



Orientación en Educación Física en la Escuela Secundaria rionegrina: saberes deportivos en juego


Orientation in Physical Education in Secondary School in Río Negro: knowledges at stake

Orientação de Educação Física na Escola de Ensino Médio da Província de Río Negro: os saberes em jogo

Cristina Telma Sacarelo

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

cristinasacarelo@gmail.com.

 <https://orcid.org/0009-0009-1703-4518>

Marina Copolechio Morand

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

marucopo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9101-865X>

Resumen

Según normativas vigentes, una de las finalidades de la escuela secundaria argentina es la de preparar a sus estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el mundo productivo y la continuación de estudios superiores. En Río Negro, en el año 2017, entró en vigencia un nuevo Diseño Curricular para la escuela secundaria que, entre otros aspectos, modificó su estructura organizativa - curricular y propuso como una de las orientaciones posibles a la Educación Física. Desde un enfoque cualitativo con foco en el análisis documental analizamos el Diseño Curricular vigente en torno a los aportes de la orientación en Educación Física y específicamente, de los saberes que se ponen en juego y el lugar que tiene la enseñanza de los deportes en este trayecto formativo. Los resultados preliminares indican que las asignaturas que forman parte de dicha orientación contemplan diversas prácticas corporales que interpelan la centralidad que el deporte ha tenido históricamente en la Educación Física escolar, al menos, a nivel del documento curricular. Entendemos que los saberes que sostienen el discurso de la orientación, dan indicios acerca de qué enseñanza se promueve, a qué sujeto apunta y cuál es su intencionalidad.

Palabras clave: Escuela Secundaria, Orientación en Educación Física, Deportes, Ciudadanía.

Abstract

According to current regulations, one of the purposes of secondary education in Argentina is to prepare students for the full exercise of citizenship, the productive world and the pursuit of higher-level studies. In Río Negro, in 2017, a new Curricular Design for secondary education came into force, which, among other aspects, modified the organizational and curricular structure, and proposed Physical Education as one of the possible orientations. Taking a qualitative approach focused on documentary analysis, the authors examine the contributions of the Physical Education orientation specifically exploring the new knowledges and the role occupied by sports in it. Preliminary results indicate that the school subjects within this orientation encompass various bodily practices that challenge the historical centrality of sports in school Physical Education, at least within the curriculum. The authors argue that the new knowledges supporting orientation's discourse provide evidence of the type of teaching promoted, its intentionality, and the student subjects targeted by the orientation.

Keywords: Secondary School, Orientation in Physical Education, Sports, Citizenship.

Recepción: 30 Mayo 2023 | Aprobación: 06 Diciembre 2023 | Publicación: 01 Febrero 2024

Cita sugerida: Sacarelo, C. T. y Copolechio Morand, M. (2024). Orientación en Educación Física en la Escuela Secundaria rionegrina: saberes deportivos en juego. *Educación Física y Ciencia*, 26(1), e289. <https://doi.org/10.24215/23142561e289>



Resumo

Conforme as normas vigentes, uma das finalidades do ensino médio na Argentina é preparar os alunos para o exercício pleno da cidadania, para o mundo produtivo e para a continuação do ensino superior. Em Río Negro, em 2017, entrou em vigor um novo Desenho Curricular para o ensino médio que, entre outros aspectos, modificou sua estrutura organizacional-curricular e propôs a Educação Física como uma das orientações possíveis. A partir de uma abordagem qualitativa com foco na análise documental, analisamos o atual Desenho Curricular no que se refere às contribuições da orientação da Educação Física e, especificamente, ao conhecimento posto em jogo e o lugar do ensino de esportes nesse percurso educacional. Os resultados preliminares indicam que as disciplinas que fazem parte dessa orientação contemplam diversas práticas corporais que questionam a centralidade que o esporte tem tido historicamente na Educação Física escolar, pelo menos no nível do documento curricular. Consideramos que os saberes que sustentam o discurso da orientação dão indícios sobre qual ensino é promovido, a que sujeito se destina e qual é sua intencionalidade.

Palavras-chave: Ensino Médio, Orientação em Educação Física, Esportes, Cidadania.

1. Introducción

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Los deportes y su enseñanza en Educación Física: acerca de los discursos, los cuerpos y las afectividades. Escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche, período 2022-2025” (04/B248), Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche, Río Negro, Argentina. El mismo tiene como objetivo analizar los discursos que circulan en torno a los deportes, las concepciones del cuerpo y su enseñanza en Educación Física en la Escuela Secundaria rionegrina (ESRN). En esta etapa inicial nos enfocamos en describir y analizar los saberes y las concepciones vinculadas a los cuerpos y a los deportes presentes en distintos documentos de este nivel educativo.

Respecto de la educación secundaria es necesario tener en cuenta que, en Argentina, en el año 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se amplía la obligatoriedad educativa hasta este nivel inclusive. Esto implica una reconfiguración en la propia escuela secundaria ya que modifica su mandato fundacional, sus contenidos y propósitos iniciales orientados a la formación de las élites.

