus practicantes, propician y facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones, y ayudan a conservar tradiciones de transmisión oral y el patrimonio lúdico; por todo ello consideramos que tienen un gran valor en sí mismos, existiendo la necesidad de fomentar, promocionar y consolidar estas actividades propias que conforman nuestro acervo cultural, atendiendo a su pasado, presente y futuro.”(p.25)

Desde otra categoría nos encontramos con los juegos populares. Estos se sitúan en el grupo de las manifestaciones lúdicas más peculiares y genuinas de los diversos colectivos humanos. En el ámbito de la motricidad, son prácticas lúdicas, que, a diferencia de otro tipo de juegos, están muy directamente vinculados al contexto sociocultural que las acoge. Conociendo nuestros juegos, estamos conociendo y entendiendo mejor nuestra cultura. “Los juegos forman parte de nuestro patrimonio cultural y lúdico, es decir del conjunto de bienes, valores y recursos de un pueblo, región o país.” (Lavega, 2000 en Cruzado 2007 p.1)

Podemos mencionar que cuando localizamos un juego que está muy arraigado en una determinada zona y los habitantes del lugar lo practican habitualmente, ya sea en general o en un sector de la población concreto, ese juego lo podemos denominar popular. Así popular significa que pertenece al pueblo, a las personas del lugar, quienes con sus características, creencias y estilos de vida locales lo han incorporado a su cotidianidad.

Podemos también encontrar respecto al juego y al jugar, la creación inventiva de instancias de juegos/lúdicas.

Gómez Smyth (2017) plantea que en las clases de EF existen algunos puntos a rescatar para poder llegar a la creación inventiva de instancias o situaciones de juego. Esto es posible reconocerlo a través de fases de montaje y sostenimiento en donde las situaciones de juego/lúdicas están atravesadas por el modo. Desde esta mirada podemos visualizar el modo lúdico y el modo no lúdico. La estructura del modo lúdico se encuentra visible por medio de un guión de juego, conformado por reglas, relaciones, sentidos objetivos y subjetivos, acuerdos entre lxs participantes y su manera de vincularse a través del juego (niños/as- docentes/entreniños/as). Como conclusión de este apartado podemos determinar que el juego y el jugar es un saber que se encuentra contextualizado en una realidad social, cultural e histórica que no podemos como docentes de EF pasar por alto. Todo saber es una construcción cultural que parte de las relaciones entre lxs participantes de una comunidad y como está comprende y se vincula con el saber.

Prácticas corporales en la naturaleza.

Los saberes incluidos en este apartado se agruparon tradicionalmente bajo la denominación de vida en la naturaleza.

El documento de orientaciones para la planificación de la enseñanza correspondiente al nivel secundario de la Ciudad De Buenos Aires (2012) nos plantea lo siguiente respecto a las practicas corporales en la naturaleza:

“Así como el sujeto no sólo posee un cuerpo sino que es su cuerpo, también es parte del ambiente. He aquí un punto determinante en la inflexión del pensamiento sobre la naturaleza: pasar del estar delante de la naturaleza, a ser en la naturaleza. Es decir, dejar de considerarla como medio a utilizar, con desapego e incomprensión de su frágil equilibrio, para hacernos cargo responsablemente de su necesidad para mantener la vida propia y la de los otros seres vivos”.(p.15)

Estos contenidos o saberes, incorporan aquellos que son propios de propuestas didácticas a desarrollar en el medio natural, entre los que se cuentan, el reconocimiento del lugar, el armado de carpas, la cocina rústica, la orientación, las construcciones, la utilización de fuegos, la planificación y gestión de la experiencia,

la identificación de ambiente, en el marco de una organización cooperativa, entre otros.

El medio natural remite a aquellos ámbitos con escasa o mediana intervención del hombre, material y/o simbólica, cuya accesibilidad a la institución escolar hace posible que en él puedan realizarse experiencias pedagógicas específicas de la EF. En el marco de estas experiencias, se trata de promover en lxs estudiantes el análisis acerca de cuál es esa intervención y quién la lleva adelante, qué y cómo modifica las relaciones que se establecen en los elementos de un ambiente, quiénes se benefician, quiénes se perjudican, quiénes están excluidos, quiénes son los actores involucrados, etc.

Las actividades físicas en el medio natural que hoy conocemos como parte de las experiencias que nos hacen salir de la rutina, en el pasado formaban parte de la vida de los seres humanos. Con el advenimiento de la tecnología y la industrialización, el paso de la sociedad rural a la sociedad industrial no hizo más que iniciar el camino de un progresivo alejamiento del individuo hacia el medio natural.

Podemos afirmar que debido a estas transformaciones y cambios socio-culturales, el ser humano ve la naturaleza como un espacio extraño, iniciando de alguna manera su reapropiación de prácticas en el medio natural. A su vez de la mano de la modernidad, con su espíritu racionalizador, sistematizó estas prácticas en estructuras burocratizadas, a través de las federaciones, los clubes, en sistemas de organización y promoción de eventos deportivos en su vertiente competitiva.

Por otra parte la posmodernidad es un concepto que surge hacia finales del siglo XX y dentro de sus características principales podemos visualizar una sociedad atravesada por el consumo y los servicios. Esto generó a partir de la década del 70, la aparición de nuevas modalidades físico- deportivas en el medio natural que pretendieron romper con la práctica tradicional e institucionalizada del deporte. Se trata de lo que hoy denominamos “Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza” (AFAN).

Las denominadas AFAN surge en la sociedad bajo un sinfín de categorizaciones tales como ; Nuevos deportes, deportes de aventura, deportes tecno-ecológicos, deportes de libertad, deportes californianos, deportes salvajes, deportes extremos, actividades deslizantes de aventura, entre otras, pretendiendo diferenciarse de la concepción clásica del deporte moderno.

Olivera (1995) define a las AFAN como:

“prácticas individualizadas que se fundamentan -generalmente- en conductas motrices como el deslizarse sobre superficies naturales, en donde el equilibrio para evitar la caída y la velocidad de desplazamiento aprovechando las energías libres de la naturaleza (energía eólica, energía de las olas, energía de las mareas o fuerza de la gravedad) constituyen los diversos niveles de riesgo controlado en los que se basa la aventura”. (p. 6)

A través de los saberes que se encuentran bajo la categoría de vida en la naturaleza podemos afirmar que éstos forman parte en su mayoría de los diseños curriculares pero de alguna manera no siempre se aprovechan y maximizan. Es tal vez en esta época de pospandemia donde hemos ido descubriendo la riqueza que el medio natural nos ofrece para, a través de las diferentes propuestas pedagógicas favorecer a las personas a encontrar en estos espacios, prácticas corporales capaces de generar vínculos, que nos acerquen a una EF sostenible y perdurable a lo largo del tiempo.

1.7. Hipótesis

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

1.8. Objetivos

Objetivo General

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

Objetivos Específicos

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

2. Segunda Parte: Materiales y Método

A raíz del presente proyecto de investigación denominado “Diseños Curriculares de Educación Física. Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal” podemos decir que nuestro trabajo se llevara adelante a través de un enfoque de tipo descriptivo- exploratorio.

Este enfoque de tipo descriptivo- exploratorio trata de construir variables y, por lo tanto se parte de formulaciones en las que lo único que puede indicarse es el contenido de la variable, tentativamente formulado. Conforme avanza la construcción clasificatoria, se pueden preveer categorías o valores de la variable y por lo tanto, precisar su alcance y los criterios que permiten distinguir un valor de otro. (Ynoub, 2014, p.8)

Considero novedosa la investigación, por tratarse de un diseño curricular muy actual, y no disponer en la actualidad de antecedentes de investigación sobre la temática en particular.

Según lo expresado, puedo decir que, las visiones de la EF y la selección de los saberes de la cultura corporal correspondientes a investigar serán las variables a describir en este trabajo de investigación, como así también, el poder identificar las características que surgirán de la relación de cada valor de esas variables analizadas.

El trabajo de investigación tendrá un diseño bivariado- transversal, “dos variables, medidas en muchas unidades de análisis, en un solo momento” (Ynoub, 2014, p. 9). Estas dos variables son las anteriormente mencionadas (visiones de la EF y saberes de la cultura corporal) con sus unidades de análisis respectivas y enmarcadas en un solo momento, es decir, en el año 2022.

Según el tipo de estrategia metodológica o el tratamiento de datos que utilizaremos será de tipo cualitativa. El mismo se llevara a cabo a través de la recolección de datos para descubrir y construir preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo, explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas. (Hernández Sampieri, 2006, p.8)

El tiempo de la investigación es bivariado de muestras extensiva, transversal: dos variables, medidas en muchas unidades de análisis, en un solo momento (Ynoub, 2014, p.9).

El diseño es, en términos de Hernández Sampieri (2014), transeccional, es decir que se recolectaron datos en un momento determinado y único, el cuál será un corte transversal del problema en el año 2022.

Los diseños trasversales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población (Sampieri 2014, p.154). El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, y proporcionar su descripción.

El tipo de conocimiento a alcanzar será a través de investigación pura o básica, el cual indagaremos y describiremos el diseño seleccionado para incrementar los conocimientos científicos sobre la las visiones y los saberes de la cultura corporal

en el diseño curricular de nivel secundario de la provincia de Río Negro, orientado a detallar el comportamiento de las variables en una población específica.

