UFLO UNIVERSIDAD

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo Final

Año: 2022

Título:

# Diseños curriculares de la provincia de Rio Negro del año 2015 Educación Física. Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal.

Estudiante: López, Facundo Gabriel

Legajo: 26790

Correo electrónico: facundo15lopez@gmail.com

Tutor/a:  Mariana Clara Ursino

**Agradecimientos**
A mi familia, que siempre están en todos mis proyectos; a mi mamá, mi papá y mis dos hermanos. Y también a mi novia que es una persona incondicional que me bancó y acompañó durante todo el proceso.

También a Tomas mi compañero y amigo que estuvo presente de manera incondicional durante todo el proceso, y con el cual nos acompañamos desde el primer momento que comenzamos este proceso.

Y, por último, a las docentes a cargo de esta cátedra que me acompañaron durante todo este trabajo, siendo estas grandes motivadoras y solidarias a la hora de colaborar con el desarrollo del trabajo.

## Índice

Titulo ..... 1
Resumen ..... 4
1.1. Área temática, rama y especialidad ..... 4
1.2. Tema y Subtema ..... 5
1.3. Introducción ..... 5
1.4. Problema ..... 5
1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva ..... 6
1.6. Marco teórico ..... 7
1.7. Hipótesis ..... 25
1.8. Objetivos ..... 26
2. Segunda Parte: Materiales y Método ..... 26
2.1. Tipo de diseño ..... 26
2.3. Fuentes de datos ..... 37
2.4. Instrumentos para la producción de datos ..... 37
2.5. Plan de actividades en contexto ..... 38
2.6. Universo y muestra ..... 38
3.3. Conclusiones y sugerencias ..... 45
4. Anexos ..... 48
5. Bibliografía ..... 54

**Resumen**

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general describir las visiones y saberes de la cultura corporal que circulan en el diseño curricular de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro.
Para esto se ha llevado a cabo un tipo de diseño metodológico de carácter exploratorio- descriptivo, de carácter finalístico o. intencionada En cuanto al tratamiento de la temporalidad, fue de tipo sincrónico. La selección de fuente de datos fue de nivel secundaria directa. El instrumento elegido fue una guía de indagación documental, que nos sirvió de guía para poder ir detectando qué visión o saber de la cultura corporal tiene mayor predominancia dentro del diseño curricular.
Luego de analizar los datos pudimos reconocer varias visiones y saberes de la cultura corporal que circulan dentro del diseño curricular de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro.
De esta manera podemos concluir que la visión que más se manifiesta y circula dentro del diseño curricular de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro, es la visión humanista con arista sociocrítica, ya que ésta se manifiesta tanto en la fundamentación, saberes y ejes del diseño curricular.

**Palabras clave:** Visiones de la EF - Saberes de la cultura corporal- Diseño curricular- Educación Física

## 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

Ya finalizando la licenciatura en actividad física y deporte de la Universidad de flores, nos introducimos ante el desafío de realizar el siguiente trabajo de investigación de final de carrera, cuyo trabajo pertenece a la materia Trabajo de investigación, el cual tiene el fin de conocer y ver qué visiones y saberes de la cultura corporal atraviesan el diseño curricular de Rio Negro. La orientación del ciclo de Licenciatura que me encuentro realizando es la de Entrenamiento Deportivo, que a lo largo de la cursada me han brindado herramientas para llevar a cabo el trabajo de investigación.
Entendiendo que la orientación que estoy realizando, no está tan vinculada con la educación física escolar, desde el primer momento ha sido de mi interés investigar sobre las visiones y saberes de la cultura corporal que atraviesan el diseño curricular de Rio Negro. Ya que entender estas visiones y saberes de la cultura corporal nos lleva a comprender las diferentes relevancias que han tenido a lo largo de la historia sobre el diseño curricular. A lo largo del trabajo me ha ido generando mayor motivación saber cuáles visiones y saberes de la cultura corporal circulan en el diseño curricular nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro que es el diseño que elegí para analizar, ya que, a la hora de ir al diseño para generar planificaciones, me posiciono desde otra mirada y ubicándome dentro de éste de una manera más organizada. Y también pudiendo entender qué saberes y visiones en mayor o menor medida lo atraviesan.
Con este trabajo se intentó conocer qué visiones y saberes de la cultura corporal atraviesan al diseño curricular de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro.

## 1.4. Problema

¿Cuáles son las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal que circulan en los Diseños Curriculares de la provincia de Rio Negro de Educación Física, creado en el año 2015?

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

Estamos dentro del campo de educación física.

En la siguiente investigación mencionaremos algunos antecedentes relevantes a dicho trabajo para que nos sirvan de guía y base para la temática que vamos abordar en el siguiente trabajo.

Hoy en día existe una investigación sobre el tema que es la tesis de maestría “Las definiciones curriculares respecto a las aptitudes para el S. XXI y la demanda de empleabilidad en la reforma NES de la ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del ciclo Básico y los ciclos orientados en Ciencias Sociales y Educación Física” de Natalia Soledad Fiori (2020).
El tema a tratar es el diseño e implementación de la reforma denominada “Nueva escuela Secundaria” entre los años 2012 y 2015 en la ciudad Autónoma de Buenos Aires.
La metodología utilizada fue cursada de seminarios temáticos y los talleres de tesis que aportaron elementos teóricos y herramientas metodológicas. Esta estrategia fue cualitativa con énfasis en la generación de concepto, desde un paradigma crítico.
Los resultados que se obtuvieron permiten comprender que dimensión política del curriculum escolar orienta la definición de propósitos educativos, objetivos de aprendizaje y contenidos para la enseñanza, determinando el tipo de educación secundaria que mejor se adecua para responder determinadas necesidades. A través de esto se logró comprender la estrategia de implementación de formación como inversión en capital humano.
Lo que abona esta tesis para mi trabajo es, la estructura de está, también en cuanto a su metodología me va servir como apoyo para mi trabajo.

Otra de las investigaciones que existes sobre el tema es la tesis de Emiliozzi, María Valeria (2014) presentada para la obtención del grado de doctora en ciencias de la educación. El tema a tratar en la tesis fue reforma curricular de la provincia de buenos aires y lo que la tesis intenta describir con respecto al curriculum, como este y la práctica educativa pone en funcionamiento cierta normalidad, regularidad,
ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales, de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno y a su vez, desarrolla cierta reformulación de la educación del cuerpo.

En el estudio de Emiliozzi (2014) la metodología utilizada está basada desde la epistemología, a través de enfoques, procedimientos y herramientas, buscando llegar a diferentes perspectivas, comparando, combinando y articulando los elementos que determinar la forma de constituir y pensar al sujeto.
La conclusión del trabajo da como resultado que ninguna reforma curricular que se ha producido en estos años ha modificado el núcleo duro.
Esta tesis nos va a abonar una guía de como poder desarrollar mi trabajo y también una base para poder pensar las diferentes visiones que atraviesan el diseño curricular.

Relevancia cognitiva:
El tema de investigación “Diseños Curriculares de Educación Física, Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal”, es relevante ya que la visiones nos van ayudar a enfocarnos e identificar como estas atraviesan el diseño curricular
El área de vacancia temática que dejan los antecedentes de las tesis de Fiori (2020) y Emiliozzi (2014) es que los objetivos de ellas fueron distintos a los nuestros, ya que dejan un área de vacancia para poder abordar dentro de nuestras investigaciones.
Sería importante comenzar con esta investigación para poder entender que impacto va tener en el campo académico de la educación física.

## 1.6. Marco teórico

El marco teórico se organiza en capítulos y apartados.
Cada uno se numera de modo consecutivo.

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

En este capítulo describiremos y desarrollaremos las distintas corrientes y visiones que atravesaron a la educación física a lo largo de la historia argentina. Debemos entender que ninguna de ellas tuvo ni inicio ni finalización en un momento exacto, sino que fueron desarrollándose a medida que se daban en las prácticas escolares. Cada una de estas visiones fueron buscando su ideología tratándose de legitimarse. Hoy en día existen dos tipos de visiones según

Bracht (1996) autónomas y heterónomas que van a permitir legitimar los modelos. El modelo autónomo, son aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica en las actividades corporales de movimiento, están basadas en la antropología filosófica y la fenomenología, en esta se acentúa la dimensión lúdica. El modelo heterónomo busca la razón fuera de las actividades, en repercusiones sociales, está basada en las disciplinas científicas de cuño biológico y en teorías sociológicas funcionalistas, esta perspectiva se acentúa la función social ligada al mundo del trabajo, siendo de carácter productivo.

#### 1.6.1.1. Visión militarista:

Estas prácticas militaristas comenzaron con la "civilización y barbarie" de Sarmiento, este asume como presidente de la nación argentina en el año 1868, donde se empieza a implementar la "gimnástica" con gran orientación militar.

Domingo Faustino Sarmiento fue presidente y maestro a la vez, por eso nadie se imagina su gestión presidencial separada del desarrollo de la educación. Incursionó y fomentó distintos aspectos del sistema educativo. La presidencia de Sarmiento fue el punto de partida de la difusión de la escuela popular. Dio batalla al caudillismo y creó un centro de civilización, en donde el maestro combatiría la incultura y la barbarie, las escuelas garantizarían el aprendizaje, el andamiaje democrático y la República.

El gobierno tenía la necesidad de controlar a la población, a través de los objetivos claros, donde se pretendía homogeneizar los/as educandos logrando la construcción de cuerpos viriles, convirtiendo a los/as alumnos/as en soldados preparados para la batalla. Mediante esta idea, los docentes debían llevar a cabo el mando directo y "en cuanto a la estructura corporal, con ciertos valores en cuanto a la obediencia, como así también con valores referidos a que los educandos sean dóciles y disciplinados" (Gómez Smyth,2016, p7); mientras que los estudiantes solo tendrían que repetir y cumplir con sus órdenes.

Se marcaba una diferencia de sexo notoria, una de esas era para las niñas, según la ley N°1420 de educación común, era "obligatorio conocimiento de labor de manos y nociones de economía doméstica", en tanto al varón se lo preparaba para lo duro y a la mujer para la tarea domésticas y cuidado familiar, ya que la mujer era vista como débil donde debía hacer ejercicios de la zona pélvica para la creación de generaciones futuras. "Las mujeres se convirtieron en potenciales agentes de transmisión de caracteres degeneradores o regeneradores" (Scharagrodsky, 2008, p.113)

Esta visión comienza a verse dentro de las escuelas a finales del siglo XIX, donde se llevaban a cabo prácticas militares en búsqueda del desarrollo de hábitos higiénicos, capacidades como la fuerza, autodisciplina, etc. Esto era así ya que la educación física escolar tenía como ejes principales: el orden, el control y el disciplinamiento.