Para acompañar estas transformaciones, en la provincia de Río Negro, en el año 2017, entró en vigencia un nuevo Diseño Curricular (DC) para la escuela secundaria que, en consonancia con normativas y políticas educativas nacionales, modificó su estructura organizativa y curricular. Propuso una duración de cinco años estructurada en dos ciclos: un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado de tres años vinculado a distintas áreas de conocimiento. Entre las novedades de esta reforma curricular, se destaca la de proponer como una de las orientaciones posibles a la Educación Física con unidades curriculares específicas y la enseñanza de diversas prácticas corporales que interpelan la centralidad que el deporte ha tenido históricamente en la Educación Física escolar.

Una de las líneas iniciales de indagación de la investigación se centra en el análisis del DC de la ESRN, en tanto este documento curricular es parte de la política educativa provincial en relación a la escuela secundaria. En este artículo, partiendo del análisis de las finalidades de la ESRN establecidas en normativas nacionales y provinciales, nos preguntamos cuáles son los aportes específicos de la orientación en Educación Física y particularmente, cuáles son los saberes en juego y qué lugar tiene la enseñanza de los deportes en este trayecto formativo.

A estos fines el artículo se organiza del siguiente modo. Inicia con un apartado que menciona ciertos hitos vinculados a la escuela secundaria argentina y sus reconfiguraciones a lo largo del siglo XX y XXI que interpelan el mandato fundacional de este nivel y suponen modificaciones en torno a sus propósitos, sentidos y a quiénes está destinada. El segundo apartado da cuenta de algunas notas distintivas de la escuela secundaria en la provincia de Río Negro para poder enmarcar, en términos generales, la propuesta de la ESRN. Posteriormente se aborda el ciclo orientado, particularizando en la orientación en Educación Física, sus fundamentos y finalidades. Desde ese marco, se avanza en la descripción y análisis de los saberes que se promueven en las unidades curriculares de dicha orientación, se los vincula con las finalidades de la escuela secundaria y se indaga acerca del lugar de las prácticas deportivas en el marco de la diversidad de prácticas corporales que se incluyen en la orientación en Educación Física. Por último, se comparten algunas reflexiones finales y posibles caminos para seguir transitando en el marco de esta investigación y que invitan a poner en diálogo distintas instancias de las políticas educativas provinciales destinadas a la escuela secundaria.

2. Acerca de la escuela secundaria en Argentina

Si bien no es el objetivo de este escrito reconstruir en profundidad el contexto de surgimiento y reconfiguración de la escuela secundaria argentina, en este apartado se recuperan algunos hitos vinculados a la misma que permiten contextualizar la reforma curricular en la provincia de Río Negro. Adriana Puiggrós (2003) señala que el mandato fundacional de la escuela secundaria (al igual que el de la universitaria)

estuvo vinculado a la formación de las élites y en base a ese horizonte se organizaron estas instituciones y se delinearon sus contenidos y propósitos.

A lo largo del siglo XX, junto con un incremento sostenido de la matrícula, las finalidades, los contenidos y las personas a quienes estaba destinada la secundaria se fueron modificando. A mediados del siglo XX, de la mano del gobierno peronista, ocupó un lugar privilegiado la formación para el trabajo y en términos educativos, se acompañó este propósito con el fortalecimiento de la educación técnica mediante la creación de escuelas secundarias con esta especialidad. A partir de los años '70, y en consonancia con las políticas neoliberales, la educación comenzó a percibirse desde una matriz más restrictiva y fue adquiriendo matices individualistas, articulados con la idea de que la educación era un bien y una inversión, que debía estar al servicio del mercado (y del trabajo), matices que aún perviven y se tensionan con la noción de derecho individual y social. En el marco del Terrorismo de Estado (1976-1983) se instaló también en el sistema educativo, especialmente en el nivel secundario y universitario, el orden autoritario, persecutorio y que puso en juego el terror propio de la dictadura cívico-militar.¹

La vuelta a la democracia en 1983 procuró poner en marcha un proceso de democratización del sistema educativo en general convocando a la participación de unos de sus agentes fundamentales: el colectivo docente. La década de los '90 fue exitosa en la instalación del neoliberalismo en los distintos ámbitos sociales, incluyendo la educación. Se promulgó una nueva ley educativa de alcance nacional, la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, que reorganizó el sistema educativo e incrementó la obligatoriedad de la educación a 10 años, paradójicamente en un contexto de retracción del Estado y de mercantilización de la educación (Feldfeber, 1997).

Un viraje importante se produjo con la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en el año 2006 en la cual subyace “la conceptualización de la educación como un bien público y como derecho social y con la centralidad del Estado en la garantía de este derecho” (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 347). A los fines de este artículo, interesa destacar que la misma en su artículo N°16 extiende la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario. Esta normativa plantea que la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones “tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (artículo N°30). De este modo, amplía las finalidades hacia otros horizontes o más bien conjuga finalidades que a lo largo de los años estuvieron separadas o primaron en determinado contexto histórico y político. A su vez, propone su organización en dos ciclos: uno básico común a todas las orientaciones y uno según áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Otras políticas educativas que complementan la mencionada ley son las resoluciones emitidas en el año 2009 en el marco del Consejo Federal de Educación. La Resolución N° 84 estableció los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” y dentro de su articulado propuso diez orientaciones para este nivel, entre las que se encuentra la orientación en Educación Física. Por su parte, la Resolución N°93 definió las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” avanzando en tres dimensiones: los sentidos y organización de la propuesta de este nivel, el régimen académico y las recomendaciones para reformular o elaborar las regulaciones jurisdiccionales.