El universo serán los diseños curriculares. Se trata de elegir las variables consideradas como los aspectos relevantes del objeto, es decir para el problema planteado. (Samaja, 1993, p. 258)

Siguiendo la clasificación realizada por Samaja la fuente de información (secundaria directa) será el diseño curricular de educación física de nivel secundario de la provincia de Río Negro. La fuente de datos es una representación cosificada lo que una cierta sociedad obra sobre una cierta realidad transformándola en una realidad intersubjetiva y consecuentemente en un objeto de conocimiento (Samaja, 1993, p.259). Por su parte cuando hablamos de fuente de datos secundaria hacemos referencia a toda aquella información que se obtiene accediendo a todos aquellos datos brutos recolectados por otros investigadores a través de sistemas de registros, documentos, como podemos visualizarlo a través de un diseño curricular. Según Ynoub (2014) la muestra del corriente trabajo es intencional y finalística. En nuestro caso será el diseño curricular de educación física del nivel secundario de Río Negro. En palabras de Samaja podemos definir a la muestra como cualquier subconjunto de un universo bien definido (Samaja, 1993, p.265).

2.1. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Matriz de datos.

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

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

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

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

		Educación ambiental en relación a la actividad física	
		Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales	

2.2. Fuentes de datos (fuente de datos secundario directo (diseño curricular de educación física de nivel secundario)).

Para el siguiente trabajo de investigación se utilizó el diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Río Negro, que corresponde a una fuente de datos secundaria directa ya que la información no surge a través de entrevistas sino sobre un documento que se encuentra elaborado por otros sujetos, investigadores, docentes y personas vinculadas a la educación.

Se utilizó principalmente la fuente secundaria, ya que el objetivo de la investigación es analizar y explorar las visiones y saberes de la cultura corporal en el diseño curricular de nivel secundario de la provincia de Río Negro.

2.3. Instrumentos para la producción de datos

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

GUIA DE INDAGACION DOCUMENTAL (FICHAJE).

VISION Y FUNCION SOCIAL DE LA EF	FRAGMENTOS DIS. CURRICULAR DE RIO NEGRO- NIVEL MEDIO.	CARACTERISTICAS DE MATRIZ DE DATOS.
Militarista		
Higienista	A)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	Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). Perfeccionamiento físico.

	<p>comunicativa y de relación; función higiénica; función agonística; función catártica y hedonista y función de compensación.(Fundamentación).</p> <p>B) 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.(Propósitos C.BASICO)</p>	
Deportivista		
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.(Propósitos C.BASICO)</p>	
Psicomotricista		
Desarrollista	<p>A) 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. (Eje organizador del área)</p> <p>B) El Eje “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros”, organiza</p>	<p>El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje.</p> <p>Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas)</p> <p>Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas</p>

	<p>saberes generados en situaciones motrices que promueven la relación de los adolescentes y jóvenes con su entorno físico y los demás sujetos, propiciando así experiencias colaborativas, la comunicación, los acuerdos y el reconocimiento de pautas comunes, implicando a la sociomotricidad en la resolución de problemáticas. (Eje organizador del área)</p> <p>C)El desafío que proponen autores como J. P.Famose, es pensar en contextos problemáticos para poner en juego procesos plásticos de construcciones socio-cognomotrices, en donde el movimiento tenga un “sentido” situacional dado por las variables del entorno que lo influye(Eje organizador del área)</p> <p>D) Favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación como soporte de confianza.(Propósito Básico)</p>	<p>El aumento del acervo motor</p> <p>La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.</p> <p>Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas)</p>
Humanista con sentido socio-critico.	<p>A)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, fortaleciéndose como disciplina pedagógica en la Escuela Secundaria de Río Negro.(FUNDAMENTACION).</p>	<p>Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible.</p> <p>Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física)</p>

	<p>B) La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la “cultura de lo corporal “en los adolescentes y jóvenes. Se favorece así una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja. Este enfoque, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional al cual se entrena, estandariza y disciplina, y sostiene una idea de corporeidad que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la motricidad como personalización y humanización del movimiento..(FUNDAMENTACION)</p> <p>C) Desde el paradigma de la Complejidad puede visualizarse a la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana (paradigma de la simplicidad), que si bien han perdido vigencia siguen presentes en distintos discursos y prácticas actuales, por lo que es fundamental analizar y repensar las prácticas, sus fundamentos, intenciones e impactos formativos.(FUNDAMENTACION)</p>	<p>y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.</p> <p>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).</p> <p>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.</p> <p>Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos.</p>
--	--	--

	<p>D) 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.</p> <p>La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora.(FUNDAMENTACION)</p> <p>E) La corporeidad constituye una de las “dimensiones de la persona humana” que como sujeto activo está en permanente construcción influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa, y a la vez influye sobre éste modificándolo.(FUNDAMENTACION)</p> <p>F) La Educación Física propone y promueve espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas a la diversidad de la vida humana relacionada con la calidad de vida, la salud, el uso adecuado y constructivo del ocio.(FUNDAMENTACION)</p> <p>G) La propuesta de ejes para organizar saberes que sostiene el Diseño Curricular, se basa en el criterio psicopedagógico, donde “la significación para los estudiantes de los contenidos a aprender, estará dada primordialmente por la</p>	
--	--	--

	<p>relación de los saberes con el conjunto de motivos, expectativas, deseos e intereses, del propio estudiante, su etapa evolutiva y su contexto cultural específico”, se complementa con el criterio sociocultural. Este criterio considera la relevancia de las producciones de la cultura física como escenario formativo.(EJES)</p> <p>H) Es fundamental presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el dialogo y la autonomía.(EJES)</p> <p>I) 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.(PROPOSITOS C. BASICO)</p> <p>J) Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos.(PROPOSITOS C.BASICO)</p> <p>K) Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades</p>	
--	--	--

	grupales e individuales de movimiento y de relación.(PROPOSITOS C.BASICO)	
SABERES DE LA CULTURA CORPORAL.	FRAGMENTOS	COMENTARIOS
Prácticas corporales expresivas – artísticas	<p>A) El reconocimiento y autoevaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, y otras.</p> <p>B) La recreación y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares).</p> <p>C)La exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros.</p>	
Prácticas corporales introyectivas:	La experiencia de conocer prácticas corporales, particularidades, objetos e instalaciones propias de algún ámbito no escolar.	La introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga

		– Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).
Prácticas corporales deportivas	<p>A) La apropiación del deporte escolar, que implica: la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros;</p> <ul style="list-style-type: none"> - la valoración de la competencia como superación de uno mismo; - la comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración; - la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar; - la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas; - la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión; - el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos; - la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar; - la participación en el juego identificando y asumiendo roles y funciones específicas; - la comprensión de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes; 	<p>Ausencia de interacción motriz.</p> <p>De contracomunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.</p> <p>De colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros</p> <p>De contracomunicación práctica: interacción motriz de oposición esencial y directa.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - el uso del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos; - la identificación e interpretación de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores; - la participación colectiva de acciones acordadas en la resolución de situaciones de ataque y defensa; - la construcción y reconstrucción 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 exploración y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos, espacios, tiempos. 	
Actividad física sostenible	<p>A)La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices; - la lectura de situaciones motrices con percepción simultánea de sus variables, para la toma de decisiones tendientes a la intervención adecuada; - el reconocimiento de su condición corporal y de su habilidad motriz, la necesidad de 	<p>Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.</p> <p>Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas).</p>

	<p>mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea.</p> <p>B) La práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.</p> <p>C) La comprensión y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo.</p> <p>D) El registro y la valoración de las propias sensaciones y emociones en relación con las distintas prácticas corporales.</p> <p>E) La identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas.</p> <p>F) La identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo.</p>	<p>Autoevaluación de la condición física.</p> <p>Diagramación de planificaciones de actividad corporal</p>
<p>Juego y jugar</p>	<p>A) La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos.</p>	<p>Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.</p> <p>Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del</p>

		<p>tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.</p> <p>Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.</p>
Actividades cooperativas	A) La apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales ludomotrices, gimnásticas y deportivas en grupo.	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca

	<p>B) La vivencia de experiencia de intercambio e integración con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros intra e interinstitucionales con sentido formativo y recreativo.</p>	<p>impliquen competición, sino colaboración recíproca.</p>
<p>Prácticas corporales en relación con el medio ambiente</p>	<p>A)La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el acuerdo y el respeto de normas de interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto; - la valoración y respeto de funciones, roles, aceptando la diversidad con actitud crítica frente a la discriminación; - la exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática; - la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute; - la recreación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente; - la exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural; - la recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos; - la realización de desplazamientos grupales en forma segura, teniendo en cuenta distintos instrumentos de orientación, adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; 	<p>Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas – otros</p> <p>Practicacampamentiles</p> <p>Actividades ecológicas y sustentables.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - la participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.; - la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales; - la exploración del uso consiente y responsable de recursos naturales en variadas situaciones motrices; - la exploración de práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería. 	
--	---	--

2.4. Plan de actividades en contexto.

A continuación se muestra el plan de actividades con el cual se fue elaborando el trabajo de investigación.