En cuanto al rol docente este se daba a través de consignas cerradas y de mando directo, donde debían mostrar valores de estética. Este tipo de educación entra en duda, ya que ciertas instituciones médicas ponen en jaque los ejercicios militares, sosteniendo que estos eran anti higiénicos y que atentaba contra la formación de los/as niños/as.
En 1936 durante el gobierno de Fresco comienza la gimnasia metodizada, que tenía características marciales y militares, estos se basaban en el control y orden de los cuerpos. En este gobierno se crea el "primer aparato institucional estatal de la disciplina, esto es: la dirección de educación física y cultura de la provincia de Buenos Aires" (Calvo, 2000, p.1)
Esta estructura fue organizada, según Fresco, "para orientar a los niños en la escuela, a los jóvenes fuera de ella y a los adultos que quieran enrolarse en esta campaña, con la finalidad de crear fuerzas organizadas, jerarquizadas y disciplinadas útiles al ejército nacional si llegara el desgraciados caso de que tuvieran que movilizarse los argentinos para formar cuadros alrededor de la bandera" (Fresco,1936).
Luego mediante la reforma del año 1937 se introdujo la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas, esta se articuló con la educación física, ya que tenía como objeto y blanco de poder al cuerpo. Dentro de este contexto donde el militarismo preponderaba se reformó la ley de educación y además en 1938 se creó la dirección nacional de educación física.
En 1976 con el golpe de estado vuelve el militarismo mezclado con el deportivismo, donde los militares vienen con la propuesta de eliminar problemas de raíz esto era desarticulando sindicatos, movimientos de izquierda, centros de estudiantes, perseguir y secuestrar estudiantes que podían amenazar su ideología, "el destino primero del secuestrado era la tortura, sistemática y prolongada" (Romero, 1996 en Mansi 2017).
Dos años más tarde el país fue el impulsor del mundial de fútbol, donde los profesores de educación física debieron diagramar la ceremonia inaugural, donde se veían a los/las alumnos/as con redoblantes marcando el ritmo de la marcha. En esta época el deporte fue visto como un agente clave para disciplinar los cuerpos de la sociedad argentina.
Esta visión sigue vigente, ya que podemos observar docentes en patios de escuelas, que siguen dando consignas cerradas y autoritarias en donde los/as niños/as corren en círculos uno detrás de otros, siguiendo órdenes e indicaciones del docente, sin intervención ni opinión de los/as alumnos/as sobre las prácticas educativas.

#### 1.6.1.2. Visión higienista de la educación física:

Esta visión tiene su comienzo hacia fines del siglo XIX, donde el Dr. Enrique Romero Brest médico y docente, fue el hombre pionero de esta perspectiva, que logró implementar fundamentos médicos y fisiológicos para relegar mandatos militaristas recomponiendo la educación física.
Según Scharagrodsky (2006), la política corporal de Brest dio lugar a una legitimación de sus prácticas favoreciendo el haber sido inspector de educación física del Consejo Nacional de educación, le dio el espacio de poder influenciar a un país, creando el Sistema Argentino de Educación Física. Este fue ante todo un producto científico de la época, es decir

que fue una invención moderna con un fuerte carácter 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)

Esta perspectiva la cual se basaba en las ciencias médicas y la educación física era la asignatura encargada de los cuerpos estudiantiles, esta asignatura se transformó en un agente de salud, donde se veía a los estudiantes como un organismo anatomo-fisiológico, en donde la educación física estaba destinada a prevenir enfermedades y a mantener la salud. “Es así como la creciente difusión de las ideas modernas en las disciplinas significó la inclusión de prácticas de corte higienista, resultando que la educación física se transformase en un agente de salud” (Gomes,2007, en Mansi, 2017, pág.75). “Como resultado, aparece la expansión de la medicina como institución de control social (Aisenstein,2014 en Mansi, 2017, pág.75), el discurso médico ocupaba el campo de la cultura física, y la educación física vista como elemento de dicho campo no se vio ajena a ello. La mirada del docente hace hincapié en el desarrollo de las aptitudes físicas, el perfeccionamiento corporal y la búsqueda de la excelencia en los movimientos, tratando de desarrollar organismos sanos desde la niñez y así tratar de generar la construcción de ciudadanos alejados de la enfermedad.

La asignatura debía inculcar valores morales e higiénicos en articulación con el desarrollo del esfuerzo y la salud, estos eran objetivos macro políticos de la asignatura. También se pretendía derrocar comportamientos incivilizados y anormales a través del camino de la hetero norma, es decir que la escuela era el aparato del estado para llevar el proyecto higiénico/eugenésico. En este modelo se destinan ejercicios físicos con el objetivo de desarrollar una buena postura, fortalecer masa muscular, aumentar resistencia y beneficiar el desarrollo saludable del organismo.

Los juegos, actividades y ejercicios deben estar argumentados desde la fisiología, las cuales diferenciaban un movimiento correcto de uno incorrecto, como en lo moral. Aquello que no encontraba fundamentos fisiológicos era descartado, entonces se permitieron y/o prohibieron distintos tipos de ejercicios físicos. Acá es donde podemos encontrar una diferencia con la perspectiva militarista, ya que él Sistema Argentino de Educación Física, con un ideal científico-higienista, ponía un conjunto de valores morales y políticos, como ayudar al más débil, implementar solidaridad, respeto, derechos individuales, que iban en contra a lo militarista.

Las corrientes gimnásticas fueron llegando a nuestro país apropiándose de la educación física Argentina. Según Soares (2006) “las corrientes gimnásticas fueron apareciendo para rellenar aquel vacío existente en las propuestas corporales de la época y para salvaguardar el proceso de modernización que se fue desarrollando. Estas corrientes trajeron consigo nuevas formas de pensar el universo kinético. Se generaban tareas para la enseñanza del alineamiento, distancia entre los cuerpos, noción de los espacios ocupados y suma atención a la correcta postura corporal.

“las acciones humanas, los gastos energéticos, el esfuerzo todo comienza a ser objeto de medición y se torna en un objeto particular de estudio teniendo como horizonte la precisión y eficacia de cada gesto” (Soares, 2006, p.224 en Mansi 2017, p.79)

Se comenzaba la construcción y desarrollo de una nueva sociedad moderna, la cual buscaba eficiencia y eficacia en sus ciudadanos/as. En donde la medicina se hace notar con el saber y conocimiento necesario sobre los controles y cuidados a realizarse sobre los cuerpos, sin dejar de lado a la educación física. Donde “el profesor de educación física se fue convirtiendo en un aplicador de retazos y principios del discurso médico o mejor dicho en un médico de segunda” (Scharagrodsky,2014, p.139 en Mansi, 2017, p.80)
A partir del siglo XX la visión higienista comenzó a estar vinculada con la formación de docentes profesores de educación física en nivel inicial, la cual va estar basada en tratar de contrarrestar el sedentarismo y prevenir las malas posturas. A los niños se los orientaba a construir cuerpos fuertes, viriles y sanos. Y a las niñas, elegantes, sutiles donde se les atribuía el rol de ser futuras madres.

#### 1.6.1.3. Visión psicomotricista:

En 1970 llega a la Argentina una corriente educativa innovadora, esta era “la psicomotricidad”, creada desde el meollo de la institución médica, generando un alto impacto sobre la educación de los cuerpos infantiles en Argentina, siendo una herramienta pedagógica que legítima el accionar de los/as docentes que conforman la educación física.
Esta visión se impregnó en la educación física ya que los docentes tomaron objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas para avalar las prácticas. Esta visión trató de captar la atención en relación con la mirada integral de los sujetos, esto quiere decir que rompió con el dualismo cuerpo-mente, desarrollando una educación intelectual por medio del cuerpo.
Las actividades motrices tenían como centro la educación psicoafectiva y emocional de los niños/as, el cuerpo dejó de entenderse como un ente meramente anatomo fisiológico y pasó a ser un medio útil para la educación integral de los sujetos.
Parafraseando a Mansi (2017), toma como objetivo el descubrimiento del propio cuerpo, en nivel inicial y primario fundamentalmente, teniendo como característica de esta visión, la mirada integral de los sujetos, desarrollando el factor motriz y las estructuras cognitivas al utilizar al cuerpo como medio.
(Berruezo y adelantado 2000 en Mansi 2017) “afirman que la psicomotricidad propone como objetivo general desarrollar mediante un abordaje corporal las distintas capacidades del individuo, pretendiendo llegar por vía de lo corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos”. Esta vertiente educa las estructuras cognitivas a través del cuerpo.
Según (Le Boulch,1978 en Mansi 2017) ha influenciado en los/as docentes de educación física en la escuela, con la creación de su método psicokinético, el cual “utiliza el movimiento humano para educar”.

En psicokinética, por lo contrario, ponemos énfasis en la necesidad de considerar al movimiento no como una forma “en sí” cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación “significantes” de la conducta de un hombre (Le Boulch,1978 en Mansi, 2017, p.93)

“Podemos decir que la asignatura se ha apropiado del cuerpo teórico de la educación psicomotriz, a partir de contenidos conceptuales como el esquema corporal, el espacio, el tiempo y lateralidad” (Rocha Bidegain,2015 en Mansi 2017, p.93).

Estos aprendizajes de estos contenidos se dan mediante 3 fases. Fase exploratoria, donde se pone el sujeto en contacto con el problema a resolver. Fase de disociación, donde se fija el hábito motor. Fase de estabilización, donde se automatiza la conducta motriz. Las actividades que se van dar dentro de esta visión, a través de la libre expresión, generando espacios propicios para el desarrollo del juego libre en la infancia, donde tengan máxima libertad en sus movimientos y creación de nuevas posibilidades de moverse. En estas actividades se van a encontrar la utilización de diferentes tipos de materiales con distintas texturas, materiales móviles variados, donde estos van a ser considerados como imprescindibles para el desarrollo psicomotriz.

En estas actividades el docente va intervenir en juegos espontáneos realizados por los niños/as generando distintas problemáticas para que él/la alumno/a deba resolver motriz y cognitivamente.

“Los contenidos a desarrollar por el enfoque psicomotriz son la motricidad gruesa, motricidad fina, equilibrio, la coordinación óculo manual, el esquema corporal, la percepción temporo espacial, el reconocimiento de las partes del cuerpo y la lateralidad”. (Le Boulch 1978,1983 en Mansi 2019, p.95)

“Se presenta una nueva propuesta sobre la educación de los cuerpos infantiles, haciendo énfasis en la educación vivenciada, libre y espontánea” (Lapierre y Aucouturier 1977 en Mansi 2017, p.95)

Esta visión cambia la perspectiva de que la motricidad era repetir ciertos movimientos estipulados y sin sentido como hemos leído “la motricidad es considerada como resultante de una intencionalidad del sujeto de un proyecto personal” (Villa,2006, p.46)

#### 1.6.1.4. Visión desarrollista:

Esta visión comienza a implementarse en la década del ´70, con una base marcada desde la corriente psicomotricista. Esta visión aparece en un contexto militar, en donde se generaron políticas sociales y educativas totalmente autoritarias. Esta dictadura se enfatizó en buscar la modificación de los contenidos, donde se sospechaba a la escuela como el vehículo del adoctrinamiento para los futuros ciudadanos/as. Es por esto que se halla una política educativa combinando

la visión eficienticista. Según Le Boulch (1978), presenta una educación integral creando el método psicocinético, utilizando “el movimiento para educar”.

Esta visión según Falkenbach, Drexsler y Werle (2006) es la encargada de la enseñanza de las habilidades motrices mediante tareas motrices.

Donde a nivel contenidos hay una fuerte adherencia a la corriente psicomotora, tomando al equilibrio, esquema corporal, nociones temporo-espacial, entre otras, como el desarrollo del niño/a, como así también, “formas básicas primarias, formas básicas secundarias, movimientos con elementos y movimientos con aparatos” (Marrazzo y Marazzo 1970)

Esta visión está fuertemente vinculada con el contexto social. Según Guitelman (2006) las propuestas educativas se ubican bajo tres valores dominantes, eficiencia, eficacia y rendimiento.

La enseñanza de esta encontraba su foco en el aprendizaje de técnicas de movimiento por parte de niños y niñas, donde las conductas debían ser observables, objetivables, medibles y evaluables. Por otro lado, el rol que ocupa el docente dentro de esta visión está orientada a facilitar un sinfín de propuestas de índole práctica, donde los niños/as deben ser ejecutantes de las destrezas motrices, para que estas sean eficientes y eficaces.

Según Gonzáles y Gómez (1978), los contenidos de la educación física en la primera infancia deben ser:

- Las acciones motrices con acento colocado en la fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad.
- El espacio- tiempo: orientación
- El propio cuerpo.
- Los desplazamientos, saltos, apoyos, rolidos, trepas, suspensiones, equilibrio, empuje, tracción, lanzamiento, pase, recepción.
- Juegos libres y reglados.