Tal como se mencionó con anterioridad, no es nuestra intención ahondar en las políticas educativas y en la historicidad del nivel secundario, pero sí poner en evidencia con este breve repaso que hoy en día la escuela secundaria ya no tiene esa función selectiva que tuvo en sus orígenes sino que, por el contrario:

Tiene el mandato de brindar a todos los adolescentes una educación de calidad en el siglo XXI, que los prepare para poder ser protagonistas de su futuro, ejercer una ciudadanía plena, insertarse en el mundo del trabajo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida a fin de construir una sociedad más justa. (Steinberg, Tiramonti y Siegler, 2017, p. 5).

A la vez, reconocemos que la obligatoriedad instaurada en la LEN no implica de por sí la universalización de la escuela secundaria ni tampoco garantiza el ingreso, permanencia y egreso de todo el estudiantado. Para que esto suceda es fundamental acompañar estas normativas con políticas educativas y prácticas concretas que democratizen el nivel secundario, que amplíen los saberes a enseñar considerando

las nuevas finalidades y sentidos en el marco de las sociedades actuales y que reconozcan la diversidad de la población como una característica esencial del nivel.

En este sentido, es imprescindible realizar cambios en los contenidos o saberes, en los modos de organizar la enseñanza y el aprendizaje, y especialmente en las formas de estar y de vincularse al interior de las escuelas entre quienes son parte de la comunidad educativa. Por ello, se puede afirmar que los cambios acontecidos en el nivel secundario suponen algunos desafíos que se relacionan con repensar para qué y para quiénes es la escuela secundaria y también qué ofrecer para que no sólo se ingrese, sino que se permanezca y egrese. Desde esta visión general, nos interesa preguntarnos qué sucede en el nivel secundario en la provincia de Río Negro, cómo se va modificando la escuela secundaria a partir de este marco normativo de alcance nacional y cómo esto se plasma en el documento curricular que organiza este nivel.

3. Acerca de la Escuela Secundaria Rionegrina

Así como en el apartado anterior señalamos algunos cambios en la escuela secundaria a nivel nacional, en este nos interesa señalar algunos propios de la escuela secundaria en Río Negro.

El actual DC de la ESRN da cuenta de algunos momentos por los que transitó el nivel que resumimos a continuación. En este documento curricular se destaca que un primer período comprendido entre 1985 y 1995 se caracteriza por la implementación del Ciclo Básico Unificado (CBU) de tres años de duración y del Ciclo Superior Modalizado de dos años de duración con opción a un año más. Se trata de un período en el cual existió una apuesta al trabajo interdisciplinario entre docentes y a diferentes formas de organizar las propuestas educativas y el trabajo en el aula, que incluso contemplaba la necesidad de un tiempo de trabajo para planificar junto a colegas. En los recuerdos de quienes transitaron por esta experiencia es recurrente describirla como valiosa e innovadora, incluso se puede pensar que algunas de las ideas que se retoman en la nueva escuela secundaria rionegrina están inspiradas en ese momento.²

Esos avances e ideas innovadoras transitadas en el CBU se vieron acechadas a mediados de los '90 en el marco del achicamiento y retraimiento del Estado y de la mercantilización de la educación. En este contexto, se promulgaron normativas que reinstalaron en la escuela secundaria de la provincia un modelo de enseñanza más bien tradicional, con un abordaje disciplinar, un trabajo docente reducido a horas cátedra y ya no más organizado por cargos, lo cual también supuso la pérdida de estabilidad y permanencia en una institución, aspectos esenciales para la elaboración y desarrollo de proyectos que enriquecen las propuestas y las trayectorias del estudiantado.

En el año 2008, se resuelve establecer un nuevo diseño que organiza la secundaria en dos etapas (tres años para el ciclo básico y dos años para el ciclo orientado) y que apunta a generar otras condiciones laborales y de organización institucional, por ejemplo, otorgando horas institucionales para el equipo docente y alternando la enseñanza por disciplinas y talleres, entre otros (MEDH, 2017). La Ley Orgánica de Educación de la provincia N° 4819 del año 2012 retomó y refrendó los aspectos centrales para el nivel secundario que establece la LEN, es así que se priorizaron los principios establecidos en torno a la obligatoriedad del nivel, a su organización en un ciclo básico y uno orientado y a sus finalidades tendientes a “habilitar a los adolescentes, jóvenes y adultos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo productivo y para la continuación de estudios superiores” (artículo N°38). Asimismo, basándose en las resoluciones del CFE mencionadas en el apartado anterior, estableció que las orientaciones acordadas “están sujetas a las necesidades educativas de la región y en concordancia con el proyecto de desarrollo provincial y nacional” (artículo N°35). En este sentido, la ley de educación de esta provincia replica, sin mayores novedades³, lo establecido en la ley de educación nacional.