Para llevar a cabo el trabajo se utilizó una fuente secundaria a través de la indagación del diseño curricular de nivel secundario de Rio Negro

Actividad	Fecha
Antecedentes y relevancia cognitiva	15 de abril de 2022
Marco teórico	25 de abril de 2022
Elaboración de guía documental	2 de septiembre de 2022
Correcciones de guía documental.	9 de septiembre de 2022
Correcciones del diseño metodológico	16 de septiembre de 2022
Análisis y resultados	23 de septiembre de 2022
Análisis y resultados	30 de septiembre de 2022
Correcciones citas bibliográficas, gramaticales.	7 de octubre de 2022 10 de octubre de 2022
Elaboración de agradecimientos, hipótesis, problema	25 de octubre de 2022
Índice y bibliografía	8 al 11 de noviembre de 2022

2.5. Universo y muestra

En cuanto al universo se tratara **tratará** de todos los diseños curriculares. La muestra permite en palabras de Ynoub (2014) “mediante ella y a través de ella pesquisar o identificar dichos rasgos regulares, necesarios o característicos del objeto investigado”, en el caso de la investigación que estamos llevando adelante, consiste en el diseño curricular del nivel secundario de Río Negro correspondiente al apartado de EF.

Pretendemos que la muestra sea representativa de aquellas características del objeto de estudio, por lo que “decir que una muestra es representativa, es lo mismo que decir que tenemos fundamento suficiente para pensar que la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo” (Samaja, 1993, p. 273). Por lo tanto cabe mencionar que la muestra adecuada a nuestra investigación será de tipo finalístico debido a que alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supone que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza de casos que se desea estudiar (Ynoub,2014,p.368).

Para finalizar la muestra mencionada fue seleccionada debido a que desarrollamos nuestra actividad laboral y formativa en la provincia de Río Negro, porque lo consideramos pertinente indagar, investigar, y conocer sobre el diseño curricular, sobre las visiones y funciones sociales de la EF, como aquellos saberes que circulan.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

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

De acuerdo con este punto, hemos tomado la decisión metodológica de ir desarrollándolo de acuerdo a las variables descriptas en la matriz de datos especificada con anterioridad.

En primer lugar expondremos y analizaremos las visiones y saberes de la EF para posteriormente hacerlo con los saberes de la cultura corporal que se manifiestan y surgen en el diseño curricular de nivel secundario de la provincia de Rio Negro (ciclo básico).

VISIONES Y FUNCIONES SOCIALES DE LA EF.

HIGIENISMO. EDUCAR LOS CUERPOS A TRAVES DE LA E.F.

Barcelona (2013) define al higienismo desde la EF como:

“Toda aquella actividad capaz de garantizar la adquisición y manutención de la salud y estaría vinculada al lema “mente sana en cuerpo sano”. Supondría, entonces, a la EF un papel fundamental en la formación de hombres y mujeres sano y fuerte... Así la Educación Física es un agente de saneamiento público, en busca de una sociedad libre de enfermedades infecciosas y de los vicios deteriorados de la salud y del carácter del hombre del pueblo” (p.2).

Hacia principios del siglo XX y durante las primeras tres décadas la EF argentina estuvo atravesada predominantemente por el pensamiento del Dr. Enrique Romero Brest.

Principalmente el higienismo se vinculaba con el proceso de modernización: limpieza y desinfección de las ciudades, saneamiento del cuerpo y por tanto control del Estado sobre la Salud Pública. Los cuerpos enfermos eran considerados un peligro para la salud de la población.

En ese sentido, para la EF desde una mirada higienista, la salud estaba en primer plano y la educación del cuerpo tenía un papel fundamental para la formación de hombres y mujeres sanas, fuertes y dispuestas a la acción, que actuaran en la formación de un nuevo proyecto de Nación. De esta forma, para tal concepción, la

gimnasia, el deporte, los juegos recreativos, etc., debían fundamentalmente disciplinar los hábitos de las personas en el sentido de llevarlas a que se alejen de prácticas capaces de provocar el deterioro de la salud y de la moral.

Según Scharagrodsky, Brest pensaba que “la fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema” (2014, p. 160). Criticando fuertemente las gimnasias europeas y el anterior militarismo, Brest logra triunfar con su modelo causando una gran aceptación en las escuelas de la capital y sus alrededores, consiguiendo legitimar sus propuestas, añadiéndole un valor único en su relato sobre la EF escolar. “Producir procesos de mayor control corporal a través del disciplinamiento físico, (...) combatir determinadas enfermedades, estimular un determinado estilo de vida higiénico donde el cuerpo fuese el primer foco de atención” (Scharagrodsky, 2014, p. 105).

El diseño curricular de nivel secundario de la provincia de Río Negro se encuentra atravesado por las distintas visiones y funciones sociales otorgadas a la EF a lo largo de la historia de nuestro país.

En uno de los extractos que pudimos visualizar en la fundamentación de la EF del diseño nos encontramos con la visión higienista.

El mismo diseño afirma que:

“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” (p.171).

Podemos afirmar que en este apartado se menciona a la EF como contribuyente para la construcción de corporeidades a través de la función higienista entre otras. Parfraseando a Scharagrodsky, el sistema elaborado por Brest proponía la legitimación a través de la EF para combatir enfermedades, fomentar el desarrollo de cuerpos sanos, acordes a la modernización y a un sistema político económico impuesto por el liberalismo como modelo de nación. De alguna manera lo que se intenta es visibilizar y exponer al cuerpo humano desde una visión higienista, anatómica y funcional.

Por otra parte, también en los propósitos del diseño curricular nos encontramos con el siguiente fragmento que vinculamos a una visión de tinte higienista:

La misma dice:

“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. 174).

Como mencionamos anteriormente principalmente el higienismo se vinculaba con el proceso de modernización: limpieza y desinfección de las ciudades, saneamiento del cuerpo y por tanto control del estado sobre la salud pública. Los cuerpos enfermos eran considerados un peligro para la salud de la población. Por lo tanto promover a la EF para disminuir los riesgos de prevenir enfermedades se asocia a una visión higienista. No es nuestra idea entrar en moralismos ni cuestiones éticas de si está bien o no. Solamente buscamos con nuestro análisis mostrar como las distintas visiones y funciones sociales que se le han otorgado a la EF en nuestro país todavía existen, y como convergen una y otras.

RECREACIONISMO. LA DIVERSION COMO MOTOR DE LA E.F.

La recreación implica:

“Una amplia gama de actividades que el ser humano puede realizar en su tiempo libre, involucra la ruptura con lo cotidiano y lo rutinario, ya sea de forma pasiva o activa, profunda o superficial. en síntesis refleja el estado del hombre y de las actividades que realiza en su tiempo libre, independientemente de sus actividades laborales, sociales y de sus necesidades biológicas” (Torres Guerrero, 2008 en Mateos 2010, p.1).

Desde esta visión podemos decir que el juego produce y reproduce distintas ideologías, funciones y legitimaciones otorgadas a la EF.

Podemos decir que el juego simplemente acontece, se hace presente en la vida social de las personas sin demasiados requisitos.

De alguna manera, podemos considerar al juego y al movimiento corporal como elementos centrales en la construcción de la identidad disciplinar, y segundo, en plantear una dicotomía en el diseño del juego para la EF; pues en función de la intención pedagógica, se distingue el jugar por jugar, que ofrece escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que el jugar es un saber heredado de la propia naturaleza del hombre, y el juego como dispositivo que permite al alumno/a aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar técnicas para la optimización del movimiento corporal.

Durante el siglo XX en Argentina, la EF buscó legitimación en el ámbito escolar; por esta razón, el juego ha ganado espacio en la constitución del campo disciplinar porque la Psicología y la Pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa (Rivero, 2008, p. 45).

Si bien los/as profesores/as reconocemos la riqueza del jugar espontáneo y la potencialidad que ofrece al compromiso corporal de los involucrados/as partimos a veces, de la idea del juego como una actividad propuesta por alguien que ofrece sustento a la necesidad social de un profesor/a, legitima su intervención, justifica el uso y posterior mimetización que puede hacer del juego voluntario.

La percepción pedagógica sobre la EF se ha visto reducida a la mera producción y reproducción de juegos motores, como elemento primordial del proceso de enseñanza.

El diseño curricular del nivel secundario de Rio Negro en sus propósitos promueve la visión recreacionista en el siguiente fragmento:

“Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes” (p.174).

Ahora bien al promover la valoración de juegos tradicionales y autóctonos nos lleva a pensar que a lo lúdico, el ocio y la recreación no se le otorga un lugar preponderante sino más bien ocuparía un lugar secundario. A lo largo del análisis y de los resultados de la investigación observaremos como mencionamos anteriormente que si bien las visiones y funciones que se le otorga a la EF en nuestra país van conviviendo entre ellas, nos encontraremos que en este diseño

hay unas que predominan sobre las otras, legitimando de alguna manera una EF orientada hacia la construcción de corporeidades adaptadas al contexto social, cultural, político y económico.

DESARROLLISTA. EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS, EL AUMENTO DEL ACERVO MOTOR, Y LA FORMACIÓN FÍSICA BÁSICA DESDE LA E.F.

El desarrollismo, según Mansi (2019) es el primer intento de:

“generar una visión autónoma que atraviesa el patio escolar, que si bien se apropia del discurso psicomotricista, fue pensada desde el meollo de la Educación Física del nivel inicial, y desarrollada por el corpus de personas que han constituido a la EF del primer nivel educativo” (p.1).