También según Porstein y Bird (1984) nos muestran que los contenidos y objetivos en el nivel inicial de la educación física deben ser los siguientes: Desarrollo perceptivo-cinético, coordinación dinámica general, coordinación ojo- mano, desarrollo témporo-espacial, equilibración, percepción.

Esta visión clasifica a los saberes y prácticas a partir de valoraciones de utilidad, es decir que todo lo útil puede ser productivo, eficiente, rentable y toda educación que los enseñe. Para finalizar los propósitos en los que se basa esta visión son, el desarrollo de las habilidades motoras, resolución motriz de las situaciones problemáticas, acrecentamiento del acervo motor, formación física básica, enseñanza de nuevas conductas motrices, formación corporal, entre otros.

“Concluyendo esta visión desarrollista, atravesada por la visión recreacionista, crea sus escenarios de enseñanza tomando al juego como herramienta que facilita el aprendizaje de contenidos curriculares, específicamente aquellos donde el desarrollo motor se encuentra como núcleo motivador” (Mansi,2017, p.105)

#### 1.6.1.5. Visión deportivista:

Esta visión toma fuerza y se instala curricularmente a mediados del siglo XX y hasta el día de hoy sigue vigente.
El deporte ingresa a las instituciones educativas en la década del 40 del siglo pasado, según afirma Aisenstein (2006). Al llegar este deporte al currículo se incitó a una educación arraigada en valores de la competencia y el individualismo. La educación física se transformó lentamente en los patrocinadores del deporte de competencia y espectáculo. Detrás de los deportes escolares había situaciones enmarcadas por el reglamente universal deportivo, momentos de violencia verbal, física y gestual.

Esta práctica surge con mayor entretenimiento y dinamismo dejando de lado los ejercicios minuciosos, repetitivos y sistemáticos como son los gimnásticos. En la década del ´60 se genera un cambio rotundo en su argumentación ya que esta se fundamentaba en un enfoque biologicista privilegiando el valor higiénico. Según Aisenstein (2008) se vincula el discurso por el juego limpio y los valores colaborativos del trabajo en equipo.
A modo de resumen podemos decir que “la idea de la educación física como gimnástica a la idea de la educación física como deporte y habilidades deportivas” (Kirk,2010, p.8 en Mansi, 2017, P.110). Esta transformación de propuestas pedagógicas se da ya que la educación física se encuentra en constante búsqueda de la satisfacción de las necesidades del mercado.
La pedagogía aceptó al deporte en la escuela cuando logró definirlo como actividad esencialmente positiva por cumplir tres finalidades: “ser el complemento de las gimnasias formativas, habilitar una serie de divertimentos y de placeres y contribuir a subjetividades colectivas. (Aisenstein,2008, p.124)
Por otro lado, logramos encontrar una transformación de una perspectiva a otra con respecto al rol docente-alumno/a, ya que desde este enfoque deportivo “se pasó del profesor-instructor y del alumno/a/atleta hacia el profesor-entrenador y del alumno/a/atleta”. (Bracht,1996, p.20)
A la hora de desarrollarse el deporte dentro de la educación física escolar se consideraba principalmente el trabajo en equipo, compañerismo y el respeto, pero también hay que tener en cuenta que dentro del mismo se encontraban momentos de violencia verbal, física y gestual. Es por ello que se puede decir que dentro de las prácticas se encontraban ciertos grados de violencia y que “aparecen así, formas de violencia permitidas” (Schnaidler,2006, p.83)
“En consecuencia, diremos que la llegada del deporte moderno a la escuela argentina rellena el vacío de ciertos discursos retóricos emitidos con anterioridad dentro de la disciplina. Aparece una práctica corporal alejada de los ejercicios engorrosos, minuciosos, repetitivos y sistemáticos como son los gimnásticos, para llevar a cabo objetivos con mayor dinamismo y entretenimiento” (Mansi,2017, p.109).

Esta visión se basa en los siguientes propósitos, desarrollo de habilidades motoras con una consecuente aplicación a una futura práctica deportiva. Esta visión se sigue reproduciendo en las clases de educación física, ya que toman a la educación física como base para el deporte nacional.

Parafraseando a Bracht (1996) el deporte logró su expansión luego de la segunda guerra mundial generando un desarrollo a nivel expansivo, logrando convertirse en un elemento hegemónico de la cultura corporal del movimiento. Es así como la educación física poco a poco se convirtió en la principal bandera del deporte de competencia, subordinando sus contenidos a la institución deportiva.
Esta perspectiva no logró introducirse dentro de las prácticas escolares de nivel inicial ya que la competencia, individualidad, segregación y jerarquización son términos que no le competen al nivel educativo nombrado.

**1.6.1.6. Visión Recreacionista**:

Esta visión está presente desde 1966 hasta la actualidad, donde se intenta llevar a cabo al juego como un proceso de enseñanza y actividad útil, se enseña a través del juego, el juego como actividad útil del proceso de enseñanza.
Esta visión según la autora Mansi (2017), que atraviesa casi todos los enfoques.
El juego es la única perspectiva hallada como estrategia metodológica, el juego como situación productiva, enseñanza focalizada en los contenidos curriculares.
Sarlé (2011) afirma que dentro de 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 saber jugar, y en otra los/as docentes plantean juegos para la enseñanza de contenidos curriculares, “la escuela continúa haciendo un uso utilitario del juego al presentarlo como un vehículo para enseñar otro contenido que van “más allá” del jugar en sí” (Sarlé,2011,p.88)
Parafraseando a Rivero (2011) establece que, en estos estratos, el juego en la niñez comienza a ser concebido como una estrategia metodológica para enseñar otros saberes superiores, y no como una actividad acordada por los propios jugadores, que los entretiene.
“Al ser entendido como medio, el juego facilitaría la construcción del aprendizaje de algún contenido que se considere relevante en la formación de las personas”. (Rivero, 2011, p.68)
A través del tiempo podemos visualizar como el juego es utilizado como actividad útil, un medio por el cual se puede alcanzar determinado fin, así lo afirma el autor “es importante que durante el juego las habilidades motrices son siempre un medio para alcanzar un propósito determinado, nunca en fin en sí mismas” (Renzi,2009, p.8)
Gómez (2004) propone situaciones de enseñanza enmarcadas como “actividades y juegos” que conllevan determinadas habilidades a desarrollar encontradas dentro de los contenidos curriculares.
También según López Pastor (2004) nos dice que el juego debe ser una herramienta, un medio para enseñar.
El docente tenía un rol de dador de juego actividades, manifestando consignas precisas para el cumplimiento de contenidos, el docente interviene al momento de emitir reglas y normas.

El niño o niña es receptor y ejecutor de las consignas, exponiendo sus habilidades y acervo motor, desarrollando los juegos con gran compromiso motor, anulando situaciones que no influyan sobre la motricidad de los niños/as o que no se encuentren funcionales a los contenidos educativos.
Algunos contenidos que se destacan en esta visión son: juegos de saltar, juegos de correr, juego de lanzar, pasar y recepcionar, juegos de trepa y equilibrio, anulación de juegos que no influyan sobre la motricidad o no sean funcionales a los contenidos a enseñar.

Esta visión plantea a la educación física con la función de divertimiento, fundada en el recetario de juego que transmiten juegos populares o tradicionales. También es una visión que los niños/as desarrolla la imaginación y permite que puedan tener una vivencia y experiencia motriz sin la presión de cumplir con un currículum, o una planificación muy estricta.

**1.6.1.7. Visión humanista con arista sociocrítica**:
El impulsor de esta visión fue Alejando Amavet en la década del ´50 y ´60, en estas fechas se dio un cambio epistemológico colocándolo dentro de las ciencias sociales.
“Esta visión se diferencia rotundamente de las leídas hasta el momento, primero porque han sido heterónomas, y en segundo lugar y más importante, porque cambian algunas cuestiones en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la concepción hasta las prácticas de los/as docentes en las clases de educación física en nivel inicial” (Lupori,2021, p.22)
“Los/as docentes posicionados/as que desde dicha perspectiva no solo potencian en sus educandos/as las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad, sino que también los/as educan e ilusionan en el accionar de una transformación social “(Giroux,1990 en Mansi 2019, pág.124).
Esta visión “comienza a fundarse un discurso que corrompe a la práctica deportiva” (Mansi,2017, p.124). Y se piensan nuevos sentidos para otorgarle al deporte, con valores humanos para llevar a cabo el proyecto. Se genera un pensamiento crítico en cuanto a la competencia, ciertos elementos (la exclusión, el abuso de poder, la eficiencia y la eficacia) ya no se encuentran conformando el corpus de la educación física escolar.
En esta visión se empieza a considerar a los/las niños/as como sujetos de derechos y protagonistas de su proceso aprendizaje. La educación física tenía la misión de hacer cumplir la función social, esta era el derecho al juego en las infancias, donde debía enseñar a jugar de un modo lúdico, desde el respeto, compañerismo, elección y decisión de participar, alejándose de los mandatos de la individualidad, competencia y exclusión.
“La función social de la educación física en el nivel inicial se orienta a promover, concientizar y garantizar el juego como derecho ineludible de la niñez, articulándose con el hecho de permitir a los niños y niñas experimentar, probar, explorar

y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil". (Gómez Smyth,2017, p.6)

Las propuestas pedagógicas de esta visión se basan en ofrecer espacios, materiales e intervenciones para que los/as niños/as construyan situaciones de juego donde el modo de jugar sea lúdico.

En conclusión, esta visión se diferencia de las demás, ya que las otras visiones expuestas hasta el momento han sido heterónomas.

Parafraseando a Gómez Smyth (2017) menciona que una práctica pedagógica crítica debe ofrecer en primer término la opcionalidad, entendida como la capacidad de que sea el sujeto quien tome decisiones y se responsabilice construyendo sus subjetividades, con la real posibilidad de experimentar su autonomía, y hacer emerger así su capacidad de criticidad. Posicionarse desde esta perspectiva implica tomar a las prácticas desde una representación transformadora con sentido emancipatorio, posible a partir de la autonomía y la creación con otros.

En fin, esta visión se encuentra orientada a la construcción de la identidad corporal, mediante la utilización del juego como eje temático porque se buscará el cumplimiento del derecho al juego. El juego de modo lúdico con finde en sí mismo, ya que según uno de los autores que más se dedicó a analizar el juego lúdico, Pavía (2006,20009,2011 en Mansi 2019, p.130) nos cuenta que esta forma de jugar tiene las siguientes características: la fantasía, el sesgo autotélico, libremente elegido, permiso, confianza, expresión estoy jugando, empatía complicidad y sentimiento de liberación. A diferencia del deporte que incentiva la competencia y los valores capitalistas y al juego utilizado de forma utilitaria.

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

En este capítulo vamos a introducirnos en el nacimiento del diseño curricular y sus diferentes características que lo hacen único, también nos centraremos en los diferentes saberes de la cultura corporal que se encuentran dentro del currículum y también la presentación del diseño curricular que analizaremos. Al diseño curricular, según Alicia De Alba (1995) se lo entiende 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 tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (Alicia de Alba,1995. p.2).

"Un currículum es formular y llevar a la práctica una propuesta educativa, que es enseñada y aprendida dentro de una escuela u otra institución, y por la cual esa institución acepta tres niveles de responsabilidad, el de su base lógica, el de su real puesta en práctica, y el de sus efectos". (Jenkins y Shipman, 1975)

"Un conjunto organizado de intenciones formales de educación o entrenamiento" (Pratt, 1980)

Cuando hablamos que se conforma una propuesta político-educativo hacemos referencia a que se encuentra vinculado o articulado a los proyectos, políticos-sociales amplios y sostenidos por diversos grupos que impulsan y determinan un diseño curricular.