En el camino para transformar la escuela secundaria rionegrina en consonancia con estas políticas educativas, en el año 2015 se conformó la Comisión Jurisdiccional Curricular cuya tarea central fue la de elaborar el Diseño Curricular de este nivel que finalmente se aprueba en 2017.

Las políticas educativas que se articulan con este documento curricular también suponen cambios en las formas de organización de las escuelas secundarias y en las condiciones del trabajo docente. En este sentido, consideramos de vital importancia repasar las modificaciones transitadas en los periodos anteriores ya que,

si bien hubo algunos momentos de retrocesos en materia pedagógica y del trabajo docente colaborativo, las experiencias de trabajo por áreas y la organización institucional que favorecían la planificación sentaron base para la reforma que nos ocupa. Al respecto, en el marco de una investigación rionegrina que analiza esta política educativa, Fourés y Tapia (2021) identifican como puntos neurálgicos de la misma, es decir, como características superadoras (en comparación con la escuela secundaria existente con anterioridad) los siguientes: la estructura por cargos docentes, el trabajo docente inter y multidisciplinario, el trabajo sobre las trayectorias de aprendizaje del estudiantado y la cuatrimestralización de las unidades curriculares. En relación a lo anterior hay dos imágenes o metáforas recurrentes que evocan lo no deseado del modelo de escuela anterior y ante las cuales el diseño de la ESRN procura generar nuevas alternativas:

El “profesor taxi” (forma en la que se identifica a un docente que corre de un edificio escolar a otro durante el mismo turno, a veces, en un recreo) y el “aula-isla” (el trabajo docente llevado a cabo en la soledad del espacio físico compartido con estudiantes y cerrado a las interacciones con otros agentes del contexto educativo). (Tapia y Fourés, 2021, p. 21).

El nuevo DC para la ESRN entró en vigencia de manera progresiva a partir de marzo de 2017 en 58 (de un total de 93) centros de educación media de la provincia que pasaron a llamarse Escuela Secundaria de Río Negro, quedando provisoriamente fuera de esta implementación las escuelas técnicas y privadas, así como también algunas localidades como Cipolletti, Lamarque, Darwin, entre otras, que se sumarían con posterioridad (Fourés, 2017).

Como anticipamos en apartados anteriores, se trata de un documento curricular que, entre otros aspectos, modifica la estructura organizativa y curricular de la escuela secundaria. Propone una duración de cinco años estructurada en dos ciclos: un ciclo básico de dos años de duración común a todas las orientaciones y un ciclo orientado de tres años vinculado a distintas áreas de conocimiento. Entre las novedades que supone esta reforma curricular, se destaca la de proponer como una de las orientaciones posibles de la escuela secundaria a la Educación Física, sobre la cual profundizaremos en los próximos apartados.

3.1. El ciclo orientado y la formación específica

Consideramos necesario realizar una descripción de la organización de la orientación en EF en la Provincia de Río Negro, teniendo en cuenta la disparidad de interpretaciones y DC emergentes en las distintas provincias pese a las indicaciones del Consejo Federal de Educación. En esta jurisdicción, el ciclo orientado inicia en el tercer año y cuenta con una carga horaria de 2850 horas cátedra, de las cuales 2090 corresponden a la Formación General y 760 a la Formación Específica.

Si bien nuestra atención está en los saberes que corresponden a la orientación en Educación Física, cabe aclarar que la disciplina, además se desarrolla como tal, en el bloque académico y en el ciclo orientado. La propuesta para el Bachiller con Orientación en Educación Física en Río Negro se apoya en la Resolución N°3035/16, considera a los Marcos de Referencia del Consejo Federal de Educación, Resolución N° 142/11 y se rige en el Campo de la Formación Específica según el acuerdo del Consejo Federal N° 84/09 – anexo 1 Inc. 88 donde se indica como la posibilidad de:

Ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta, es decir: acrecentando y especificando -en la medida que cada modalidad lo admite- la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran.

Se describe en la fundamentación de la orientación en Educación Física del DC, que se pretende garantizar una formación tal que posibilite a quienes egresan contar con capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, la continuidad de estudios superiores, la inserción en el mundo del trabajo y la participación de la vida ciudadana, en concordancia con lo que se propone en la LEN y en la

Ley Orgánica de Educación provincial como finalidad de la escuela secundaria en todas sus modalidades y orientaciones.

La promoción de la continuidad de los estudios superiores se relaciona con el campo de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas y las carreras que derivan de:

- la formación docente en general.
- la formación técnica.
- las ciencias sociales y humanísticas.
- el campo de la salud.
- el campo de la economía y la administración, en el sector de gestión.
- el campo de la producción de bienes y servicios que emerge de las demandas propias de las prácticas.
- el campo de la comunicación social.