Como foco central, el desarrollismo tiene entre sus propuestas pedagógicas: el desarrollo de las habilidades motoras básicas, el aumento del acervo motor, y la formación física básica.

Según Mansi (2019) la perspectiva desarrollista de la Educación Física, encuentra su auge, legitimación y conformación en la década de 1970, donde inmigra a Argentina la rama psicomotricista educativa, interviniendo en las propuestas pedagógicas de los/as docentes del área, y aportándole a la misma una fuerte adherencia científica.

Por otra parte la autora Natalia Fiori (2007), afirma que el proceso de consolidación y culminación de la EF como práctica pedagógica funcional a los intereses del sistema capitalista encontró su máximo punto de esplendor en el período histórico analizado, para luego comenzar un proceso de crisis y profundo cuestionamiento. El modelo hegemónico fundado por Romero Brest a principios de siglo fue mutando a lo largo de los años de acuerdo a las nuevas condiciones económicas, políticas y sociales que imponía el sistema capitalista. Sin embargo, pese a los cambios y reestructuraciones globales no surgieron, hasta finales de la década del '70 y '80, teorías pedagógicas alternativas en la educación física que pugnaron por lograr una nueva hegemonía. Sin embargo estas "nuevas" corrientes no representan sino una nueva cara del capitalismo: el neoliberalismo.

La EF, se haya en concordancia a las políticas educativas de turno, específicamente en vistas de sus propuestas pedagógicas, la búsqueda de los valores que el tecnicismo pedagógico trae consigo: la eficiencia, la eficacia y el rendimiento.

Bracht (1996) desarrolla dos modelos de educación física y su relación con las visiones: los modelos heterónomos y los autónomos.

Los modelos autónomos sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas, poseen como base teórica la antropología, la filosofía y la fenomenología y se centran en la dimensión lúdica del ser humano.

Por otro lado los modelos heterónomos buscan la razón fuera de estas actividades, más bien en sus repercusiones sociales, poseen como base teórica la biología (científica) y la sociología (teorías funcionalistas) y su función social está ligada al mundo del trabajo.

De alguna manera a lo largo de la historia son los modelos heterónomos los que han predominado, fundamentándose en una visión instrumentalista de la EF. Estos modelos centran su atención en la EF como fomentadora de la salud, creadora y desarrolladora de hábitos de higiene, sentimientos cívicos, desarrollo de las habilidades motrices.

Según Malina (1986) en su definición de crecimiento se refiere a todos los “cambios medibles en tamaño corporal, talla, peso tejido adiposo, tejido muscular, etc.”

Según Thianyi (1990) se refiere en su definición de maduración como todos los “cambios cualitativos en los sistemas de naturaleza y estructura funcional”

Relacionando al concepto de crecimiento y maduración podemos definir al desarrollo como un entorno de intercambio social, en la búsqueda de completar y complementar ambos procesos. Por lo tanto este concepto implica la adquisición de competencias sociales, cognitivas, psicológicas, emocionales.

En uno de los ejes organizadores del área de EF del diseño curricular del nivel secundario se menciona a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas centrandó su lógica en la participación consciente para la construcción y reconstrucción de la imagen corporal a través del movimiento en relación al espacio al tiempo, a objetos y a los sujetos.

En otro de los ejes organiza los saberes generados en situaciones motrices para promover la relación de los estudiantes con el entorno físico y los demás sujetos propiciando experiencias a través de la comunicación, los acuerdos y el reconocimiento de pautas implicación la sociomotricidad en la resolución de problemáticas. El desafío que proponen autores como J. P. Famose, es pensar en contextos problemáticos para poner en juego procesos plásticos de construcciones socio-cogno-motrices, en donde el movimiento tenga un “sentido” situacional dado por las variables del entorno que lo influye.

Por ultimo uno de los propósitos es favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación como soporte de confianza.

Desde una visión desarrollista, el cual el diseño de nivel secundario de Rio Negro propone, es posible visibilizar una EF centrada:

En primer lugar el desarrollo de las cualidades físicas como las capacidades condicionales y capacidades coordinativas (...favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación como soporte de confianza...)

En segundo lugar la enseñanza de nuevas conductas motrices y la formación corporal (...*prácticas corporales, ludomotrices y deportivas centrando su lógica en la participación consciente para la construcción y reconstrucción de la imagen corporal a través del movimiento en relación al espacio al tiempo, a objetos y a sujetos...*)

En tercer lugar la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y los/as compañeros/as y el desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas (...*Situaciones motrices para promover la relación de los estudiantes con el entorno físico y los demás sujetos propiciando*

experiencias a través de la comunicación, los acuerdos y el reconocimiento de pautas implicación la sociomotricidad en la resolución de problemáticas...).

Sin lugar a dudas podemos afirmar que el diseño curricular de nivel secundario de Río Negro tiene una fuerte impronta desarrollista, buscando en los/as estudiantes el desarrollo de conductas motrices relacionadas a la resolución de situaciones problemáticas adaptadas al contexto social- cultural. A través de la formación y la cultura corporal circulante es la EF legitimadora de corporeidades que se adaptan a un estilo de sociedad desafiante para las nuevas generaciones promoviendo practicas corporales hegemónicas pero no transformadoras del entorno social, político, cultura, económico y laboral.

Como mencionamos anteriormente no es la intención realizar un juicio de valor de índole ético y moral. Sino más bien visibilizar como las visiones de la EF se entrelazan y conviven una y otras dando lugar a prácticas corporales predominantes adaptadas al contexto actual.

HUMANISTA CON SENTIDO SOCIOCRTICO. UNA E.F QUE NOS AYUDE A PENSAR, REFLEXIONAR Y TRANSFORMAR EL CONTEXTO.

La investigación socio- crítica en EF, es aquella que se desarrolla con el fin de contribuir al cambio y la transformación social (Devis, 2012, p.1).

A lo largo de la historia de la educación podemos encontrar propuestas y prácticas pedagógicas preocupadas especialmente por las desigualdades, la opresión y la justicia social. Se trata de experiencias y proyectos educativos que podemos denominar como pedagogía crítica.

Para Devis (2012) este paradigma pretende dar respuesta a problemas sociales y mejorar las condiciones de su entorno, a través del análisis de la realidad e intervención en ella, donde se incorpore la autorreflexión y la acción de los actores sociales de las comunidades que se estudian

Esto demuestra el por qué su utilización en EF, permitiendo un diseño más estructurado de las investigaciones, y al mismo tiempo tratando de entrelazar todos los elementos en la resolución eficiente de los problemas que se pueden presentar

y contribuir a la creación de prácticas socioeducativas que cuestionen y transformen la sociedad existente.

El diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Río Negro tiene una fuerte impronta de la visión humanista socio- crítica. A lo largo del documento iremos visualizando fragmentos que nos acerquen hacia esa función que se le otorga a la EF. Esto visto desde la teoría resulta fundamental, ya que nos acerca hacia una EF capaz de generar autonomía, emancipación, sentido crítico y reflexivo desde una la práctica y la teoría. Pero la pregunta que nos hacemos es si verdaderamente en las escuelas de la provincia prevalece esta mirada o todavía quedan vestigios arraigados del deportivismo y otras visiones.

Es pertinente esclarecer que las anteriores perspectivas ideológicas: higienismo, psicomotricidad, deportivismo, desarrollismo y recreacionismo, que han sido constituyentes de la EF en los distintos niveles educativos en Argentina, en mayor o menor medida , han sido visiones heterónomas como menciona Bracht(1996) , es decir, perspectivas ajenas al campo de la Educación Física arraigadas y arrastradas por el colectivo docente que conforma la asignatura para lograr su legitimidad y llevarlas a la practica en la praxis.

En la fundamentación del documento se explicita al contexto socio-cultural actual, se caracteriza por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica que requiere pensar en una EF de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad, fortaleciéndose como disciplina pedagógica en la Escuela Secundaria de Río Negro.

De alguna manera esta nos permite vislumbrar algunos de los propósitos que tiene la Educación Física desde esta mirada, como son la confrontación de los valores hegemónicos impuestos por el capitalismo, establecer una concepción del ser humano desde el binomio corporeidad- motricidad entendiéndolo como un ser integral, la importancia de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales, la creación de cultura corporal y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo, la diversificación de experiencias corporales para lograr la búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal de cada sujeto según sus intereses, gustos, proyectos.

La EF para el diseño curricular del nivel secundario, se constituye como espacio formativo autónomo que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la “cultura de lo corporal “en los adolescentes y jóvenes. Se favorece así una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja. Este enfoque, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional al cual se entrena, estandariza y disciplina, y sostiene una idea de corporeidad que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la motricidad como personalización y humanización del movimiento.

El sentido de la EF desde una visión socio-crítica/ humanista en la actualidad considero que debe ser desarrollar una verdadera transformación que le otorgue autonomía propia para poder generar y promover practicas prácticas corporales contextualizadas en cada etapa social- histórica devenida por los cambios culturales que la sociedad promueve, para de esa manera habitar espacios escolares con una mirada reflexiva, crítica y emancipadora por parte de los sujetos que conviven a diario.

Morin (1994) afirma que:

“el paradigma de la complejidad constituye una forma de situarse en el mundo que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla. Supone una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción” (p.54).