La síntesis de elementos culturales que conforman y determinan el diseño curricular se da a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular. Es por esto que al diseño curricular se lo entiende por una arena donde se ejerce y desarrolla el poder.

Dentro del campo del diseño curricular vamos a considerar dos dimensiones que lo conforman y determinan, estas son las generales y específicas. Los generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier diseño curricular, que le son inherentes. Y las particulares o especificas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un diseño curricular y no a otros.

Otro de los autores que nos va plantear sobre hechos que van de la mano con dos procesos diversos, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, vinculando a las emociones, las actitudes, creencias, valores, que dan ante lo que David Kirk (1990) llamaría “currículum oculto”, referido al aprendizaje que se realiza fuera de las metas que manifiesta la escuela y las influencias socio-políticas de la época que han sucedido a lo largo de la historia.

Kirk (1990) menciona tres hechos que se consideran influyentes en la vida del aula para que los estudiantes en el aula aprendan: “la masificación, el elogio y el poder que combinados dan un efecto satisfactorio”. Esto nos da en términos generales de un trabajo colectivo en el aula, de generar habilidades sociales cómo saber esperar, no interrumpir, desarrollar la paciencia, etc. “Que el docente no sea partidario de la crítica, más bien, acompañe de manera cálida atendiendo las dimensiones sociales y afectivas, sin perder poder ante la mirada del estudiante (Jackson,1968)

Jackson (1968) nos dice que el “currículum oculto”, se refiere a todo el aprendizaje del alumno/a que no encaja con, o que no viene expresado en, las metas explícitamente manifiestas de la escuela. Jackson (1968) sugiere que este tipo de aprendizaje oculto es significativo para el éxito de los alumnos y los profesores en la escuela.

Seddon (1983) sugiere que el “currículum oculto” se asocia más comúnmente con el aprendizaje de conocimiento, actitudes, normas, creencias, valores y asunciones.

En conclusión, “el “currículum oculto” se refiere al conocimiento, actitudes, etc, que aprenden los alumnos como consecuencia inevitable de participar en las actividades rutinarias y formales de la escuela” (Kirk, 1990, p.2).

Otro autor que ha ido investigando sobre el “currículum oculto” es Turner (1983) quien ha señalado que los exámenes tienen un currículum oculto propio que afecta a las estrategias de trabajo de los alumnos y a la naturaleza de la interacción profesor alumno. Parafraseando a Turner (1983) “los profesores utilizan los exámenes como un medio para asegurar la cooperación de los alumnos para fomentar la conformidad”.

En conclusión “las actitudes instrumentales que los alumnos desarrollan para trabajar distorsionan el conocimiento y, asimismo, estas presiones configuran las interacciones pedagógicas entre profesores y alumnos/as” (Turner,1983).

Otros autores que investigan el “currículum oculto”. Uno es Apple (1979) que refleja aspectos sociales amplios, centrándose en aspectos, asumidos como obvios, de la enseñanza de dos asignaturas que aparentemente se presentan como “no discutibles” y muestran cómo funcionan una serie de prácticas y valores sociales concretos.
Otro es (Bain,1975;1976) con aportes desde la perspectiva social, describiendo los patrones y regularidades de conducta en las clases de educación física que parecían comunicar los valores y actitudes a los alumnos/as.
Estos estudiados están basados sobre análisis culturales e investigaciones brindadas por las experiencias de clase, que no aparecen en los programas ni planificaciones escolares basados en el currículo, sino en la importancia de lo que sucede en las clases de educación física.
Hoy en día se continúa cuestionando la educación pese a tener su propio currículo. La educación física ha sido utilizada ante demandas políticas sociales, con fines manipulativos dándole diferentes posicionamientos, en las diferentes visiones ya mencionadas, perdiendo la propia esencia de la educación física.

En este capítulo también vamos a presentar el diseño curricular en el cual vamos a basar nuestro trabajo de investigación. Vamos analizar el diseño curricular de Rio negro “escuela secundaria de Rio Negro”. Este diseño fue construido en el año 2015 a partir de la dirección de educación secundaria conjuntamente con la dirección de planeamiento superior y formación. Este diseño fue construido durante el gobierno de Alberto Weretilneck, en ese momento la ministra de educación y derechos humanos era la licenciada Mónica Silva, el secretario de educación era el profesor Juan Carlos Uriarte. El diseño está compuesto por 21 páginas, el cual tiene su fundamentación, tiene propósitos, tiene ejes estructurantes de saberes y dentro de estos ejes encontramos los saberes para los diferentes ciclos. En este diseño encontramos dos ciclos, el ciclo básico que abarca (1° y 2° año) y también el ciclo orientado que abarca (3°,4°,5° año).

**1.6.2.1.** Saberes de la cultura corporal:

En este capítulo iremos desarrollando la definición de los saberes de la cultura corporal, es decir, “que es todo aquello que se enseña, y/o que el/la alumno/a aprenda, ya que se lo considera fundamental para su formación” (Lupori.R, 2021, Pág.30)
Los contenidos quizás, aluden a planificaciones de docentes más tradicionales, pues como mencionamos anteriormente, se sigue utilizando esta manera de clasificar los conocimientos. El contenido “evidencia estar asociado con una interpretación de la enseñanza y el aprendizaje en términos de transmisión, recepción de acumulación de conocimientos” (Carballo, 2015, p.102 en Lupori,2021, p.31)
Continuando con la caracterización de los contenidos y/o saberes, tenemos que decir que a éstos los atraviesan distintos contextos históricos, sociales y culturales. Existieron y existen modelos tradicionales que se reproducen

en las clases, los cuales han llevado una educación física muy exclusiva, basada en la competencia, en la clasificación, que sólo son destinados a unos pocos (Lupori,2021, p.32)

Citando a Taborda de Oliveira (2013), sobre la educación física contemporánea" (…) sus actividades no contemplan a la integración, sino que, por el contrario, segregan, separan, clasifican como antaño realizaban (…) (p.215). También es por ello, que a muchos/as alumnos/as que no les gustan las clases de educación física, ya que sienten que ese espacio no les pertenece, y al mismo tiempo, los/las excluye.

La reproducción de contenidos como la gimnasia, juegos tradicionales y el deporte, y su manera tradicional de llevarlos a cabo hacen pensar que la educación física culmina ahí y éstos, son solamente una parte del abanico de todas las posibilidades que la asignatura nos ofrece en relación a la cultura corporal. Ésta debería tener en cuenta que "(…) los cuerpos se encuentran, se extrañan, entran en conflicto, se reconocen y se acercan desde lo que cada individuo es capaz de sentir, producir y criticar en la cultural, teniendo en cuenta su corporalidad (…)" (Taborda de Oliveira,2016, p.220 en Lupori,2021, p.32)

Estos saberes, "están preestablecidos para llevarlos a cabo a lo largo de esta asignatura que atraviesa toda la escolaridad de los niños, niñas y adolescentes del país" (Acosta. A, 2019, P.40).

Según las ideas aportadas por Gonzáles (2016) donde menciona la siguiente organización curricular con respecto a los saberes corporales, basándose en el Referencial Curricular de Educación Física (RCEF), realizado en Brasil.

Este autor presenta dos sentidos de organización curricular. En primer lugar, el sentido transversal, donde se menciona la diversidad de los conocimientos abordados en la educación física. Por otro lado, el sentido longitudinal, es el incremento en la complejidad de los conocimientos abordados en la educación física a lo largo de los años escolares. En cuanto al RCEF está organizado en temas estructuradores, estos temas se caracterizan por presentar de forma organizada los conocimientos que constituyen el objeto de estudio de un componente. Los temas estructuradores fueron organizados en dos conjuntos: En primer lugar, reúne las prácticas corporales sistematizadas, deporte, gimnasia, juego motor, luchas, prácticas corporales expresivas, prácticas corporales junto a la naturaleza y actividades acuáticas. En segundo lugar, el conjunto fue organizado con base en el estudio de las representaciones sociales que constituyen la cultura corporal del movimiento y vinculada exclusivamente a una práctica corporal específica.

Según el autor Gómez Smyth (2020), clasifica a los saberes en: Prácticas corporales expresivas, Prácticas corporales introyectivas, Prácticas gimnásticas sistematizadas, Prácticas corporales deportivas (prácticas deportivas psicomotrices y/o sociomotrices), Prácticas motrices (cooperativas, métodos y ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de actividad física), Juego y jugar (juegos originarios, tradicionales, popular, creativos),

Prácticas corporales en relación con el medio ambiente (campamentos, salidas en ambientes naturales, cuidado ambiental entre otras)

1.6.2.1.1. Prácticas corporales introyectivas: Según Largadera Otero (2007), define a la introyección motriz como un concepto total y unitario de la capacidad humana, que implica una conciencia de sí mismo, y una profunda comprensión de estar en el mundo por medio de la motricidad. Esta se relaciona con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (yoga- feldenkrais- Tai Chi- Eutonía-otras). Según Largadera y Lavega (2003) "Estos métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático".

1.6.2.1.2. Prácticas corporales expresivas- artísticas: El término expresión corporal ha sido utilizado por muchos campos y con diferentes acepciones, en el transcurso de los años 80 y 90, la educación física ha tenido un fuerte vínculo con quien tuvo a su cargo la creación de la expresión corporal danza, la Sra. Patricia Stokoe (Carmen Campomar,2016, pág.229).

Además, la expresión corporal se define como, "(…) una actividad que habilita la posibilidad de comunicar y manifestar tal como sea a través del cuerpo, buscando siempre la posibilidad de la creación" (Campomar, Forniz, Murad y Ramponi, 2019, p.9). Este saber tiene particularidades, una de ellas es la poca importancia que se le da a la imitación del/a profesor/a y priorizan aquellas técnicas que fomentan la creatividad, lo propio. Se diferencian de otras prácticas, el objetivo de las prácticas corporales expresivas o expresión corporal es "(…) el desarrollo de las personas de acuerdo a sus propias capacidades sin quedar fijados a ninguna forma particular de moverse" (Campomar, et al., 2019, p.11).

Hoy la expresión corporal además de configurarse en un marco propio y autónomo en las escuelas, es también estudiada por otras perspectivas "y de entre todas las áreas curriculares, parece ser que la Educación Física, es la que poco a poco se va afianzando como su más enérgica abanderada". (Zamorano y otros, 2006, p.13). Las prácticas motrices expresivas, se encuentran incluidas en el eje la educación física y su enseñanza que pertenece al campo de formación específica que propone el INFD. Si bien la comunicación corporal atraviesa los contenidos mencionados con anterioridad, se propone en este espacio un tratamiento específico para los saberes vinculados con el movimiento expresivo. (Murad,2016, p.25)

Para finalizar con este apartado, las prácticas corporales expresivas están hoy en día en los programas y currículos de la educación física escolar, pero al momento de la práctica, prevalecen otras prácticas o saberes que son más puestos en práctica.

1.6.2.1.3. Prácticas corporales cooperativas: Este tipo de prácticas forman parte de los saberes de la cultura corporal, y su aprendizaje tiene como metodología la conformación de grupos heterogéneos con el objeto de que juntos puedan trabajar para mejorar su propia formación y la de los demás. Se distingue de los “trabajos en grupo”, ya que en ésta puede no haber una correlación entre sus participantes, sino que se pueden distribuir tareas de formas individuales, que, al juntarse, finalizan el trabajo (Lupori,2021, p.36).