En relación al acercamiento al campo laboral se pretende brindar saberes y capacidades intelectuales, prácticas comunicativas y valorativas para:

- “aproximarse al conocimiento del campo laboral relacionado con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, comprendiendo los tipos de trabajo que se configuran y la complejidad particular que estos adquieren en los diversos ámbitos de desarrollo;
- reconocer las relaciones entre el tiempo dedicado al trabajo y el destinado a otras actividades no laborales, favoreciendo su responsabilidad en la promoción y el sostenimiento de un estilo de vida saludable;
- integrar equipos disciplinarios y/o interdisciplinarios, para la promoción de un estilo de vida saludable, orientado a la comunidad;
- participar en el diseño y producción de recursos o dispositivos comunicacionales diversos (gráficos, multimediales o audiovisuales, entre otros) para la difusión y promoción de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas;
- participar en la organización de propuestas institucionales y/o autogestionadas vinculadas con la diversidad de prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, como experiencias cooperativas relacionadas con el mundo laboral”. (MEDH, 2017, p. 448)

La formación específica se presenta como un proyecto con diversidad de propuestas institucionalizadas y alternativas con carácter inclusivo y emancipador. Se considera importante comprender la cultura corporal y su dinámica social como también democratizar las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas a través de una comunicación contextualizada. Esta propuesta se organiza en unidades curriculares (UC) que se construyen en torno a cuatro núcleos temáticos tratados a lo largo de los 3 últimos años de formación: variadas prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas; la apropiación de los conceptos del campo disciplinar; la aproximación e indagación sobre las prácticas sociocomunitarias y un espacio de opción institucional.

3.2. Saberes en juego y enseñanza de los deportes en la Orientación en EF

Durante el 3º año al iniciar el ciclo orientado, se definen los espacios específicos de acuerdo a la orientación que se ha seleccionado y al decir del DC “todas las áreas de conocimiento completarán la formación disciplinar profundizándose los espacios de construcción de saberes interdisciplinarios” (MEDH, 2017, p. 46). En la orientación en Educación Física, los saberes que se promueven en las UC están relacionados a la corporeidad y motricidad humana, con el objeto de ampliar:

La alfabetización corporal de los estudiantes como experiencias de vida ligadas a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas que se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar, como la gimnasia y el movimiento expresivo, el deporte y sus diversas manifestaciones, el juego y la recreación, las actividades en ambientes naturales y otros, y su relación con la salud y la gestión. (MEDH, 2017, p. 447).

En la Tabla 1, se describe la caja curricular de la orientación en Educación Física en la formación específica, sus espacios de formación, cargas horarias y distribución en el año y cuatrimestre:

Tabla 1: Caja curricular de la orientación en Educación Física

Año del Ciclo Orientado	Cuatrimestre	Espacio Curricular (hs)
3° Año	5° y 6°	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación Física, corporeidad y motricidad (3 hs)
4° Año	7° y 8°	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación Física y Culturas Corporales (2 hs) ● Prácticas ludomotrices y deportivas (2 hs) ● Prácticas Corporales y Expresivas (2 hs)
5° Año	9° y 10°	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación Física y Prácticas de Intervención (2 hs) ● Prácticas Corporales en ambiente natural y urbano (2 hs) ● Diseño y Gestión de Proyectos (5 hs) ● Espacio de definición institucional (2 hs)

Nuestra intención en este trabajo es observar el lugar que ocupan las prácticas deportivas y su enseñanza en el DC, para considerar si se sostiene esa presencia hegemónica que históricamente se ha instalado en la escuela secundaria y cómo se mencionan aquellos saberes que tienen relación con dichas prácticas. Inicialmente notamos que en la fundamentación del ciclo orientado se mencionan a las prácticas deportivas y al deporte y sus diversas manifestaciones y se le da especial importancia a la democratización del acceso a las prácticas deportivas (y otras). Se mencionan la construcción de ciudadanía, la problemática de la construcción del género, la inclusión de la diversidad y la construcción cultural desde su propia historicidad, aunque no se hace mención en particular a los saberes deportivos como sí se hace presente cuando se mencionan los ámbitos de aplicación de los saberes enseñados tanto para niveles superiores de estudio o ámbitos laborales.

Considerando las UC y la intencionalidad de la orientación podemos observar que se presentan una amplia variedad de experiencias motrices con los pares y que los saberes lúdico-deportivos no se encuentran anclados sólo en aspectos técnicos, de manera que se facilitan didácticamente los aprendizajes, como señalan Renzi y Ferrari (2011):

Múltiples y diversos son los caminos a través de los cuales los adolescentes pueden llegar a aprender los contenidos ludomotores. Estos aprendizajes resultarán más sencillos si los docentes ofrecemos un andamiaje, es decir, intervenimos con una acción mediadora promoviendo actividades diferentes, acordes a las posibilidades e intereses de los alumnos, de modo de incluir a todos en la propuesta. (p.41)

Las UC se presentan como los espacios más concretos de puesta en juego del diseño curricular, aquellos donde “comienza a implementarse y concretarse en la práctica, a convertirse en realidad” (Corrales, 2010, p.63). Considerando la mención en relación a la enseñanza de los deportes y cómo es su tratamiento, es necesario entrever ciertos rasgos (presentes o ausentes) como la participación, la concepción del cuerpo y el movimiento, el tratamiento de la táctica-técnica, la creación o no de hábitos, el lugar de la competencia y socialización, como así también el componente lúdico, entre otros.