Desde el paradigma de la complejidad puede visualizarse a la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana (paradigma de la simplicidad), que si bien han perdido vigencia siguen presentes en distintos discursos y prácticas actuales, por lo que es fundamental analizar y repensar las prácticas, sus fundamentos, intenciones e impactos formativos.

Podemos observar como cada visión desde su construcción ideológica, política, social, cultural, económica contribuyó a gestar y desarrollar a lo largo del tiempo

una educación física cercana a los valores capitalistas hegemónicos de cada momento. Ahora bien, como toda sociedad y sus valores se van transformando y mutando, la educación física no estuvo ajena a estos cambios, sino más bien se fue aggiornando , pero muchas veces sin proponer transformaciones estructurales sino más bien superficiales.

Por otra parte no podemos dejar de mencionar que la corporeidad y la 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 reafirman desde la EF una mirada tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora. Esto lo podemos visualizar fuertemente en el diseño curricular de nivel secundario de Río Negro.

Es a partir de los conceptos de motricidad y corporeidad que la perspectiva autónoma donde se comienza a delinear la idea de EF revolucionaria, crítica o progresista según Bracht, (1996), promoviéndolas como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de EF. La corporeidad constituye una de las “dimensiones de la persona humana” que como sujeto activo está en permanente construcción influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa, y a la vez influye sobre éste modificándolo.

Este nuevo tratamiento que se está generando en torno a la EF, dado bajo las ciencias sociales, inicia un largo camino de deconstrucción de los discursos y prácticas que se encuentran legitimadas en la Educación Física escolar.

La perspectiva humanista- crítica logra sus inicios gracias al Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de autores, 1992) en la década del 80, en función de contraponerse a aquellos mandatos reproducidos históricamente a lo largo del tiempo en las instituciones escolares.

Para generar una rotunda transformación social desde la Educación Física, Bracht (1996), sostiene que el educador o educadora debe tomar una posición ideológica, asumiendo un compromiso político con el proceso de transformación social.

Las ideas de transformación provienen de entender que desde el sistema educativo se han reproducido valores burgueses, y buscan lograr una transformación en pro de la igualdad de oportunidades para todos/as, en aras de una sociedad democrática.

Por lo expresado anteriormente, es a partir de la década del 80 hasta la actualidad cuando se pone en marcha dentro de la EF un giro reflexivo y transformador sobre sus prácticas y legitimaciones, desde las cuales comienza a respetarse y garantizarse los derechos de los/as niños/as, y a visibilizar a la materia como una oportunidad de intervención para una transformación social en vistas de emancipación.

La EF propone y promueve espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los/as 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.

Es desde esta mirada que la propuesta de ejes para organizar saberes que sostiene el diseño curricular, se posiciona desde la significación para los/as estudiantes de los contenidos a apropiarse, las expectativas, deseos e intereses, del/a propia estudiante, su etapa evolutiva y su contexto cultural específico, complementándose con el criterio sociocultural. Este criterio considera la relevancia de las producciones de la cultura física como escenario formativo.

Desde una mirada socio-crítica el diseño propone desde sus ejes, el presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el dialogo y la autonomía.

Muchas veces escuchamos diferentes miradas y visiones en cuanto al rol del deporte en la escuela, y si es necesaria su implementación en las instituciones o no. La problemática no pasa por eliminar el deporte del contexto escolar educativo, sino más bien de generar argumentos críticos en pos de generar una práctica corporal capaz de generar inclusión, autonomía y emancipación en los/as estudiantes.

En los últimos años nos acercamos a generar un tratamiento crítico en cuanto al componente de la competencia que se ha venido desarrollando dentro de la EF. Tanto docentes, como la eficiencia y la eficacia, ya no se encuentran conformando el corpus de la EF escolar, sino más bien son tratados con una mirada crítica por aquellos/as que conforman y construyen una educación física humanista.

Para que esto tome protagonismo es primordial favorecer la comprensión del sentido y finalidad de la EF “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”.

Kirk (2007) plantea que desde 1880 la escuela, y dentro de ella la EF, vienen siendo funcionales al sistema dominante; en el caso de la EF a partir de la dominación y normalización de los cuerpos. Se podría decir, de un cuerpo que no es subjetivado, que sólo interesa proveerlo de los elementos alienantes que le impiden ser crítico, reflexivo, autónomo, con capacidad de emancipación, que proponga ideas en relación a la construcción de la cultura de lo corporal. Se lo percibe como objeto separado del ser y, en consecuencia, como herramienta entrenable, alienándolo y fijando en el sujeto una impronta que le impide asumir una posición crítica y autónoma en la consideración de su dimensión corporal, es decir, de elegir y autodeterminar qué ser y hacer corporal y, por ende, ser capaz de la construcción de su historicidad corporal individual y colectiva.

Para esa finalidad de dominación y control de los cuerpos, las prácticas pedagógicas incluyen a los juegos tradicionales, los ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, a veces, bajo el manto de la gimnasia saludable y en otros casos sostenidos desde la evaluación del rendimiento orgánico y/o motor en relación a las cualidades físicas o técnicas deportivas aisladas del sujeto en sí y, como señaláramos anteriormente, los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de toda finalidad lúdica esencial. Indudablemente, el deporte se constituye como dispositivo de control social y de reproducción de la cultura burguesa.

Desde una perspectiva sociocultural- humanista podemos decir que la EF 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. La misma se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros.

Vislumbramos una EF desde el paradigma de la complejidad con una mirada socio-crítica capaz de visibilizar contextos sociales cambiantes y transformadores para cada uno/a de los estudiantes que conforman el sistema educativo rionegrino. El diseño curricular apuesta y pone el centro en proponer y propiciar practicas pedagógicas que permitan generar autonomía, reflexión y sentido crítico.

SABERES DE LA CULTURA CORPORAL

PRÁCTICAS CORPORALES EXPRESIVAS – ARTÍSTICAS.

Hace algunas décadas la expresión corporal, entre otras similares, encuentran en el campo de la EF un espacio vacante para profundizar y desarrollar sus enseñanzas. El diseño curricular del nivel secundario de Rio Negro ha ido profundizando y generando espacios para generar prácticas corporales expresivas-artísticas en el ambiente escolar como también fuera de él. Cada vez es más normal encontrarnos en los distintos espacios que conforman las ciudades, pueblos con prácticas de este tipo. Ahora bien, ¿la escuela da lugar para que esto suceda dentro de sus instalaciones?

Campomar (2019) afirma que en este sentido, la construcción de conocimientos son pensados desde una cultura corporal, que se construye a partir de las manifestaciones expresivas - comunicativas de los sujetos, y que podría promover prácticas corporales auténticas, significativas, producidas por diversos grupos sociales en acuerdo con sus historias de vida y sus contextos (p.9).

Así, la expresión corporal suele ser definida, según Campomar (2019) “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).

Campomar (2019) menciona que fue la profesora Patricia Stokoe, quien a partir de mediados del siglo XX, introduce en Argentina, una nueva dimensión en la

pedagogía de la danza, del arte, cuya diferencia central se basa en no tener que cumplir con técnicas de movimiento pre-establecidas, organizadas en diferentes habilidades, sino en un nuevo modo de percibir, producir, pensar y vivir el cuerpo. Es así, que piensa a la EF como un medio posible para cumplir con dicho propósito. Esta corriente, se diferencia de otras prácticas porque tiene por objetivo el desarrollo de las personas de acuerdo a sus propias capacidades sin quedar fijados a ninguna forma particular de moverse. Indudablemente, esta ideología del cuerpo trajo también aparejadas algunas consecuencias sobre las estrategias didácticas.

Alguno de los saberes que podemos encontrarnos en el diseño curricular de nivel secundario de Rio Negro relacionados con las prácticas corporales expresivas-artísticas son:

Por un lado el reconocimiento y autoevaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, y otras. Si bien agrupa actividades relacionadas al deporte, la gimnasia, también podemos visualizar prácticas de la cultura corporal vinculadas al ambiente no formal. Es decir aquellas prácticas que durante años han ido apareciendo fuera del contexto escolar formal pero que han ido creciendo en el contexto social- cultural a través de grupos minoritarios, como lo son las actividades asociadas al malabarismo, el circo, el hip hop, con una fuerte impronta hacia lo corporal expresivo.

Por otro lado también el diseño curricular menciona la exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros.

La expresión corporal suele ser definida, en términos generales, 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. A partir, de esta visión en el campo, la educación por el arte aparece en todo movimiento cultural educativo que reivindica al individuo como un ser integral, creativo y libre. Es importante

mencionar que las practicas corporales expresivas y artísticas han ido avanzando fuertemente en las instituciones escolares como un medio para promover prácticas de la cultura corporal que incluyan a todos/as a través de las distintas manifestaciones que las mismas ofrecen como herramienta emancipadora y generadora de autonomía.

PRÁCTICAS CORPORALES DEPORTIVAS PSICOMOTRICES Y SOCIOMOTRICES.

Durante mucho tiempo el deporte ha sido el gran motor de las prácticas corporales dentro de las clases escolares de educación física en los distintos niveles conformando un cumulo de actividades generadoras de vínculos entre los individuos, las instituciones escolares deportivas y educativas.

No se puede negar, ni tampoco es la intención, que las prácticas deportivas son una herramienta pedagógica que tenemos lxs docentes de EF para poder desarrollar y acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje de lxs estudiantes. Ahora bien cabe preguntarnos bajo qué perspectiva los/as docentes llevamos a cabo las clases de EF para favorecer y generar espacios de autonomía, debate y emancipación.