Las prácticas cooperativas son un saber innovador, que se contrapone con el tinte tradicional (que prevaleció y prevalece aún) de las clases de educación física competitiva. Éste, más bien va por el lado de cooperar entre pares, para lograr un bien o un fin común. Le da más participación (activa) a todos/as, y procura “aprender con, de y para sus compañeros” (Velásquez Callado, 2014, p.240 en Lupori, 2021, p.36).

Finalizando, el aprendizaje cooperativo en educación física, no se desvía del aprendizaje motor que la atraviesa, pero pone gran énfasis en promover el logro afectivo, y social a través de sus prácticas. Cuyos logros, serán evaluados a la par de los logros motores y los/las alumnos/as formarán parte de ésta pudiendo expresar lo aprendido en este proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las tareas fueron realizadas en grupo. Queda en manos del/la docente, generar espacios para promover esta práctica, garantizar que en el grupo de alumnos/as participen todos, y evaluar y considerar lo afectivo, social y actitudinal del mismo modo que el aprendizaje motor (Lupori,2021, p.37)

1.6.2.1.4. Prácticas corporales deportivas: Parlebas (1993) describe a las prácticas corporales deportivas como “una actividad competitiva, reglada e institucionalizada”, lo cual permite distinguirlo de los juegos, identificados por la constante adecuación de reglas.

Aisenstein (2008), considera que, si este saber cultural se recontextualiza con el fin de distribuirlo de forma democrática, atendiendo a las necesidades y deseos de cada alumno/a, podrá generar un disfrute y un aprendizaje real. Es decir que si se quiere realizar un deporte educativo dentro de las escuelas será necesario poner el énfasis en aflorar los valores intrínsecos de este, generando una vivencia deportiva completa, vigorosa, sensible, placentera y masiva dentro de la clase (Aisenstein, 2008)

Rivero (2014) nos aporta que “(…) es la práctica corporal dominante de la modernidad que sugiere eficacia y eficiencia de movimiento sujeto a reglas universalmente reconocidas (…)” (p.49). Algunas de las reglas, son las que les dan un tinte competitivo a estas prácticas deportivas en el ámbito escolar.

Es por ello, que el deporte no es, en sí mismo, “naturalmente bueno”, que permitirá, por sólo jugarlo, ser capaces de desarrollar todas las funciones que se le asignan. Se pretende de él que desarrolle el pensamiento crítico y la autonomía en los/as alumnos/as, al tiempo que las prácticas, en su mayoría, son a través de mando directo y no posibilitan, la reflexión, vigilando y controlando las acciones. (Lupori,2021, p.38)

Dándole una conclusión a este saber se relaciona con la visión deportivista, desde su implementación que se cuestiona hasta el día de hoy, ya que es el saber más utilizado en las escuelas. Tal vez no lo aplican de la manera correcta y aún siguen utilizando características de la visión deportivista en sus comienzos, donde no se consideraba al alumno/a como un sujeto integral.

Este saber debe tratar de generar un replanteo en todos/as los/as docentes, donde consideren una posición más integradora, en cuanto a metodologías, reglas y formas.

1.6.2.1.5. Prácticas deportivas psicomotrices y socio motrices: Son tipos de deporte que son propuestos como contenido de la cultura. Las prácticas deportivas psicomotrices, ausencia de interacción motriz. Las prácticas deportivas sociomotrices, de contracomunicación y cooperación práxica, deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.

1.6.2.1.6. Actividad física sostenible: "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" (Largadera Otero. (F) 2009, p.3).

Según Largadera Otero (2009), una educación física centrada desde esta lógica, permitirá que los sujetos logren alcanzar la optimización de sus conductas motrices, para luego aplicarlas a lo largo de sus vidas de manera equilibrada y saludable. Por consiguiente, es en su saber hacer en dónde radica el capital social de la educación física sostenible, ya que por medio de sus herramientas procedimentales puede llegar a influir en la physis humana, para que los sujetos puedan vivir en armonía con su realidad corpórea y sensitiva, a través de una educación contextualizada a la realidad vital de los educandos (Largadera Otero, 2009)

El rol docente estará orientado en guiar los procesos de evolución personal y en observar e interpretar los distintos comportamientos motores, para facilitar situaciones motrices que tengan sentido para la persona que aprende (Largadera Otero y Masciano, 2011)

Para concluir con este apartado, desde nuestro rol docente se deben generar prácticas que eduquen al/la alumno/a para generar en ellos la necesidad y/o la concientización de una vida saludable sostenible, en donde los/as alumnos/as tomen este hábito a lo largo de su vida cotidiana.

1.6.2.1.7. Juego y jugar: Juegos originarios, juegos tradicionales, juegos populares, creación inventiva de instancia de juegos lúdicos:

La convención sobre los derechos del niño (2013), establece que el juego infantil es todo proceso iniciado, controlado y estructurado por los/as propios niños/as, cuyas características son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad, y la no productividad, las cuales conforman un componente fundamental para el desarrollo físico, social cognitivo, emocional y espiritual de cada niño/a. Debemos diferenciar el "juego" del

“jugar”, en donde a este último se lo entiende como 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” (Rivero, 2008, p.45).

Según Rivero (2008), las tres acciones que representan a los/as alumnos/as cuando juegan son: competir, expresar y divertirse, también al mismo tiempo menciona que al momento de presentar una actividad en forma de juego, los/as docentes deben correrse de su rol para no condicionar el jugar, el rol docente se traduciría en ser un “animador” o “presentador” de juegos para pasar el tiempo, y siguiendo los expresado por Gómez Smyth (2016) “con alguna intención pedagógica”. Por esta razón debemos entender el rol docente dentro de la actividad jugada, ya que, dependiendo el posicionamiento de éste, el juego y el jugar puede pasar de ser una expresión libre a convertirse en una actividad reglada al mismo tiempo.

Con referencia al juego tradicional según Lavega Burgués (1995) acercarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. “En los juegos tradicionales se manifiestan dos tipos de componentes: los de dimensión cuantitativa (espacio, tiempo, relaciones práxicas, reglas, implementos) y de dimensión cualitativa (voluntariedad, incertidumbre, placer, creatividad y capacidad de modificar las reglas” (P. Lavega,1996, pág. 33)

Según Antonio González (2002) cuando los juegos tienen su raíz o nacen en un determinado lugar, son denominados juegos autóctonos.

Trigueros (2000) considera que el juego popular nace de forma espontánea en el contexto cultural de un pueblo y se proyecta en el tiempo.

Para concluir este saber, según Acosta Agustín (2021) podemos relacionarlo con la visión recreacionista, (con auge en el 1996) de la educación física, donde un docente al ofrecer actividades “jugadas” para ciertos fines, ya sería un recreacionista. Tomando al juego, con un objetivo distinto al de jugar por jugar, sino más bien, al de utilizarlo como medio por el cual los/as alumnos/as aprenderán ciertos saberes”. (Acosta. A, 2021, p.40)

1.6.2.1.8. Prácticas corporales en relación con el medio ambiente: Las prácticas en el medio natural, son clasificadas por Funollet (1989), como toda actividad que se desarrolla dentro de un medio no habitado o poco modificado por el hombre. Teniendo en cuenta este concepto, Funollet (1989) aclara, que este tipo de actividades también pueden producirse en un entorno artificial, siempre y cuando estén ligadas a las primeras etapas de aprendizajes técnicos.

Pero independientemente de esto, lo que hace esencialmente especiales o específicas a estas actividades, es el grado de autosuficiencia que generan en el grupo dentro de un lugar no conocido o poco habitado por ellos (Funollet, 1989 en Alvarez,2019, p.47).

Según los autores López Pastor y López Pastor (1997), la educación física posee una gran potencialidad para poder llevar adelante en sus clases, el desarrollo de la educación ambiental, con su gran abanico de posibilidades que ésta brinda" (…) tanto por los contenidos que le son propios, como ser una de las escasas asignaturas basadas principalmente en las experiencias prácticas y las vivencias personales" (Lopez Pastor y López Pastor, p.77). Los campamentos, caminatas, aventuras, juegos y deportes realizados en medios naturales, son algunas de las prácticas que presenta la educación física en el medio ambiente. Estas actividades según López Pastor y López Pastor (1997) no generan en sí mismas sensibilización y educación ambiental, sino más bien graves impactos ambientales. Los autores plantean la importancia de una "intervención didáctica" por parte de los/as docentes, sabiendo que dichas sensibilizaciones dependen en gran medida de la atención y educación que se les brinde a los educandos. Esta intervención consiste en transformar ciertas actividades, con el fin de lograr" (…) sensibilización para la problemática existente y la generación de conductas respetuosas con el medio (…)" (López Pastor y López Pastor,1997, p.79)
A modo de cierre debemos entender que este saber de la cultura corporal, requiere la participación de todos los agentes educativos para tratar de conseguir una conciencia y conocimientos nuevos sobre el medio ambiente. Y también que se tome este saber cómo la seriedad y la correcta utilización y que no solo sea una decoración para el diseño curricular. Ya que generaría la creación de nuevos conocimientos y experiencias inolvidables tanto para los/as docentes como para los/as alumnos/as.

## 1.7. Hipótesis

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

- Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Rio Negro, se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar.

### 1.8. Objetivos

**Objetivo General**

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en el diseño curricular de Educación Física de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro.

**Objetivos Específicos**

- Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del diseño curricular de Educación Física de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro.
- Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas dl diseño curricular de Educación Física de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro con las funciones sociales asignadas a la materia.
- Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en el diseño curricular de Educación Física de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro.

## 2. Segunda Parte: Materiales y Método

### 2.1. Tipo de diseño

Según Samaja (1994) “entendemos que nuestro diseño metodológico es de tipo exploratorio ya que no existe una idea clara del problema y es necesaria la exploración del fenómeno”. También según De Selltiz (1979) entendemos que es exploratorio “porque no existe una idea clara del problema y es necesaria la exploración del fenómeno, son estudios de acercamiento a la realidad social y base de fundamentación de hipótesis” (p.28) Y también es de tipo descriptivo” ya que está orientado a describir el comportamiento de la variable” (Ynoub, 2014, p.6). O como afirma Samaja (2014) que, “En este sentido se dirigen a una jerarquización de problemas, se asocian variables y se señalan las líneas generales para la prueba de hipótesis” (p.29)

El tipo de estrategia de nuestro diseño es cualitativo ya que según Ynoub (2014) “esta se caracteriza por las condiciones en que se produce los datos “y en nuestro diseño vamos a describir la cualidad de las dos categorías (visiones-saberes). También es cualitativo porque “este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido” (De Mendoza y Ángel, 2000, p.5)
En cuanto a la temporalidad, nuestra investigación es sincrónica ya que estamos investigando un documento en la fecha de hoy. Según Samaja (2014) “se hace un recorte sagital al problema y los investigan en ese preciso momento” (p.29).
El tipo de conocimiento de nuestro diseño es de tipo puro básica ya que se remite a indagar ese objeto y describirlo, los resultados van a ser para cortar al campo de la investigación, es decir “no están directamente vinculadas a la práctica, aunque tampoco, desligadas de ella” (Samaja,1994, p.28).
El universo de nuestro diseño metodológico va a ser la totalidad de los diseños curriculares. La muestra de nuestro diseño es teórica ya que según Ynoub (2015) “busca maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varia una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones” es decir que nuestra muestra es el diseño curricular de Rio negro. La fuente de información de nuestro diseño es el diseño curricular de educación física de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro ya que según Samaja (1999) “es una fuente secundaria directa”.