Se destaca en la UC “Educación Física, corporeidad y motricidad” la intencionalidad de promover una actitud crítica y fundamentada en el análisis de prácticas deportivas (y otras) y su impacto en la formación y

desarrollo de sí mismo y la sociedad. Algo similar se presenta como propósito en la UC “Educación Física y culturas corporales., donde se promueve “la identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos corporales y a los modos en que se presentan las prácticas (...) deportivas (...) considerando el entorno sociocultural, la propia escuela y otros ámbitos” (MEDH, 2017, p. 454). Se percibe entonces, en estos dos espacios, una clara intención de sostener una mirada crítica de las prácticas considerando la deconstrucción de los saberes deportivos tradicionales en función de sentidos subjetivos y situados.

En la UC “Prácticas ludomotrices y deportivas” se abordan específicamente los saberes que nos ocupan. Comúnmente y como describen Corrales y otros “se hace de los juegos un “uso” desde una concepción aplicacionista, como “recurso didáctico” (...) este tipo de uso lleva a desconocer la esencia del juego como contenido y las capacidades que a través de él se desarrollan” (2010, p.67). En contraposición a esta tradición, en la fundamentación de esta unidad se hace hincapié en que el juego sea tomado como recurso didáctico y como objeto de apropiación⁴, entendiendo que se considera el aspecto recreativo y placentero desde una perspectiva del juego por el juego mismo. Por otro lado, se considera al juego desde su expresión juego libre hasta el deporte competitivo, incluyendo los deportes institucionalizados, como el reconocimiento de expresiones distintas, novedosas, donde se incluyen juegos tradicionales, el sentido del juego y el jugar y la creación de acuerdos.

Puede pensarse entonces, que en dicha UC se considera el valor educativo del deporte considerando el pensamiento pedagógico que lo soporta en sus diversas expresiones, lo agonístico, lo lúdico y lo eronístico (Seiru-lo Vargas, 1992), quedando el aspecto motor subsumido a esa experiencia, sin especificaciones de los saberes involucrados y los aprendizajes que de ella puedan desprenderse.

La asignatura “Prácticas corporales y expresivas” no incluye saberes deportivos en particular, aunque se nombran diversas expresiones de la gimnasia, lo cual presupone que podría esta disciplina en su faz deportiva, formar parte de este espacio, considerando que se prioriza el aspecto ligado a las prácticas saludables y lo expresivo que es tan característico, por ejemplo, de la gimnasia rítmica.

La UC de “Prácticas corporales en ambientes naturales y urbanos”, incluye variedad de prácticas entre las que obviamente se encuentran las deportivas, aunque no se mencionan en particular. Los saberes rondan en torno al cuidado del medio ambiente como así también aborda prácticas juveniles y urbanas. Situada en estos ámbitos se presenta la planificación y desarrollo de proyectos de diversas prácticas que se abordan en “Diseño y gestión de proyectos”, dirigidos a ser realizados tanto en la propia institución como en la comunidad próxima. En este sentido y si bien en esta última UC no se prescribe sobre qué versarán los proyectos, es esperable que, en el desarrollo concreto de este espacio, puedan surgir como ejes temáticos las prácticas deportivas.

En “Educación Física y prácticas de intervención”, como en los espacios de opción institucional, los saberes quedan supeditados a los espacios a visitar en los cuales intervenir dependiendo de cada comunidad e interés tanto del equipo de docentes como del estudiantado. Dichas UC, además, pueden ser coordinadas entre colegas, poniendo en juego distintos niveles de inserción, intervención y responsabilidad y buscan poner en acto la esencia de la orientación, para proyectarse a instancias de carreras o inserciones sociales o laborales futuras. Observamos que existe una vinculación muy fuerte de los deportes o prácticas deportivas con algunas carreras que son mencionadas en el DC como posibles espacios para la continuidad de los estudios superiores de quienes egresan con esta orientación:

- Profesorado de Educación Física, de Danzas, de Expresión Corporal, o Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Especial.
- Tecnicaturas e Instructorados en Deportes, en Fitness, en Recreación, Arbitraje Deportivo, o Entrenadores Deportivos.
- Sociología del Deporte, Psicología del Deporte, Medicina del Deporte.
- Dirigencia Deportiva, Gestión Deportiva, Marketing Deportivo.
- Diseño de Indumentaria, Diseño Industrial, Arquitectura (servicios que emergen de las demandas propias de las prácticas)

- Periodismo deportivo, Diseño gráfico, Diseño multimedial aplicado a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas.

En este sentido, tal como sucedía con la UC “Diseño y gestión de proyectos” la descripción de los posibles espacios de inserción laboral o continuidad en los estudios incluyen entre sus saberes aquellos vinculados directamente con el ámbito deportivo.

Por último, y con el propósito de contribuir a la comprensión de los saberes deportivos a enseñar en el DC es interesante retomar dos concepciones que plantea este documento acerca de la EF. La primera la entiende como un espacio formativo autónomo y la segunda, como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica de la realidad. Ambas concepciones se articulan con la variedad de UC y saberes a enseñar que forman parte de la orientación en EF e interpelan “la tradicional supremacía de los campos científicos y académicos con respecto a la producción de los saberes deportivos en Educación Física, para localizarla en el universo más amplio de la cultura corporal” (Martins, 2024, s/d). De este modo, habilitan la posibilidad de crear saberes novedosos a enseñar desde la EF en la escuela secundaria. Se trata de saberes que se constituyen en torno a los sentidos y las finalidades educativas, contienen los elementos más significativos de los saberes socioculturales que se pretenden enseñar (que en nuestro estudio refieren a los saberes de las prácticas deportivas) y tienden puentes entre los diversos campos de las prácticas corporales.

4. Conclusiones

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación de mayor alcance y es el resultado de las primeras indagaciones en las políticas educativas y los marcos normativos de la escuela secundaria de nuestro país y particularmente, de la provincia de Río Negro. En el escrito compartimos aspectos generales que permiten reconstruir brevemente la historia, los sentidos y las personas a quienes estaba destinada la escuela secundaria en general y especialmente en la provincia. Desde ese marco y atendiendo a la reconfiguración que se produce en el nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y sus correlatos del CFE y provinciales, avanzamos en el análisis del DC de la ESRN que entró en vigencia, de manera progresiva, en el año 2017, considerando la transposición didáctica de los saberes deportivos en la orientación en Educación Física.

Retomando las finalidades propuestas actualmente para este nivel educativo y que articulan la formación para el mundo del trabajo, para la continuidad en los estudios superiores y para el ejercicio pleno de la ciudadanía, nos preguntamos, cuáles son los aportes de la orientación en Educación Física que se incluye como novedad en el DC de la ESRN, y específicamente, cuáles son los saberes en juego y qué lugar tiene la enseñanza de los deportes en este trayecto formativo. Pueden observarse la presencia de las prácticas deportivas y deportes en la mayoría de las UC, pero, permeadas de una nueva mirada crítica sobre las concepciones hegemónicas que sostienen los saberes técnicos y la implicancia de la competición en el deporte. Cobran importancia en la fundamentación los contextos, así como también otras concepciones y expresiones de cuerpo y movimiento.

Asimismo, la ampliación de los contenidos a enseñar en la orientación en Educación Física hacia una diversidad de prácticas corporales constituye un acierto si se quiere formar a un sujeto de manera integral, contemplando aspectos relacionados con el ejercicio de una ciudadanía plena, con la inserción en el mundo del trabajo y con la posibilidad de continuar con estudios superiores. En este sentido, resulta imprescindible ampliar el foco que históricamente ha tenido la Educación Física escolar en torno a la enseñanza del deporte, mirada que también da cuenta de perspectivas actualizadas en el campo de la Educación Física, quedando para una siguiente etapa de la investigación corroborar que las prácticas concretas y el abordaje de los saberes tengan relación con lo fundamentado. En este sentido, un primer análisis del DC da cuenta de la amplitud de prácticas corporales a enseñar y de una aparente pérdida de centralidad del deporte, una hipótesis sobre la que avanzaremos en nuestra investigación es aquella que sugiere que si bien en lo prescripto, los saberes deportivos pierden protagonismo y se articulan con otras prácticas, el DC da espacio suficiente para definir saberes de algunas materias en función de los intereses y

de las características de la comunidad educativa, entre los cuales es probable que el deporte, como contenido/saber, surja.

Basadas en nuestras investigaciones anteriores⁵ sobre las trayectorias formativas de los docentes consideramos clave tener en cuenta que:

Las matrices de aprendizaje se encuentran socialmente constituidas, condicionando los esquemas de acción, condensando las dificultades y las potencialidades de cada sujeto (...) teniendo en cuenta las influencias, las continuidades y las rupturas evidenciadas entre la preparación inicial y la socialización profesional” (Martins y Sacarello, 2017, p.72).

De manera que entendemos, que las prácticas pueden derivar en que si los docentes a cargo de estas UC han tenido experiencias donde el deporte ocupó un lugar privilegiado, tomen decisiones que repliquen esas experiencias, más allá de las prescripciones curriculares. Si bien se menciona en la fundamentación de la orientación, la importancia a la democratización del acceso a las prácticas deportivas, la problemática de la construcción del género, la inclusión de la diversidad y la construcción cultural desde su propia historicidad, consideramos una dificultad que no se expliciten en las unidades los saberes que las abordarán ni las estrategias para lograrlo, dejando a los espacios de opción institucional el tratamiento opcional de estos temas y a los criterios de los docentes.

Este primer análisis de las políticas educativas destinadas al nivel secundario y del Diseño Curricular de la ESRN constituyen un puntapié inicial imprescindible para la comprensión y contextualización de lo que sucede cotidianamente en las escuelas secundarias de la región. Sabemos que las políticas educativas hacen referencia a las regulaciones estatales que buscan configurar las instituciones educativas, la práctica docente y las experiencias escolares (Barco, 2018), que no “aterrizan” sin modificaciones, cambios o resistencias en las escuelas, sino que se resignifican cuando transitan por lo que Stephen Ball (2002) ha denominado como el “ciclo de las políticas”.

Es por ello que nos preguntamos también sobre qué sucede con lo prescripto en este documento curricular en las instituciones escolares, en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje concretas de las ESRN de Bariloche que tienen la orientación en Educación Física. En este camino, emergen nuevas preguntas para ser abordadas y cotejadas en nuestra investigación, referidas a la práctica de planificación y la concreción en las clases de las intencionalidades, fundamentación y propuestas desarrolladas en el DC:

- ¿Cómo se entreteje la propuesta de la orientación en Educación Física en el entramado institucional cotidiano? ¿Y cómo lo hace en los Proyectos Educativos Institucionales y en los Proyectos Curriculares Institucionales de las escuelas secundarias que asumen esta orientación?
- ¿Qué lugar asume efectivamente el deporte en el desarrollo concreto de la orientación, más allá de lo prescripto curricularmente?
- ¿Es realmente el juego considerado, además de recurso didáctico, como juego mismo?

Como equipo prevemos continuar la investigación realizando el trabajo de campo en las dos escuelas secundarias de Bariloche que ofrecen la orientación en Educación Física, analizando documentos, realizando entrevistas y observaciones de clases. En ese sentido, estas preguntas iniciales, junto a otras que seguramente surgirán en el trabajo de campo, serán nuestros hilos conductores.

5. Referencias

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas, 2-3, 19-33. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Barco, S. (2008). *El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Buenos Aires: Clacso.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La formación docente en Educación Física: perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios*, 22, (noviembre-diciembre).
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc., Campinas*, 32(115), 339-356. Recuperado de: <https://www.readcube.com/articles/10.1590/s0101-73302011000200006>
- Fourés, C. (2017). *Políticas curriculares y las prácticas cotidianas institucionales en el Nivel Medio: El caso de la Escuela Secundaria de Río Negro*. X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. "Educación: derecho social y responsabilidad estatal". Recuperado de: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5449/3/Ponencia%20Four%c3%a9s.pdf>
- Jara, M. y Blanco, L. (2022). El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro. Entre Reformas y Contrarreformas. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, 4. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3932>
- Martins, F. y Sacarelo, C. (2017). La formación inicial y la práctica profesional universitaria. En O. Ron y M. Fernández (coords.), *(En)Tramado. Educación Física y formación docente universitaria*. Neuquén: Educo. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/2769>
- Martins, F. (2024). *Saberes docentes y prácticas de enseñanza de los deportes en Educación Física: una aproximación desde las nociones de cuerpo en escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche y Dina Huapi, en el período 2022-2024* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Río Negro.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Renzi, G. y Ferrari, S. (2011). Educación física en la adolescencia. [Artículo inédito]. Buenos Aires.
- Seirul-lo Vargas, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*, 44, 3-11. Recuperado de: <http://www.educacionmotriz.org/articulos/art-valeducdepseirul-lo.htm>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Siegler, S. (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudios de casos a nivel provincial, primera etapa*. Buenos Aires: Unicef, Flacso. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PoliticasEducativas.pdf
- Tapia, S. M. y Fourés, C. (2021). Enseñanza y continuidad pedagógica en la Escuela Secundaria Rionegrina. *Revista IRICE*, 41, 11-38. Recuperado de: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1434>

Normativas

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Ley federal de Educación N° 24.195 (1993, 14 de abril). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina. Boletín oficial n° 31062. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/9102545/20061228?busqueda=1>

Ministerio de Educación de la Nación Consejo Federal de Educación. Resolución 84 de 2009.

Ministerio de Educación de la Nación Consejo Federal de Educación. Resolución 93 de 2009.

Ministerio de Educación de la Nación Consejo Federal de Educación. Resolución 142 de 2011.

Ministerio de Educación de la Nación Consejo Federal de Educación. Resolución 210 de 2013.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. Ley Orgánica de Educación N° 4819 (2012, 20 de diciembre). Legislatura de Río Negro. Recuperado de: <https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/ver?id=8837>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. *Diseño Curricular de la Escuela Secundaria*. Recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Resolución 3035 de 2016. Recuperado de: <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203035-16%20%28Orientaciones%20ESRN%29.pdf>

Notas

1 Acordamos en llamar “Terrorismo de estado” a la última dictadura cívico militar de nuestro país ya que en la misma se instaló un plan represivo sistemático orientado a disciplinar a la población, clausurando las instituciones democráticas y los derechos de la ciudadanía y aplicando una metodología de terror específica vinculada con la persecución, detención, tortura, secuestro y asesinato de la población. Este plan sistemático de terror también tuvo su correlato en el sistema educativo, principalmente en el nivel secundario y universitario, por ejemplo, a partir del documento emitido por el Ministerio de Educación de la Nación en 1977, titulado “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestros enemigos” que es descripto y analizado en profundidad por Pineau, Mariño, Arata y Mercado (2006).

2 Para un análisis más profundo de la reforma que instala el Ciclo Básico Unificado en la provincia de Río Negro, ver Jara y Blanco (2022)

3 A excepción de renombrar, en las finalidades de la escuela secundaria, al mundo del trabajo como mundo productivo.

4 En el DC no se explica este concepto y su alcance.

5 “Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas”. B-150. CRUB. Universidad Nacional del Comahue. Director Prof. Osvaldo Ron. Co-Directora profesora Marisa Fernández.