Rozengardt (2011) comparte que es necesaria una EF que justifique su lugar en la escuela por ser una tarea de enseñanza que requiere de la explicitación de los conocimientos a ser enseñados, de los efectos que este proceso de enseñanza provoca en los/as alumno/as y una evaluación permanente de sus resultados.

Propone de alguna manera una EF definida por tematizar sus contenidos y ponerlos en relación con los problemas (actuales y potenciales) de las personas. Es parte de los/as docentes en esta propuesta realizar un proceso de recontextualización de las prácticas corporales y transformarlas en saberes para llevarlas adelante en las instituciones escolares.

Aisenstein (1996) realiza una investigación en la cual plantea el objeto de estudio de la EF y su sentido epistemológico. De alguna manera esto nos lleva a plantearnos a las prácticas corporales deportivas como parte de la ciencia del movimiento humano.

Por otra parte, Aisenstein (2008) desarrolla un aspecto del deporte y su importancia en la escuela. La cuestión sería donde reside el valor de inclusión del deporte como saber en la clase de EF. Es por esto que observamos y consideramos al deporte como parte de la educación argentina y su recorrido socio histórico reconociéndolo como una práctica corporal del campo de la cultura física que fue incluido en los saberes escolares a mediados del siglo XX.

La EF escolar actual forma parte de las asignaturas que conforman hoy los diseños curriculares de las distintas provincias. Esta perspectiva nos invita a plantearnos que al asumir esta dimensión teórica a través de la EF como una materia de la currícula presenta una selección de saberes y prácticas creadas para llevar adelante con fines educativos.

Algunos de los saberes vinculados a las prácticas deportivas que aparecen en el diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Rio Negro son;

En primer lugar la apropiación del deporte escolar, que implica: la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros;

Por otra parte la valoración de la competencia como superación de uno mismo junto a la comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración, la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar, la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas.

Otro saber relacionado a las practicas corporales deportivas son la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión, el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos, la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar, la participación en el juego identificando y asumiendo roles y funciones específicas, la comprensión de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes, el uso del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos, la identificación e interpretación de códigos en la comunicación y

contracomunicación como jugadores, la participación colectiva de acciones acordadas en la resolución de situaciones de ataque y defensa, la aceptación y tolerancia de resultados, disfrutando del agonismo en los juegos deportivos, la exploración y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos, espacios, tiempos.

Sin entrar en juicios de valores observamos que los saberes de la cultura corporal asociado a prácticas deportivas y todo el entorno que la rodea, sigue ocupando un espacio importante en los diseños curriculares. Sin desmerecer lo que el deporte ofrece, habrá que preguntarse bajo que paradigma los/as profesores/as de educación física abordan el tema en cuestión a través de sus prácticas pedagógicas. Hoy en día que se encuentra en boga y en constante reflexión el tema de la inclusión es necesario preguntarnos y debatir acerca de generar espacios vivibles para los/as estudiantes promoviendo el desarrollo de prácticas corporales que involucren a todos/as visibilizando las desigualdades sociales, políticas, económicas y como a lo largo de la historia el deporte ha sido promotora de estas. Entonces la cuestión pasa por el abordaje que se le pretende dar, no en si por el deporte por sí mismo.

Sino más bien como debemos entender que poco se observan y visibilizan prácticas corporales minoritarias como el circo, el malabarismo, los deportes alternativos, las practicas introyectivas.

Indudablemente existe una selección o recorte parcial de saberes donde podemos visualizar dos cuestiones: la primera que algunos saberes y prácticas son seleccionados y otros no. Esto en parte, lo podemos vincular con algunas cuestiones que mencionábamos respecto a la estructura y conformación de los diseños curriculares, en el cual existen sectores y grupos dominantes y hegemónicos que luchan por imponer determinados saberes acorde a sus intereses. En segundo lugar comprender que en el proceso de escolarización y transposición, los saberes se modifican y se adecuan para su tratamiento pedagógico produciéndose así una distancia con el saber de origen.

Ahora bien, la motricidad humana no se entiende como un monólogo, en el que no hay lugar para las emociones, la creatividad o la dimensión racional de la persona.

La persona se manifiesta a través de su cuerpo, es parte de ese cuerpo. El ser humano posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente considerado como objeto físico, es un cuerpo que vive, que es expresión, que su existencia es corporeidad, y esa corporeidad de la existencia implica actuar, conocer, razonar, sentir, transmitir, hacer-hacer.

La motricidad está vinculada a nuestra existencia a nuestra conducta, todo lo hacemos con el cuerpo, incluso la interrupción del movimiento requiere un control postural. También es cierto, que no todas las actividades que realiza el ser humano tienen una finalidad propiamente motriz, es decir, persiguen un objetivo motor.

Nuestra motricidad nos permite abordar dos cuestiones que coexisten en todo proceso de comunicación, la oposición y la cooperación. Esta cara y esta cruz, esta doble vía, busca reglas comunes donde se pone de manifiesto nuestro juego colectivo y social. Esto supone calificar a las estructuras motrices del ser humano como estructuras de comunicación.

Las prácticas corporales deportivas nos permiten atravesar la motricidad pensando a la persona como seres integrales capaz de comunicar con el movimiento. Ahora bien es tarea de la EF proponer y habilitar espacios de reflexión y debate para desarrollar prácticas corporales capaces de adecuarse al contexto social- cultural en pos de buscar la autonomía y la emancipación de cada una de las personas.

Desde la teoría a través del diseño curricular la escuela secundaria de Rio Negro promueve y propicia espacios para generar prácticas corporales deportivas que se adaptan al contexto social- cultural. En otra posible investigación podría analizarse si desde la practica algunas de estas cuestiones se llevan adelante.

ACTIVIDAD FÍSICA SOSTENIBLE

Cuando hablamos de actividad física sostenible se nos viene a la mente aquello que esté relacionado con un equilibrio que ayude y favorezca a las personas a generar y encontrar espacios de movimiento corporal que le otorguen habilidades para la vida cotidiana. Nos encontramos en la actualidad con cambios y transformaciones profundas y veloces, consecuencia en parte de la globalización y el capitalismo, el cual tienen una repercusión en la humanidad y por supuesto en los procesos

educativos que aseguren la adaptación de las nuevas generaciones a los desafíos actuales, entre uno de esos la sostenibilidad como un nuevo formato necesario para vivir en armonía con el planeta tierra.

Lagardera Otero(2009) propone que una EF sostenible puede y debe jugar un papel relevante en esta renovación, ya que tiene por objeto la optimización a lo largo de la vida de las conductas motrices sostenibles, es decir, aquellos aprendizajes procedimentales que facilitan la emergencia de comportamientos sostenibles que hacen posible modos de vida equilibrados y saludables.

Para esto es necesario formar un programa de EF Sostenible que pueda diseñarse eligiendo entre los dominios de acción motriz (clasificación que ordena las prácticas motrices en campos o ámbitos en función de su lógica interna) aquellas prácticas y situaciones motrices que sean congruentes con los valores éticos y morales que aparecen en La Carta de la Tierra (documento recomendado por la UNESCO para la década de la educación medio ambiental y la sostenibilidad), que tendría la finalidad de ayudar a las personas para que aprendieran a llevar a cabo una ejercitación física sostenible, cotidiana y consciente, que ayudará a las personas a vivir en bienestar, equilibrio y felicidad.

Pensar en una EF sostenible nos invita a plantearnos lo que estamos viviendo actualmente, y que muy posiblemente ya estamos inmersos en este complejo y lento proceso. Se trata de la revolución sostenible. Está emergiendo una nueva cultura: biométrica, sostenible, popular, equitativa, la que señala que es posible vivir mejor con menos, que colaborar, mostrarse generoso y solidario, manifestar buenos deseos y realizar el bien es una muestra de inteligencia, resultando a la larga mucho más rentable que la mera acumulación de bienes.

La sostenibilidad también nos propone una nueva referencia cultural, cuestionando el antropocentrismo para afirmar y contraponer a las personas como parte de una comunidad, pensándonos entre todos/as.

Los saberes que propone el diseño curricular de nivel secundario de Río Negro relacionado con la actividad física sostenible, entendida esta según Lagardera Otero (2009), “como aquella que entiende al ser humano como una entidad unitaria y global, dotado de singularidad”, supone un tipo de educación contextualizada, es

decir, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de forma eminentemente práctica y aplicada, el cual la podemos visualizar a través de los siguientes contenidos:

La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya: la construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices; la lectura de situaciones motrices con percepción simultánea de sus variables, para la toma de decisiones tendientes a la intervención adecuada; el reconocimiento de su condición corporal y de su habilidad motriz, la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea, la práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz, la comprensión y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo, el registro y la valoración de las propias sensaciones y emociones en relación con las distintas prácticas corporales, la identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas, la identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo.

La actividad física sostenible propone la búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz, probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares, las distintas posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos, métodos y ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de actividad física, el conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas), la autoevaluación de la condición física.

Podemos observar que el diseño propone a través de la actividad física sostenible un montón de herramientas para cada uno de los/as estudiantes que conforman las instituciones educativas. Ahora bien, el desafío se encuentra en poder

contextualizar cada practica corporal para que cada individuo pueda hacer propio la experiencia a través de la vivencia.