Se menciona y justifica el tipo de diseño teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- El estado de arte y el nivel o tipo de conocimiento a alcanzar:
    - Exploratorio
    - Descriptivo
    - Correlacional
    - Explicativo

Nuestro trabajo de investigación tiene un estado de arte y el nivel o tipo de conocimiento a alcanzar exploratorio “se caracterizan por que no existe una idea clara del problema y es necesaria la exploración del fenómeno, son estudios de acercamiento a la realidad social y base de fundamentación de hipótesis” (Selltiz, Jahoda, Deutsh y Cook,1965; y Babbie,1979, p.28). También es descriptivo ya que “buscan tener un panorama más preciso de la situación problema. En ese tenido se dirigen a una jerarquización de problemas, se asocian variables y se señalan las líneas generales para la prueba de hipótesis” (Selltiz, Jahoda, Deutsh y Cook,1965; y Babbie,1979, p.28).

- El tiempo:
    - Diacrónico
    - Sincrónico

El tiempo de nuestra investigación será sincrónico, ya que “son los que hacen un corte sagital al problema y lo investigan ese preciso momento” (Selltiz, Jahoda, Deutsh y Cook,1965; y Babbie,1979, p.29).

- La búsqueda del conocimiento
    - Investigación pura o básica
    - Investigación aplicada
    - Investigación-acción

    La búsqueda del conocimiento de nuestro trabajo será una investigación pura o básica, ya que “son aquellas que no persiguen una utilización inmediata de los conocimientos adquiridos, es decir que no están directamente vinculadas a la práctica, aunque tampoco, desligada de ella”. (Selltiz, Jahoda, Deutsh y Cook,1965; y Babbie,1979, p.29).
- El contexto del dato:
    - Bibliográfica
    - De campo

    El contexto del dato de nuestro trabajo será de campo, debido a que “son las que se llevan a cabo en el marco de una situación real determinada. Los datos se obtienen de la indagación y recolección in situ”. (Selltiz, Jahoda, Deutsh y Cook,1965; y Babbie,1979, p.29).

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

**Matriz de datos.**

| Categorías | Valores | Definiciones operacionales |
|---|---|---|
| Visión y función social de la Educación Física | Definición de la Educación Física | La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros. |
| | | (…) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo | |
| | | Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas | |
| | | Otras | |
| | Función social de la Educación Física | Militarista | • Adoctrinamiento de los cuerpos.<br>• Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar.<br>• Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia.<br>• Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia<br>• Respeto a la jerarquía<br>• Construcción de futuros soldados, defensores de la patria.<br>• Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas<br>• Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino. |
| | | Higienista | • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas).<br>• Perfeccionamiento físico.<br>• Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal.<br>• Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud.<br>• Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático<br>• 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 | • Transmisión de técnicas deportivas.<br>• Ejercicios analíticos y sistemáticos.<br>• Selección y detección de talentos deportivos.<br>• Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva.<br>• El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física<br>• Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física.<br>• Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. | |
| | | Recreacionista | • 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.<br>• Entretener a los alumnos con actividades recreativas.<br>• Utilizar al juego como estrategia metodológica. | |
| | | Psicomotricista | Método Psicokinético | La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Educación Vivenciada | La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética. |
| | | Desarrollista | ● El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje.<br>● Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas)<br>● Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas<br>● El aumento del acervo motor<br>● La formación física básica<br>● La enseñanza de nuevas conductas motrices<br>● La formación corporal<br>● El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez<br>● La combinación de habilidades motrices en simultáneo<br>● La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Humanista con sentido sociocrítico | • 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.<br>• 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).<br>• Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.<br>• 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.<br>• 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.<br>• Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física.<br>• Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos.<br>• Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible.<br>• 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.<br>• 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 comotrices | Ausencia de interacción motriz. |
| | | | Prácticas deportivas sociomotrices | De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea. |
| | | | | De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros. |
| | | | | De contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa. |
| | | Actividad física sostenible | Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz. | Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos. |
| | | | Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física | Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas).<br>Autoevaluación de la condición física.<br>Diagramación de planificaciones de actividad corporal |
| | | Juego y jugar | Juegos de los pueblos originarios | Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios. |
| | | | Juegos tradicionales | Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural. |
| | | | El juego popular | Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores. |
| | | | La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas | Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar. |
| | | Actividades Cooperativas | Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca. | |
| | | Prácticas corporales en relación con el medio ambiente | Actividades de aventura | Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas - otros |
| | | | Contemplación del medio natural | |
| | | | Campamentos | |
| | | | Salidas en ambientes naturales | |
| | | | Educación ambiental en relación a la actividad física | |
| | | | Elementos, equipos y procedimientos para | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | desenvolverse en ámbitos naturales | |

## 2.3. Fuentes de datos

La fuente de información de nuestro diseño es el diseño curricular de educación física de nivel secundario de Rio 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). Nuestra fuente de información según Samaja (1999) “es una fuente secundaria directa”.
Nuestra fuente de datos, tiene viabilidad, ya que según Samaja (1993) “se refiere a la coherencia entre el hecho a producir y las condiciones esenciales” (p.66), esto quiere decir que es congruente al objetivo que perseguimos. También tiene factibilidad, que según Samaja (1993) “es la presencia de condiciones ocasionales que faciliten la acción” (p.66), es decir porque es realizable el poder transformar el orden real de lo que se investiga, favoreciendo la llegada de la información. Y también tiene accesibilidad que según Samaja (1993) “debe tener la posibilidad de acceder a su conocimiento y empleo” (p.66), esta accesibilidad resulta viable para consentir a la información y constatar los planteamientos.
Nuestra fuente de información según Samaja (1993) “es una fuente secundaria directa”. Según Samaja (1993) debemos mencionar la vinculación de los “cinco criterios”, siendo el primero el de “calidad” elevada, consistente y leal de los datos obtenidos, dando está una “riqueza” magnífica del reporte logrado y la “cantidad “de información necesaria para llevar a cabo nuestra investigación. Al ser un documento ya investigado nos da la “oportunidad” de facilitar el análisis inmediato para obtener dicha información, como así también la “economía” de un camino dócil y sin costa para llegar a ella.

## 2.4. Instrumentos para la producción de datos

En el siguiente apartado, haremos la presentación del instrumento, el cual será utilizado para la producción de datos. La cual será una guía de investigación documental. Esta guía se verá reflejada en el apartado de anexos.
Ver guía de indagación en anexos.

### 2.5. Plan de actividades en contexto

A continuación, se presentará un cronograma donde se han ido desarrollando los diferentes apartados con sus respectivas fechas.

| **Actividad** | **Fecha** |
|---|---|
| Construcción del capítulo 1 del marco teórico. | 4 de mayo de 2022 |
| Construcción del capítulo 2 del marco teórico. | 8 de junio de 2022 |
| Construcción del diseño metodológico. | 25 de julio de 2022 |
| Construcción de la guía de indagación documental. | 31 de agosto de 2022 |
| Producción de datos. | 15 septiembre de 2022 |
| Construcción de la introducción y conclusión. | 26 de octubre de 2022 |

### 2.6. Universo y muestra

Universo: El universo, se tratará de la totalidad de los diseños curriculares. De allí se extraerá la muestra, siendo este el Diseño curricular de nivel secundario de educación física de Rio Negro, este también será la fuente de datos que se utilizará.

Muestra: Diseño curricular de educación física de nivel secundario, ciclo básico de Rio negro. Según, Samaja (2014), describe que, “se caracteriza por estudiar un problema determinado centrado y desde la perspectiva del tipo de muestra”. (p.29). También según Ynoub (2014) “la muestra presenta diferentes alcances y aplicaciones, de modo que el primer propósito será revisar dichos alcances para luego detenernos en aspectos más técnicos de su diseño y selección (p.358). La muestra de nuestra investigación será no probabilística, “El carácter finalistica o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza- o el perfil- de casos que desea estudiar (al menos en aquellos aspectos que considera relevantes para su estudio)” (Ynoub, 2014, p. 268).

## 3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

### 3.1. Análisis e interpretación de los datos (o resultados)

En base al diseño del sistema de matrices de datos realizado se realizará el correspondiente análisis.

Podemos entender que el diseño curricular de educación física, el cual está destinado al nivel medio en la provincia de Rio Negro, el cual fue diseñado en el 2015 siguiendo vigente hasta la actualidad, enmarcado en un contexto

social, político e histórico determinado. Desde este punto de vista se establecerán las interpretaciones necesarias, partiendo desde el marco teórico para exponer saberes y visiones que atraviesan el diseño.

Visión humanista con arista sociocrítica en el diseño curricular de Rio Negro: Esta visión transformó a la educación física debido a que "cambian algunas cuestiones en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la concepción hasta las prácticas de los/as docentes en las clases de educación física en nivel inicial" (Lupori,2021, p.22). Se puede evidenciar esto en el siguiente fragmento:" La Educación Física en esta propuesta considera al estudiante con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellas y de construir sus posibilidades, por lo que la responsabilidad de la disciplina es la de generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes". A la vez debe ser generadora de nuevos intereses para enriquecer la disponibilidad multidireccional de la corporeidad y la motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales" (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro,2015, pág.171). Esta relación entre el marco teórico y el fragmento extraído del diseño curricular, nos muestra como el diseño curricular actual, considera al sujeto de una manera integral, saliendo del dualismo de cuerpo por un lado y mente por otro, siendo un sujeto autónomo construyendo su propio conocimiento desde lo diferentes intereses que le surgen.

Siguiendo con las características de la visión sociocrítica con arista humanista "Esta visión "comienza a fundarse un discurso que corrompe a la práctica deportiva" (Mansi,2017, p.124). y se piensan nuevos sentidos para otorgarle al deporte, con valores humanos para llevar a cabo el proyecto. Se genera un pensamiento crítico en cuanto a la competencia, ciertos elementos (la exclusión, el abuso de poder, la eficiencia y la eficacia) ya no se encuentran conformando el corpus de la educación física escolar". Esto se puede constatar en los siguientes fragmentos: "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" (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 171)." La valoración y respeto de funciones, roles, aceptando la diversidad con actitud crítica frente a la discriminación". (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 171). Esta relación mencionada en los fragmentos podemos decir que esta visión trata atravesar la práctica deportiva posicionándose de una mirada más integral, donde no exista ningún tipo de exclusión, ni discriminación hacia el sujeto. Donde esté sea capaz de comprender y reflexionar la práctica deportiva de manera autónoma.

Otra característica que podemos ver de la visión es "Los/as docentes posicionados/as que desde dicha perspectiva no solo potencian en sus

educandos/as habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad, sino que también los/as educan e ilusionan en el accionar de una transformación social "(Giroux,1990 en Mansi 2019, pág.124). Esto lo podemos evidenciar en el siguiente fragmento: "Pensar en una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad" (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 170).

Entendiendo otra de las características que presenta esta visión. Parafraseando a Gómez Smyth (2017) menciona que una práctica pedagógica crítica debe ofrecer en primer término la opcionalidad, entendida como la capacidad de que sea el sujeto quien tome decisiones y se responsabilice construyendo sus subjetividades, con la real posibilidad de experimentar su autonomía, y hacer emerger así su capacidad de criticidad. Esta característica las podemos ver reflejada en el siguiente fragmento: "La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo. "(Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 170). Esta visión se encuentra dentro del diseño de una manera masiva, ya sea dentro de la fundamentación, ejes y propósitos. Esta visión está tratando de cambiar la perspectiva tradicional de las clases de educación física, donde el sujeto era receptor del conocimiento. Con esta perspectiva que acarrea esta visión, generando un sujeto integral, generando sus propias posibilidades, siendo este participe y produciendo procesos de autorreflexión. Donde ambos tanto el sujeto como el docente generen el proceso de enseñanza/aprendizaje de manera conjunta. Personalmente considero que esta visión es una de las qué más van enriquecer nuestra educación física, ya genera diferentes procesos en los sujetos, dejando de lado la competencia, la exclusión, discriminación, brindando espacios y oportunidades a todos/as por igual. Generando seres autónomos y reflexivos en nuestra sociedad.