Esto nos invita a preguntarnos y cuestionarnos si el camino de la EF en nuestro contexto particular nos invita a pensar y replantearnos cuestiones desde la sostenibilidad a lo largo del tiempo, constituyendo a través de las clases de EF sujetos capaces de encontrarse, generando espacios de aprendizajes inclusivos y más amigables con el entorno ambiental.

Tenemos en cuenta que cuando hablamos de sostenible es aquello que se sostiene, que se mantiene firme y en equilibrio. Puede también extenderse a los procesos complejos como la vida, la sociedad o la economía y entonces se entiende que se trata de sistemas capaces de mantenerse o sostenerse por sí mismos, que persisten en equilibrio porque existe en ellos una reposición constante de energía y recursos que les permite sustentarse, en definitiva, ser sostenibles.

Es tarea de la EF escolar cuestionarse prácticas que se han ido sosteniendo y reproduciendo a lo largo de la historia desde un enfoque antropocentrista para pensar y construir un paradigma de EF sostenible a lo largo de la trayectoria educativa escolar de cada sujeto para llevarlo adelante durante toda su vida.

La EF en el diseño curricular de nivel secundario de Rio Negro propicia espacios para una actividad física sostenible centrado en situaciones motrices que acerquen a las personas a realizarlas de un modo original según su proceso de maduración y aprendizaje manifestándose en conductas motrices.

PRÁCTICAS CORPORALES EN RELACIÓN CON EL MEDIO AMBIENTE

Los saberes incluidos en este apartado se agruparon tradicionalmente bajo la denominación de vida en la naturaleza.

Así como el sujeto no sólo posee un cuerpo sino que es su cuerpo, también es parte del ambiente. He aquí un punto determinante en la inflexión del pensamiento sobre la naturaleza: pasar del estar delante de la naturaleza, a ser en la naturaleza.

Estos contenidos o saberes, incorporan aquellos que son propios de propuestas didácticas a desarrollar en el medio natural, entre los que se cuentan, el reconocimiento del lugar, el armado de carpas, la cocina rústica, la orientación, las

construcciones, la utilización de fuegos, la planificación y gestión de la experiencia, la identificación de ambiente, en el marco de una organización cooperativa, entre otros.

El medio natural remite a aquellos ámbitos con escasa o mediana intervención del hombre, material y/o simbólica, cuya accesibilidad a la institución escolar hace posible que en él puedan realizarse experiencias pedagógicas específicas de la EF. En el marco de estas experiencias, se trata de promover en lxs estudiantes el análisis acerca de cuál es esa intervención y quién la lleva adelante, qué y cómo modifica las relaciones que se establecen en los elementos de un ambiente, quiénes se benefician, quiénes se perjudican, quiénes están excluidos, quiénes son los actores involucrados, etc.

Podemos afirmar que debido a estas transformaciones y cambios socio-culturales, el ser humano ve la naturaleza como un espacio extraño, iniciando de alguna manera su reapropiación de prácticas en el medio natural. A su vez de la mano de la modernidad, con su espíritu racionalizador, sistematizó estas prácticas en estructuras burocratizadas, a través de las federaciones, los clubes, en sistemas de organización y promoción de eventos deportivos en su vertiente competitiva.

Las denominadas AFAN surge en la sociedad bajo un sinfín de categorizaciones tales como ; Nuevos deportes, deportes de aventura, deportes tecno-ecológicos, deportes de libertad, deportes californianos, deportes salvajes, deportes extremos, actividades deslizantes de aventura, entre otras, pretendiendo diferenciarse de la concepción clásica del deporte moderno.

Olivera (1995) define a las AFAN como:

“prácticas individualizadas que se fundamentan -generalmente- en conductas motrices como el deslizarse sobre superficies naturales, en donde el equilibrio para evitar la caída y la velocidad de desplazamiento aprovechando las energías libres de la naturaleza (energía eólica, energía de las olas, energía de las mareas o fuerza de la gravedad) constituyen los diversos niveles de riesgo controlado en los que se basa la aventura”. (p. 6)

Algunas de las prácticas en el medio natural que podemos encontrarnos son actividades de aventura ,contemplación del medio natural, campamentos, salidas en ambientes naturales, educación ambiental en relación a la actividad física, elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales

El diseño curricular de nivel secundario de Rio Negro incorpora y propicia diversos saberes relacionados con actividades en el medio natural. Entre ellos podemos encontrarnos con, La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique: el acuerdo y el respeto de normas de interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto, la valoración y respeto de funciones, roles, aceptando la diversidad con actitud crítica frente a la discriminación, la exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática; la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute; la recreación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente, la exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural; la recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos; la realización de desplazamientos grupales en forma segura, teniendo en cuenta distintos instrumentos de orientación, adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; la participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.; la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales; la exploración del uso consiente y responsable de recursos naturales en variadas situaciones motrices; la exploración de práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería.

A través de los saberes que se encuentran bajo la categoría de vida en la naturaleza podemos afirmar que éstos forman parte en su mayoría de los diseños curriculares pero de alguna manera no siempre se aprovechan y maximizan. Es tal vez en esta época de pospandemia donde hemos ido descubriendo la riqueza que el medio

natural nos ofrece para, a través de las diferentes propuestas pedagógicas favorecer a las personas a encontrar en estos espacios, prácticas corporales capaces de generar vínculos, que nos acerquen a una EF sostenible y perdurable a lo largo del tiempo.

En nuestra provincia nos encontramos con diferentes ambientes naturales; desde el mar a la cordillera, la meseta, el bosque, el desierto, poblaciones urbanas y rurales. Si bien el diseño curricular ofrece y propicia herramientas para generar espacios de aprendizaje en el medio natural, muchas veces las instituciones escolares no las utilizan como un recurso principal. Tal vez por cuestiones de logística, económicas, resulta indispensable acercar a lxs estudiantes de los establecimientos a prácticas corporales en el ambiente natural para favorecer el desarrollo de experiencias positivas y de encuentro.

3.2 Conclusiones y sugerencias

Para realizar las conclusiones y sugerencias en este apartado, al ser nuestra intención alcanzar un conocimiento de tipo descriptivo-exploratorio haremos un recorrido en primer lugar con los objetivos específicos, continuaremos con el objetivo general, y finalizaremos con la hipótesis/problema planteada al inicio de la investigación Cada uno será presentado a modo de subtítulo con el fin de ordenar y visualizar cada descripción.

“Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuesta del diseño curricular del nivel secundario de Río Negro en el apartado correspondiente a la Educación Física”.

El primer objetivo específico del trabajo, hace mención a la descripción de los ejes, bloques, contenidos, objetivos y propuestas del diseño curricular de nivel secundario de Río Negro. Como mencionamos anteriormente el diseño en el apartado correspondiente a EF se compone de una fundamentación, tres ejes de trabajo, contenidos diferenciados para el ciclo básico y el ciclo orientado y los propósitos generales propias del campo. Esto no fue un inconveniente ya que

podimos observar a lo largo del trabajo que el diseño curricular tiene una estructura amigable y comprensiva para aquel que se acerca a indagarlo.

“Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del diseño curricular de nivel medio de Río Negro y las funciones sociales asignadas a la Educación Física”.

El segundo objetivo específico, una vez realizada la descripción propuesta por el primer objetivo, consiste en relacionar los ejes, contenidos, propósitos que se encuentran plasmados en el diseño curricular. Nos encontramos que el documento guarda una coherencia interna en su fundamentación, y cómo a través de la misma, se van desglosando los ejes, propósitos, y los saberes para cada ciclo. En cuanto a las funciones sociales de la educación física pudimos encontrarnos con la función higienista, desarrollista, deportivista, humanista-sociocrítica. Sin lugar a dudas esta última es la que mayor predominancia tiene en el diseño curricular, donde el contexto social, cultural, económico, político se encuentra atravesado por las múltiples necesidades e intereses de aquellas personas que conforman la sociedad y que convergen en las instituciones escolares.

“Identificar los saberes de la cultura corporal que se proponen en el diseño curricular de Nivel Secundario de Río Negro”.

El tercer objetivo específico del trabajo está orientado a los saberes de la cultura corporal que propone el diseño curricular de nivel secundario de Río Negro. En el mismo pudimos encontrarnos con la mayoría de saberes que tenemos en nuestra matriz de datos, entre los que están: las prácticas corporales expresivas – artísticas, prácticas corporales introyectivas, prácticas corporales deportivas, actividad física sostenible, el juego y el jugar, actividades cooperativas y las prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

Si bien como mencionamos anteriormente todas aparecen, hay mayor predominancia de unas sobre otras. El diseño en su estructura es amigable y flexible

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

El objetivo general planteado en el trabajo de investigación propone identificar y caracterizar las visiones de la EF y los saberes de la cultura corporal en el diseño curricular de nivel secundario de Río Negro.

Nos encontramos que en el diseño curricular aparecen diversas visiones y funciones otorgadas a la EF; visión higienista, visión deportivista (asociada a la desarrollista), visión recreacionista, visión desarrollista, visión humanista con sentido sociocrítico. Sin embargo podemos visualizar que tanto la visión desarrollista/deportivista como la visión humanista con sentido sociocrítico se les otorga un papel predominante en el diseño desde una dimensión teórica. No es tarea de este trabajo de investigación detallar y comprobar si desde una dimensión práctica de la EF se observan estas visiones con mayor predominancia, pero si para otro posible trabajo de investigación puede ser un problemática a desarrollar.

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

En cuanto a la hipótesis o problema planteado en nuestro trabajo de investigación podemos afirmar que la matriz discursiva sobre la EF se sostiene desde funciones sociales devenidas a partir de las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas, deportivistas, psicomotricista humanista sociocrítica.

Como mencionamos anteriormente pudimos observar y detectar a través de los resultados que las principales visiones y funciones que se le otorgan a la EF desde el diseño curricular de nivel secundario de Río Negro son la visión desarrollista con una impronta deportivista como también la humanista sociocrítica.

Podemos observar y coincidir con nuestra hipótesis a través de los saberes que propone el diseño en el apartado correspondiente a la EF. Los saberes que aparecen en el documento son; prácticas corporales expresivas- artísticas, practicas corporales introyectivas practicas corporales deportivas, actividad física sostenible, el juego y el jugar, actividades cooperativas y practicas corporales en relación al medio ambiente. Si bien el diseño aborda la mayoría de los saberes propuestos en nuestra matriz de datos, observamos una mayor predominancia de unos sobre otros.

Aquellos saberes que sobresalen con una fuerte impronta son; practicas corporales deportivas, actividad física vinculado a lo sostenible, y practicas corporales en relación con el medio ambiente.

Por eso creemos que un nuevo problema de investigación sería llevar adelante la indagación de cuáles son las visiones de la EF y los saberes de la cultura corporal que desarrollan y llevan adelante los/as docentes de EF del nivel secundario de la provincia de Rio Negro, y dar a conocer si los mismos vinculan su práctica pedagógica con aquellos principios, fundamentos, saberes, visiones y funciones otorgados a la EF en contraste con lo propuesto por el diseño curricular.

3.3. Discusión

En este apartado nos atrevemos a compartir algunos pensamientos, ideas, posturas hacia la investigación realizada, para dejar en claro ciertas dificultades que atravesamos al realizar el trabajo.

Consideramos como esencial para este tipo de trabajos la importancia de seguir buscando aportes que ayuden a la comunidad científica a generar debates y nuevas herramientas en pos de construir una EF crítica, contextualizada, autónoma y emancipadora.

Nos parece oportuno seguir fomentando la investigación para que las prácticas pedagógicas vinculadas a la EF no sigan girando en torno a las mismas visiones y funciones que surgieron desde su origen a lo largo de la historia. No negamos la importancia de cada una de ellas, sino más bien creemos necesario tomarlas como

punto de partida, de crítica, de reflexión y de acción para generar una EF que se adapte a los contextos actuales que demanda la disciplina. En palabras de Bracht se debe tomar las riendas de nuestro campo, con un espíritu transformador, con vistas hacia una EF Autónoma.

Una de las dificultades que nos encontramos al realizar la investigación fue la vacancia del tema en relación a las visiones y funciones sociales como los saberes corporales expuestos en el diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Río Negro. Es importante fomentar distintos niveles de investigación en nuestra provincia para generar espacios de reflexión y debate en base a cómo la EF atraviesa nuestras instituciones, nuestros vínculos y nuestro contexto social político y educativo.

De este modo, sugerimos que se podría seguir dentro de la misma temática investigativa, vinculando los saberes de la cultura corporal y las visiones de la EF que los/as docentes utilizan dentro de sus prácticas pedagógicas. De cierto modo nos ayudara a visibilizar, comprender, analizar las distintas prácticas y miradas que los/as docentes de EF de nuestra provincia utilizan en los distintos espacios de aprendizaje escolar.

Para finalizar invitamos a todos/as lo/as docentes y a la comunidad científica a repensar nuestro quehacer cotidiano para generar espacios e instancias de aprendizajes que permitan a cada individuo la búsqueda de la propia autonomía, de la reflexión y de la emancipación corporal.

4. Bibliografía

- Aisenstein, A. (1996). *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Aisenstein, A. (2006). Tesis de maestría. *La educación física escolar. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960*. Universidad de San Andrés.
- Aisenstein, A. (2008). *Deporte en la escuela ¿vale la pena?* Cap. 6. Buenos aires: Miño y Dávila editores.
- Alba De, A (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Barcelona, E. (2013). *Representaciones corporales en la construcción del proceso civilizatorio argentino en la obra de Sarmiento*. Buenos aires: Revista digital EF Deportes.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Cap. 2. Córdoba: Editorial Vélez Sársfield.
- Camels, D. (1998). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: D & B Editores.
- Campomar, G. (2019). *Prácticas Corporales Expresivas en la Clase de Educación Física*. Ensenada: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cesaro, R. (2013). *Los juegos de Pueblos Originarios como propuesta lúdica en la Educación Física escolar. Perspectivas interculturales para el debate*. La Plata. Universidad Nacional de la Plata: Memoria Académica.
- Corellar, K. (2003). *El juego y su función integradora en el desarrollo del individuo*. Cuba: Revista Digital Holguín.
- Crozzoli, A. (2017). *El juego tradicional en las clases de Educación Física*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata: Memoria Académica.
- Cruzado. (2007). *Juegos populares para las clases de Educación Física*. Buenos Aires: Revista Digital EF Deportes.
- Devís Devís, J. (2012). *La investigación sociocrítica en la Educación física*. Universitat de Valencia: FONDECYT (Fondo de Investigación Científica y Tecnológica).

- Emiliozzi, M.V. (2014) *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Entre profes. (2020). *Crecimiento, desarrollo y maduración en Educación Física y Entrenamiento*.
- Ferrari, A. (2020). *¿Qué son las prácticas motrices introyectivas?* Buenos Aires: Revista acción motriz.
- Fiori, N. (2007). *Sociedad, Estado y... Educación Física. La constitución política de la Educación Física en Argentina a través de las teorías pedagógicas (Período 1945 - 1976)*. Buenos Aires: Revista digital EF DEPORTES.
- Fiori, N. (2020). *Las definiciones curriculares respecto a las "aptitudes para el S. XXI" y la demanda de empleabilidad en la reforma NES de la Ciudad autónoma de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física*. Universidad Nacional de Lujan. Tesis de Maestría.
- Galak, E. (2014). *Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina*. Río Grande do Sul: Movimento.
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Capital Federal: Editorial Stadium.
- Gómez Smyth, L. (2017). *Educación Física Infantil. La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos*. Universidad de Flores.
- González, F. (2019). *Educación física y currículo. Desafíos de una disciplina escolar*. Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grand del Sur: Tándem revista.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Kirk, D. (1990). *La ideología y el currículum oculto en educación física* Valencia: Universitat de Valencia.
- Lagardera Otero, F. (2009). *Educación física sostenible*. Las Palmas, Gran Canaria: Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte.
- Ley 1420. (1884). Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestros.

- Lionetti. (2011). *Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX*. Santiago: Universidad de Chile.
- Mansi, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta ediciones.
- Mateos, M. (2010). *La recreación deportiva en el ámbito escolar*. Buenos aires: Revista digital EF Deportes.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Norbert, E. (1939). *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Olivera, J. (1995). *Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural*. Apunts. Educación Física Y Deportes.
- Orbuch. (2014). *La Educación Física entre 1946 y 1955. Un análisis desde los discursos de Perón*. Tandil: Facultad de Ciencias Humanas.
- Orientaciones para la planificación de la enseñanza Buenos Aires (2012)*. Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza.
- Pavía, H. (2009). *Formas del juego y modos de jugar*. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue: Educo.
- Rivero, I. (2008). *¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación profesor de Educación Física*. Revista Educación física y deporte: Universidad de Antioquia.
- Rovira, G. (2010). *Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales*. Las Palmas-Gran Canarias: Asociación Científica cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE).
- Rozengardt, R. (2011). *Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas*. Buenos Aires. Revista Digital EF Deportes.
- Saraví, J. (2007). *Praxiología motriz: Un debate pendiente*. La Plata. Universidad Nacional de la Plata. Memoria Académica.
- Sarlé, P. (2011). *El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico*. Revista infancias.

- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scharagrodsky, P. (2014). *El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad*. Curitiba: Revista Brasileira de Ciências do Esporte.
- Soares, L. (2013). *Antecedentes del rol mediador del Éros en los discursos de Erixímaco y Aristófanes*. Universidad Nacional de la Plata: Memoria académica.
- Ynoub, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Buenos Aires: Cengage Learning.

EMILIANO:

TE FELICITO POR EL CAMINO RECORRIDO DURANTE ESTE AÑO EN LA CONSTRUCCIÓN DE TU TRABAJO DE INVESTIGACIÓN. HAS PODIDO REALIZAR RELACIONES INTERESANTES Y ENRIQUECEDORAS CON RESPECTO AL MARCO TEÓRICO Y A TU TRABAJO EMPÍRICO. EXCELENTE TU ANÁLISIS Y LAS CONCLUSIONES. LAS ÚNICAS CORRECCIONES QUE ENCONTRARÁS SON ALGUNAS PALABRAS QUE LES FALTA LA TILDE. LUEGO TE COMUNICARÉ COMO DEBES CONTINUAR PARA TU POSTERIOR EXPOSICIÓN. ESTOY AGRADECIDA DE PODER HABERTE ACOMPAÑADO EN ESTE TRAYECTO. ¡MUCHO ÉXITO!