Visión deportivista y su relación las prácticas corporales deportivas en el diseño curricular de Rio Negro:

A la hora de realizar el siguiente análisis podemos ver qué el deporte se encuentra presente en el diseño curricular de nivel medio de Rio Negro, tanto en la fundamentación, como en los propósitos y los saberes. Es por esto que me llevo a reflexionar que al diseño curricular de Rio Negro lo atraviesa una visión deportivista, posicionándose de una mirada más actual, con aspectos de inclusión, con una mirada más formativa, en donde se valora la participación de todos/as en un ambiente de confianza y autonomía, dejando de lado la competencia, tratando de consolidar un deporte más integral.

En los siguientes fragmentos podemos evidenciar características de la visión deportivista que atraviesan el diseño curricular.

"Es decir que si se quiere realizar un deporte educativo dentro de las escuelas será necesario poner el énfasis en aflorar los valores intrínsecos de

este, generando una vivencia deportiva completa, vigorosa, sensible, placentera y masiva dentro de la clase" (Aisenstein, 2008)

"A la hora de desarrollarse el deporte dentro de la educación física escolar se consideraba principalmente el trabajo en equipo, compañerismo y el respeto, pero también hay que tener en cuenta que dentro del mismo se encontraban momentos de violencia verbal, física y gestual. Es por ello que se puede decir que dentro de las prácticas se encontraban ciertos grados de violencia y que "aparecen así, formas de violencia permitidas" (Schnaidler,2006, p.83).

Los fragmentos anteriormente mencionado se puede evidenciar una relación con el saber de las prácticas corporales deportivas y la visión deportivista y esta relación la podemos constatar en los siguientes fragmentos: "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" (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 174). "La comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración." (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 178).

Siguiendo con otra característica según Aisenstein (2006) "Al llegar este deporte al currículo se incitó a una educación arraigada en valores de la competencia y el individualismo". Esto lo podemos ver reflejado en los siguientes fragmentos "La valoración de la competencia como superación de uno mismo" (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 178)." La diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar" (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 178).

Otra característica importante es que según Parlebas (1993)" Describe a las prácticas corporales deportivas como "una actividad competitiva, reglada e institucionalizada", lo cual permite distinguirlo de los juegos, identificados por la constante readecuación de reglas". Esta característica la podemos demostrar en los siguientes fragmentos. "El conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos". (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 178)." La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar". (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 178). Esta relación se entiende ya que los conceptos deportivos y el deporte en su totalidad no se va dejar de enfocar en sus características principales, porque se estarían perdiendo los fundamentos que hacen al deporte en sí, sólo que en la actualidad se posiciona desde una mirada participativa, formativa e inclusiva.

Visión desarrollista en el diseño curricular de Rio Negro:

A la hora de comenzar con el análisis, podemos ver la visión desarrollista se encuentra presente en el diseño curricular de Rio Negro en menor medida a diferencia de otras visiones ya mencionadas, esta visión se puede ver reflejada en los propósitos y los saberes del ciclo básico del diseño curricular

de Rio Negro. En los siguientes fragmentos podemos ver características de la visión desarrollista.
“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” (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 174). Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento “según Porstein y Bird (1984) nos muestran que los contenidos y objetivos de la educación física deben ser los siguientes: Desarrollo perceptivo-cinético, coordinación dinámica general, coordinación ojo- mano, desarrollo témporo-espacial, equilibración, percepción”. Esta relación se entiende en que estos contenidos que se trabajan dentro del diseño, van ayudar o colaborar para la vida cotidiana de los alumnos/as y también logrando trabajar otras habilidades o capacidades, además del énfasis en que esta visión hace en las habilidades motrices básicas.
Otro fragmento extraído del diseño que vamos analizar es el siguiente:
“La construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices” (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 176). Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento del marco teórico: Según Falkenbach, Drexsler y Werle (2006) la visión desarrollista es la encargada de la enseñanza de las habilidades motrices mediante tareas motrices”. Esta relación entre el fragmento extraído y el marco teórico se entiende en que hay saberes dentro del diseño que se centran en las habilidades motrices básicas. Estas habilidades generarán en los alumnos/as un abanico de respuestas motrices para la resolución en situaciones motrices cotidianas.
Siguiendo con los fragmentos extraídos del diseño curricular podemos ver los siguientes: “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” (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 177). “La consideración de su condición corporal, de su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea” (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 176). Estos fragmentos se pueden evidenciar en el siguiente fragmento del marco teórico: Ya que según Guitelman (2006) las propuestas educativas se ubican bajo tres valores dominantes, eficiencia, eficacia y rendimiento. Estas relaciones entre los fragmentos se entienden desde una mirada donde se busca el rendimiento y mejoras en las habilidades motrices o sus condiciones corporales, tratando de generar seres eficientes y eficaces, a la hora de resolver las diferentes situaciones que se les presentan. Con esto queremos decir que si los sujetos logran tener eficiencia y eficacia serán capaces de generar mejoras en su rendimiento.

Prácticas corporales en relación con el medio ambiente en el diseño curricular de Rio Negro:

En esta práctica según López Pastor y López Pastor (1997) “Los campamentos, caminatas, aventuras, juegos y deportes realizados en medios naturales, son algunas de las prácticas que presenta la educación física en el medio ambiente”. Esta característica se puede ver reflejada en el siguiente fragmento: “La participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.” (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 180). En los fragmentos mencionados anteriormente entendemos que este tipo de actividades ayuda a contrarrestar y a involucrarse en la problemática mundial como es la contaminación, siendo la escuela un lugar acorde para desarrollar e interiorizarse en esta realidad que nos atraviesa.

Continuando con las características que podemos evidenciar en el saber analizado es que: “Los autores plantean la importancia de una “intervención didáctica” por parte de los/as docentes, sabiendo que dichas sensibilizaciones dependen en gran medida de la atención y educación que se les brinde a los educandos. Esta intervención consiste en transformar ciertas actividades, con el fin de lograr” (…) sensibilización para la problemática existente y la generación de conductas respetuosas con el medio (…)” (López Pastor y López Pastor,1997, p.79). Esta característica se puede constatar en el siguiente fragmento: “Generar la adquisición de competencias culturalmente relevantes en relación al cuidado de ambientes naturales y otros, en espacios de participación de situaciones motrices que permitan la concientización de las problemáticas ambientales con propuestas y proyectos de la disciplina e interdisciplinares” (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág. 175). Esta relación entre el marco teórico y el fragmento extraído del diseño curricular, en donde es importante la intervención docente, donde esta deba consistir en transformar actividades con el fin de lograr una sensibilización sobre la problemática, siento esta tan importante como las prácticas y actividades físicas en ambientes naturales, donde haya un trabajo en red con otras instituciones y también un trabajo interdisciplinario.

Otra característica que podemos analizar:” Lo que hace esencialmente especiales o específicas a estas actividades, es el grado de autosuficiencia que generan en el grupo dentro de un lugar no conocido o poco habitado por ellos “(Funollet, 1989 en Alvarez,2019, p.47). Esta característica se puede constatar en el siguiente fragmento: El Eje “Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros”, considera la idea de ambiente como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo contiene, es decir en aquel que está inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo un equilibrio.” (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág.173). Esta relación entre estos fragmentos mencionados se entiende, desde el posicionamiento del sujeto dentro del ambiente natural, en donde el sujeto está inmerso en un ambiente que no conoce, el cual le genera incertidumbre por los

imponderantes que surgen dentro de este, en donde el sujeto debe generar un equilibrio y poder disfrutar del mismo.

Juego y jugar en el diseño curricular de Rio Negro: Siguiendo con el análisis el juego y el jugar se encuentran presente en el diseño ya mencionado, este saber se encuentra en los propósitos y saberes del diseño. Esto se puede evidenciar en los siguientes fragmentos: “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”. (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pag.174). El reconocimiento 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. (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pag.177). La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos. (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pag.179). Esto se puede constatar en los siguientes fragmentos: Según Lavega Burgués (1995) acercarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Trigueros (2000) considera que el juego popular nace de forma espontánea en el contexto cultural de un pueblo y se proyecta en el tiempo. Según Antonio González (2002) cuando los juegos tienen su raíz o nacen en un determinado lugar, son denominados juegos autóctonos. Esta relación se interpreta desde la importancia que tiene el conocer los diferentes juegos variados, que son tradicionales, autóctonos y de otras culturas, los cuales generan un abanico de posibilidades para los alumnos/as, saliendo de los juegos de base, buscando nuevas culturas y diversidades.
Siguiendo con el análisis otra característica que podemos analizar es que “En los juegos tradicionales se manifiestan dos tipos de componentes: los de dimensión cuantitativa (espacio, tiempo, relaciones práxicas, reglas, implementos) y de dimensión cualitativa (voluntariedad, incertidumbre, placer, creatividad y capacidad de modificar las reglas” (P. Lavega,1996, pág. 33). Esto se puede evidenciar en los siguientes fragmentos: “La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar”. (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág.178). “La participación en el juego explorando e identificando roles y funciones específicas”. (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág.178). La intervención en acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego. (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág.178). Esta relación entre el marco teórico y los fragmentos extraídos del diseño curricular, se entiende desde la perspectiva, donde el juego presenta sus propias características, y cómo los/as alumnos/as que participan dentro del

mismo van generando nuevas características y amoldándolo a sus formas de juego, sin perder la esencia del juego ya caracterizado.

Actividad física sostenible en el diseño curricular de Rio Negro:

En esta práctica podemos ver la siguiente característica: Según Largadera Otero (2009), una educación física centrada desde esta lógica, permitirá que los sujetos logren alcanzar la optimización de sus conductas motrices, para luego aplicarlas a lo largo de sus vidas de manera equilibrada y saludable. Esta característica la podemos evidenciar en el siguiente fragmento: “Además, organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo. (Ministerio de educación y derechos humanos de Rio Negro, 2015, pág.172). Esta relación entre el marco teórico y el fragmento extraído del diseño curricular, donde entendemos que la actividad física sostenida en el tiempo, trae beneficios para uno mismo, esto adquiere una importancia en la vida cotidiana.

En el diseño curricular hay un propósito que hace hincapié en la importancia de la actividad física y su relación con la salud como menciona Largadera Otero (2009).

“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”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Rio Negro, 2015, p. 174).

Este propósito nos muestra claramente que el diseño curricular a través de las prácticas o de la actividad física es un medio para intentar contrarrestar el sedentarismo que acarrea nuestra sociedad.

En el siguiente saber que extrajimos del diseño: “El reconocimiento de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo”. (Ministerio de Educación y Derechos Humano Rio Negro, 2015, p. 177). Como docentes debemos tener en cuentas las características mencionadas y analizar los diferentes comportamientos motores, donde se deben plantear actividades motrices donde haya un sentido para el sujeto que aprende, generando una reflexión sobre estas actividades. Donde el sujeto sea quien pueda reconocer los beneficios que trae el movimiento.

## 3.3. Conclusiones y sugerencias

En esta investigación, hemos tenido la intención de acercarnos a las visiones y saberes de la cultura corporal, que atraviesan el diseño curricular de Rio negro. A continuación, expondremos ciertas conclusiones para intentar dar respuesta a los objetivos específicos en primera instancia, y luego al objetivo general. En cuanto a **Identificar los saberes de la cultural corporal que se proponen en los Diseños Curriculares,** podemos remarcar que en nuestro análisis pudimos constatar que hay saberes de la cultura corporal que lo atraviesan, estos saberes son el juego y el jugar, la actividad física sostenible, la práctica corporal en relación con el medio ambiente. Siguiendo con los objetivos específicos, en donde el siguiente es: **Relacionar los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas del diseño curricular de Educación Física de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro con las funciones sociales asignadas a la materia.** La respuesta a este objetivo la pudimos obtener a través de la información que nos brindó el análisis realizado. Donde podemos evidenciar una predominancia en gran parte del diseño curricular de una visión humanista con arista sociocrítica con ciertos aportes de la visión deportivista. Estas visiones ya detalladas en el análisis, las cuales se encuentran presentes, con mayor predominancia de una sobre otra, donde ambas buscan producir entornos de confianza y seguridad para desarrollar las diferentes prácticas corporales.

Con respecto a **Describir los ejes/bloques, contenidos, objetivos y propuestas de los Diseños Curriculares de Educación Física.** En respuesta a este objetivo, en el análisis realizado sobre el diseño curricular podemos dar cuenta a los diferentes ejes estructurantes de saberes que lo integran.

El eje 1 hace referencia a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo. El eje 2 a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros. Y el eje 3 a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros. Estos ejes mencionados se trabajan tanto en ciclo básico como en ciclo orientado.

En base a los contenidos no son considerados como tales, sino que se los considera como saberes, donde éstos refieren a problemas, temas, preguntas principales del espacio curricular, razonamiento, expresión, que traen consigo significatividad y relevancia para el mundo de los adolescentes y jóvenes en el que se desenvuelven. Estos saberes están desarrollados teniendo en cuenta a ejes y su ciclo, de manera progresiva.

En Cuanto a los objetivos y propuestas, no se detallan con especificidad, pero dentro del apartado de consideraciones generales de Organización del Área donde se hace mención que el equipo docente de cada institución, en el contexto de un desarrollo curricular como espacio de construcción activa y aprovechando las horas de “tiempo institucional” para acordar este proceso de cinco años de nivel medio, consensuando no solo la secuencia de QUÉ se va enseñar , sino también CÓMO se enseñará, PARA QUÉ se enseñará, y su forma de EVALUACIÓN. Estos acuerdos se dan por parte de todos/as los/as profesores/as de educación física que componen el área, articulando y vinculando la materia con otras áreas de conocimientos.

Por otro lado, dando respuesta al objetivo general, podemos decir **que Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en los Diseños Curriculares de Educación Física,** éstas han sido

desarrolladas a lo largo del marco teórico realizado, y en nuestro análisis con respecto al diseño curricular de Rio Negro, se pudo constatar visiones como: Desarrollista, esta visión hace mayor énfasis en el eje 1,las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo. También la deportivista, esta visión hace mayor énfasis en el eje 2 de las prácticas corporales ludomotrices y deportivas en interacción con otros. Además, dentro del diseño pudimos identificar la visión humanista con arista sociocrítica, siendo esta la visión que predomina dentro del diseño curricular de nivel secundario, ciclo básico de la provincia de Rio Negro. Esta visión aparece fuertemente en la fundamentación del área, en los propósitos y saberes de cada eje. En cuánto a los saberes de la cultura corporal que están presentes en el diseño curricular de educación física de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro, pudimos identificar cuatro que se relacionan con cada uno de los ejes estructurantes de saberes.

En primera instancia los dos 2 primeros ejes de saberes que son las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo y las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros, se pudo observar que se relacionan fuertemente con la práctica corporal deportiva, actividad física sostenible y el juego y jugar, siempre posicionados desde la confianza, seguridad e interés. Y el tercer eje las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros, tiene una gran relación con las prácticas corporales en relación con el medio ambiente, debido a sus características principales, generando una conciencia ambiental, donde cada sujeto sea capaz de luchar contra las problemáticas ambientales que nos atraviesan en la actualidad.

Por otro lado, en cuanto al problema, **¿Cuáles son las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal que circulan en el diseño curricular de la provincia de Rio Negro de educación física de nivel secundario, ciclo básico creado en al año 2015?** Podemos decir que en el análisis de los datos nos muestra qué visiones y saberes circulan en el diseño curricular mencionado anteriormente, estos se dan en mayor o menor medida, pero circulan dentro de éste y son: visión deportivista, visión desarrollista, visión humanista con arista sociocrítica, prácticas corporales deportivas, juego y jugar, actividad física sostenible, prácticas corporales en relación con el medio ambiente. Como ya mencionamos esas visiones y saberes de la cultura corporal son analizados en el apartado de análisis dando respuesta a la pregunta del problema de investigación.

Siguiendo mi análisis, la primera hipótesis expuesta “La matriz discursiva sobre la Educación Física se sostiene desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas”, es sostenida desde las funciones sociales desarrollista, deportivista, humanista con arista sociocrítica comprobadas empíricamente como respuesta del problema. Por otro lado, la segunda hipótesis expuesta “Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física nivel secundario, ciclo básico de la Provincia de Rio Negro, se acercan a las prácticas deportivas, acuáticas y al juego y jugar”. En el diseño curricular de educación física nivel secundario ciclo básico de Rio Negro se acerca a las prácticas deportivas, juego y jugar, actividad física sostenible y también hay otros saberes como las prácticas corporales en relación con el medio ambiente, que se muestran en menor medida.

Finalizando con las conclusiones, considero que la información obtenida para poder dar respuesta al problema es suficiente y nos muestra qué visiones y saberes de la cultura corporal atraviesan el diseño curricular de nivel medio, ciclo básico de Rio Negro, ya que la producción del marco teórico nos brinda un sustento para poder realizar un análisis con los fragmentos extraídos del diseño curricular que se relacionan con el mismo y así poder generar el análisis correspondiente.
Como una posible sugerencia para seguir investigando sobre la temática, sería saber si los profesores de educación física en el patio al momento de dar clases, tienen perfiles y desarrollan sus clases en relación a las visiones y saberes de la cultura corporal que atraviesan el diseño curricular de nivel secundario, ciclo básico de Rio Negro. Con estos datos se lograría generar una coherencia en cuanto a los resultados ya obtenidos y a una investigación futura.

## 4. Anexos

En el siguiente apartado se hará presentación de la guía de indagación documental y se mostraran los diferentes fragmentos extraídos del diseño curricular de Rio Negro (2015) para el trabajo de campo realizado a través del análisis de datos.

| Categorías | |
|---|---|
| Visiones | |
| deportivista | “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”.<br>“La comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración”.<br>“La valoración de la competencia como superación de uno mismo”.<br>“La diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar”.<br>“La adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión”.<br>“El conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos”.<br>“La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar”.<br>“La adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión”. |
| humanista | “La Educación Física en esta propuesta considera al estudiante con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellas y de construir sus posibilidades, por lo que la responsabilidad de la disciplina es la de generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes”. A la vez debe ser generadora de nuevos intereses para enriquecer la disponibilidad multidireccional de la corporeidad y la motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, |

| | |
|---|---|
| | condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales”<br>“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.”<br>“La valoración y respeto de funciones, roles, aceptando la diversidad con actitud crítica frente a la discriminación”.<br>“Pensar en una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad”<br>“La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo. |
| Desarrollista | “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”<br><br>“La construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices”.<br><br>“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”.<br><br>“la consideración de su condición corporal, de su habilidad motriz y la |

| | |
|---|---|
| | necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea”. |

| Categorías | |
|---|---|
| Saberes de la cultura corporal | |
| Prácticas corporales deportivas | 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.<br>La comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración.<br>La valoración de la competencia como superación de uno mismo.<br>La diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar.<br>La adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión.<br>El conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos.<br>La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar.<br>La adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión. |
| Actividad física sostenible | “Además, organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización |

| | |
|---|---|
| | Mundial de la Salud, como el mal del siglo”.<br>“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”.<br>“El reconocimiento de modos saludables<br>de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo”. |
| Prácticas corporales en relación con el medio ambiente | El Eje “Las prácticas corporales, ludo motrices y deportivas en el ambiente natural y otros”, considera la idea de ambiente como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo<br>contiene, es decir en aquel que está inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo un equilibrio”.<br>“Generar la adquisición de competencias culturalmente relevantes en relación al cuidado de ambientes naturales y otros, en espacios de participación de situaciones motrices que permitan la concientización de las problemáticas ambientales con propuestas y proyectos de la disciplina e interdisciplinares.”<br>“La participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.”. |
| Juego y jugar | 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.<br><br>El reconocimiento 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.<br><br>La apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar;<br><br>La participación en el juego explorando e identificando roles y funciones específicas.<br><br>La intervención en acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego.<br><br>La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos. |

## 5. Bibliografía

Acosta, A. (2019) Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en el primer ciclo del nivel primario [Trabajo de investigación, Universidad De Flores]. Acosta Agustín_2019_Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en el primer ciclo del nivel primario (1).pdf

Aisenstein, A. (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C, Torres. *Niñez deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. (pp 119-135). Miño y Dávila.

Alba, A. (1995). Las perspectivas. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Niño y Dávila.

Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Vélez Sarfield.

Bracht. (1996). Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa? Educación *Física y Aprendizaje Social*. Vélez Sarfield (pp 122-144)

Diseño Curricular Escuela Secundaria. Provincia de Rio Negro (2015).

Dupuy, M. (2019). *Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación docente en el jugar*. [Ponencia, Universidad Nacional De La Plata]file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Rar$DIa9304.42464/Ponencia%20ULP%20Dupuy,%20Manuel.pdf

Emiliozzi, M. (2014). *El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional De La Plata]. file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Tesis%20doctoral%20Emiliozzi.pdf eugenésicos sobre educación del cuerpo en revistas pedagógicas de Argentina y Brasil (1920-1940). *Memoria Académica*. 1-15.

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

Lujan].file:///C:/Users/Usuario/Desktop/bTESIS%20DE%20MAESTRIA%20COMPLETA%20FIORI%20NATALIA%20abril%202020.pdf

Galak, E. (2019). Fortalecer los músculos para mejorar la raza: Discursos

Gómez Smyth, L. (2017b). Hacia la construcción de estilos docentes críticos en Educación Física. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Escrito inédito

González, F. (2015). Desafíos para la educación física brasileña: una propuesta de currículum. Retos, 29, 166-170.

González, J. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. *Federación Española de Docentes de Educación Física.* 31-36

González. (2016). Desafíos para la Educación Física escolar brasileña: una propuesta curricular. Retos n° 29.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la investigación (6ta edición). México: McGraw-Hill. Cap. VI.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Batista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Kirk, D. (1990). *La ideología y el currículum oculto en educación física" en: Kirk, d. Educación Física y currículum, introducción crítica.*

Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física. *Innovació en educació física*. 1-13

Largadera Otero, F. (2009 b). Educación Física Sostenible. Acción motriz, (2) 24-36.

Largadera, R. (2011). Una Propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas. Recuperado de http://www.efdeportes.com/.

López Pastor, V. y López Pastor, E. (1996). Las actividades físicas en la naturaleza como instrumento de reflexión y educación ambiental en Educación Secundaria. Revista Española de Educación Física y Deportes,3, 3, 4-9.

Mansi, D. (2018). Construcción histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial (Tesis inédita de maestría). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.

Parlebas. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.

Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Noveduc.

Rivero, I. (2011 a). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis inédita de doctorado)

Samaja, J. (1994). Epistemología y Metodología. Buenos Aires: EUDEBA.

Samaja. (1993). Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba. México D.F: CENGAGE Learning

Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 31(2), 158-164.

Taborda de Oliveira. (2013). CUERPO Y EDUCACIÓN FÍSICA Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos. Biblos.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Velázquez Callado, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. planificación.: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Velázquez Callado, C. (2009). Educación Física para la paz. Aprendizaje cooperativo. En A. Grasso, La Educación Fisca cambia (págs. 137-165). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ynoub, R. (2015). Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo