

3
S
E

EDUCACIÓN FÍSICA

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 3° AÑO



Dirección General de Cultura y Educación

DCE3 Educación Física / Coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

52 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-54-8

1. Diseño Curricular. 2. Educación Física.. I. Bracchi, Claudia , coord.

CDD 375

Edición y diseño

Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-54-8

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

EQUIPO DE ESPECIALISTAS

■ Coordinación

Lic. Marina Paulozzo

■ Educación Física

Prof. Susana Reale

Equipo técnico

Prof. Jorge Gómez

Prof. Nidia Corrales

Prof. Silvia Ferrari

Prof. Silvia Saullo

ÍNDICE

Resolución	5
Marco General para la Educación Secundaria	7
Introducción.....	7
La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial	7
Adquirir saberes para continuar los estudios	8
Fortalecer la formación de ciudadanos	9
Vincular la escuela con el mundo del trabajo	9
Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria	10
Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela	14
La organización técnica del Diseño Curricular para la Educación Secundaria	15
Principales criterios técnicos	16
Mapa curricular del plan de estudios de 3º año.....	19
Educación Física 3º año (ES)	21
La enseñanza de la Educación Física en la ES	23
Mapa curricular de contenidos	27
Propósitos de la Educación Física para tercer año de la Educación Secundaria	28
Expectativas de logro	28
Organización de contenidos	29
Los ejes y núcleos de contenidos, su función orientadora	29
Eje Corporeidad y motricidad.....	29
Eje Corporeidad y sociomotricidad	30
Eje Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente	31
Orientaciones didácticas	32
El abordaje de la clase desde la complejidad que plantea la corporeidad	33
La enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del hacer corporal y motor.....	34

La grupalidad y la construcción de ciudadanía	36
Los juegos deportivos y deportes.....	37
La constitución corporal y motriz	37
La conciencia corporal.....	38
Los aprendizajes motores en el ambiente	38
La planificación de la enseñanza de la educación física	38
Las expectativas de logro	39
Los ejes y núcleos de contenidos	39
Las estrategias de enseñanza	40
Las consignas de las actividades de aprendizaje	40
Orientaciones para la evaluación	41
Contenidos	43
Eje Corporeidad y motricidad	43
La constitución corporal	43
Las capacidades coordinativas	43
La conciencia corporal	44
Habilidades motrices	45
Eje Corporeidad y sociomotricidad	45
La construcción del juego deportivo y el deporte escolar	45
Comunicación corporal	46
Eje Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente	47
La relación con el ambiente	47
La vida cotidiana en ámbitos naturales	48
Las acciones motrices en la naturaleza	48
Bibliografía	50

RESOLUCIÓN

Visto el Expediente N° 5811-3.208.973/08; y CONSIDERANDO:

Que por la Resolución N° 318/07 se aprueba el proyecto de implementación del prediseño curricular del segundo año de la Educación Secundaria;

Que dicho proyecto constituye la prosecución de las acciones de la experiencia iniciada en el ciclo lectivo 2006 para el primer año de la Educación Secundaria;

Que la cohorte de alumnos 2006 inicia, en el ciclo lectivo 2008, el tercer año de la Educación Secundaria;

Que corresponde darle continuidad a dicha experiencia para completar las acciones ya iniciadas, dándole coherencia a las mismas y produciendo las modificaciones aconsejadas por las experiencias de los años 2006 y 2007 en el marco de los Diseños Curriculares aprobados por las Resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 2496/07;

Que en función de lo expuesto resulta necesario pautar las adecuaciones transitorias a la organización institucional y Plantas Orgánico Funcionales que permitan la implementación en las escuelas que participen de la experiencia;

Que las setenta y cinco escuelas que participan son las que oportunamente se nominalizaran en el Anexo 2 de la Resolución N° 318/07;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 24-04-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) y k) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Aprobar el proyecto de implementación del Diseño Curricular del tercer año de la Educación Secundaria que obra en el Anexo 1 de la presente Resolución y consta de cuatro (4) carillas.

ARTÍCULO 2°. Determinar que el proyecto aprobado por el Artículo 1° se aplicará con carácter de experiencia durante el ciclo lectivo 2008 en las setenta y cinco escuelas en las que se implementó la experiencia 2007 del segundo año de la Educación Secundaria y que fueran detalladas en el Anexo 2 de la presente Resolución que consta de tres (3) carillas.

ARTÍCULO 3°. Establecer que en las setenta y cinco escuelas seleccionadas para su implementación se realizarán las reorganizaciones institucionales necesarias, al solo efecto de su aplicación, las que quedarán sin efecto una vez concluido el ciclo lectivo 2008 y cuyas orientaciones obran en el Anexo 3 que forma parte de la presente Resolución y consta de tres (3) carillas.

Corresponde al Expediente N° 5811-3.208.973/08

ARTÍCULO 4°. Determinar que las reorganizaciones de las Plantas Orgánico Funcionales mencionadas en el Artículo 3° tendrán vigencia sólo durante el período en que se desarrolle la mencionada experiencia no generando antecedentes al momento de su universalización.

ARTÍCULO 5º. La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación de este Organismo.

ARTÍCULO 6º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Educación Inicial; a la Dirección Provincial de Educación Primaria; a la Dirección Provincial de Educación Secundaria; a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa; a la Dirección Provincial de Política Socio Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional; a la Dirección Provincial de Inspección General y por su intermedio a todas las Jefaturas Regionales y Distritales; a la Dirección de Educación de Adultos; a la Dirección de Educación Física; a la Dirección de Educación Artística; a la Dirección de Tribunales de Clasificación; a la Dirección de Asuntos Docentes; a la Dirección de Comunicación y Prensa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

Resolución N° 0317/07

MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTRODUCCIÓN

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el Nivel Superior. Asimismo, que posibilite ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos bonaerenses.

De esta manera, la Educación Secundaria (ES) se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires se fueron expandiendo y la escuela primaria absorbió a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, la secundaria se vio desbordada. De esta manera, la función selectiva y preparatoria para la que había nacido se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se materializó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas mo-

dalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1º y el 2º año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada. Es decir que a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

Es en este sentido que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, en vinculación con la LEN, define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión de todos los jóvenes de la Provincia para que –a partir de obtener los conocimientos y herramientas necesarias– terminen la educación obligatoria y continúen en la Educación Superior.

Para ello, se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos en la escuela son responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo.

Adquirir saberes para continuar los estudios

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de

enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible para ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos adquieran esos saberes, sino que puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el Nivel Superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

Fortalecer la formación de ciudadanos

Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela; por esto, enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aun en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente por esa condición de ciudadano que un sujeto debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

Vincular la escuela con el mundo del trabajo

Gran parte de los adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por ser considerados "inexpertos", ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y porque los adultos les asignan tareas realizar que, en la mayoría de los casos, ellos mismos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual y reconocerlos como los lugares que pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los

alumnos reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que "trabajar o estudiar" no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se concreta en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están ancladas en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al Currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera, entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular, sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y, por lo tanto, constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarla en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que re-

conozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La *ciudadanía* se sitúa, de este modo, como un primer concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo, se recuperan las prácticas cotidianas –juveniles, pedagógicas, escolares y/o institucionales– que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, desarrolla y ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, expresarse, educarse, organizarse y vincularse con otros jóvenes y otras generaciones.

En ocasiones, en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano “aislado”, fuera de otras determinaciones que no sean las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende, sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan “aprender a ser ciudadanos”, para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otra parte, desde esta perspectiva, también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se “transforman en ciudadanos”, cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto clave en la presente propuesta: *interculturalidad*. Pensar desde la perspectiva de la interculturalidad implica entender que la ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas, entonces, ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Asimismo, desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, esta noción se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo.¹

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

¹ DGCyE, Dirección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, *Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia*. La Plata, DGCyE, 2006.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación.²

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aun en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La interculturalidad como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto e institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.³

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros desde una mirada uniformizante y homogeneizante ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación, y no la aceptación de la diferencia, ha traído como consecuencia la anulación, la negación o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera "superior" o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad", legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido, se cuestionan la idea de "tolerancia" –porque implicaría aceptar y compartir con los otros, diferentes, diversos, siempre y cuando nadie cambie de lugar– y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectadas para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

² Ibidem, p. 13.

³ Ibidem, p. 13.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. Constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer la noción de *sujetos sociales* como el tercer concepto clave para la presente propuesta curricular. En este sentido, tener en cuenta que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos respectivamente.

En este apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, valores, hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos, como es el que se plantea en la escuela. En este sentido, en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios, pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarrió prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, de hábitos, de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, prácticas culturales y valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, en relación con la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí, se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente invierte los conocimientos que transmite, transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela

El lenguaje es la forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo.

En este sentido, la escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con los demás grupos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos los alumnos que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido, el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento. Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende, se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero estas diferencias no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).

La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías – sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, tuvo en nuestro país como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la construcción de la identidad nacional, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional", poblar; todas cuestiones que formaban parte del

proyecto político de la Generación del 80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto, podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1.420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados –la síntesis cultural, tal como se mencionara anteriormente– se encuentra a su vez en tensión. Entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión también puede expresarse entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el apartado que sigue se desarrollan las bases para el currículo del Ciclo Básico de la Secundaria y en una etapa próxima se hará respecto del Ciclo Superior. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de los dos ciclos de la Educación Secundaria se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

LA ORGANIZACIÓN TÉCNICA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Secundaria se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas para la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y el objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aun cuando no sea lo esperable para un alumno que ingresa a 3° año de la ES, y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ES, puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el Diseño Curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del Diseño Curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y, por lo tanto, es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación. El Diseño Curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, así como la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del Diseño. Los alumnos merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso, se ha decidido que esta

vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos sepan más y mejores cosas que permitan o exijan la modificación del Diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

Principales criterios técnicos

Las decisiones técnicas sobre el Diseño surgen de la información relevada para producir el Prediseño Curricular, que incluyó el posterior monitoreo y la asistencia técnica para su implementación. En este proceso, también deben contemplarse el trabajo de escritura que realizaron los autores y el aporte de lectores expertos. Como es propio de este tipo de construcción, se produjeron tensiones entre lo que demandó cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de "marcas de innovación" en el texto curricular, fueron preguntas que atravesaron el proceso de producción curricular. Así, las decisiones técnicas a las que se arribó son las siguientes:

- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el Diseño Curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de la ES están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito, dicho recorte, selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica, como es el caso de Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia, sino a algún ámbito o campo de conocimiento como ocurre en Educación Física, Educación Artística e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos, pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar.
- La denominación "área" o "disciplina" no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y, por lo tanto, no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular. En ambos casos, se trata de materias (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.
- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.
 - Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.
 - Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.
- Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo con el recorte temático en vinculación con la orientación didáctica, de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación, cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.

- A nivel nacional se define como estructura curricular básica una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el Diseño, sino que organiza parte del plan de estudios.
- Como estructura curricular de este Diseño se decidieron algunas categorías de organización para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
 - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
 - Expectativas de logro de la materia para 3° año.
 - Estructura de organización de los contenidos.
 - Orientaciones didácticas.
 - Orientaciones para la evaluación.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. En este Diseño se definen para 3° año (ES) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.
- Las orientaciones didácticas sirven de base para la definición de logros de enseñanza que se vinculan con las expectativas con respecto a los aprendizajes, con el objeto de resaltar la relación de dependencia entre los desempeños de los docentes y de los alumnos.
- La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona las segundas. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera, se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las orientaciones didácticas y con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) y con los contenidos, también tiene por intención constituirse en instrumento para la conducción y la supervisión institucional, tanto de directores como de supervisores.
- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza, que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste "cuali-cuantitativo" de la organización curricular de cada materia.
- El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.
 - Prescriptivo, porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.
 - Paradigmático, porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y dan dirección a las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.
 - Relacional, porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 3º AÑO

EJES		NÚCLEOS
EDUCACIÓN FÍSICA	Corporeidad y motricidad	Constitución corporal. Conciencia corporal. Habilidades motrices
	Corporeidad y sociomotricidad	La construcción del juego deportivo y el deporte escolar. Comunicación corporal
	Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente	Relación Con el ambiente – La vida cotidiana en ámbitos naturales – Las acciones motrices en la naturaleza

ESTRUCTURA CURRICULAR

3º AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (SB)	
EDUCACIÓN FÍSICA	2 módulos semanales

EDUCACIÓN FÍSICA

3º AÑO (ES)



LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ES

La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los jóvenes y adolescentes al impactar en su corporeidad, entendida como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales.

El cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana, ya que no hay vida posible si no es a través del cuerpo, que se va construyendo a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, y se produce en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante, lo que constituye la corporeidad de cada sujeto.

Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su motricidad y su corporeidad. La motricidad, en tanto manifestación de la corporeidad, permite abrirse a los otros para insertarse en el plano de la convivencia. Traduce la apropiación de la cultura y la experiencia humanas y, como intencionalidad en acción, permite a los alumnos concretar proyectos y desarrollar su capacidad de creación y transformación para socializarse.

La corporeidad en la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz. La corporeidad de los adolescentes en la escuela se hace visible concreta y efectivamente en la clase, mediante sus reclamos de atención y respeto por su proceso de constitución, sus necesidades de actividades motrices y la demanda de espacios y tiempos necesarios para reconocerse y recorrer su camino a la autonomía.

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física podrá contribuir en la formación integral de los sujetos si tiene en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, la conciencia, la inteligencia, la percepción, la afectividad y la comunicación, ya que estos aspectos hacen posible que aquellas acciones sean realizadas por los alumnos con sentido y significado para ellos. Por lo tanto, se entiende que en el hacer corporal y motor tienen lugar actos portadores y a la vez productores de significado, donde se implican en forma conjunta aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos, entre otros.

La enseñanza de la Educación Física toma en cuenta la corporeidad y motricidad de cada alumno en sus distintas expresiones, valorizando su singularidad.

La sociomotricidad, como dimensión fundamental de la motricidad, remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes, al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas. Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aun en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. Así como el alumno al jugar un deporte que requiere de habilidades motrices abiertas acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, cuando realiza, por ejemplo, una muestra gimnástica individual –situación que debería ser considerada psicomotriz– se relaciona con otros que reconocen su destreza y valorizan sus logros.

Se espera que el deporte, como parte del desarrollo sociomotriz en la escuela, fortalezca el sentido de pertenencia de los alumnos, por tratarse de un hacer motor convocante y motivador. Esto requiere generar las condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje motor de todos y cada uno de sus integrantes, a través de una práctica solidaria y cooperativa.

Para que esto suceda, hace falta superar la concepción de la Educación Física que considera el cuerpo como un instrumento, un objeto orgánico, y que, como tarea pedagógica, se propone entrenarlo y

disciplinarlo, además de enseñar reproductivamente movimientos o técnicas gimnásticas y deportivas estandarizadas.

Las actividades ludomotrices, deportivas, acuáticas, expresivas y gimnásticas son manifestaciones culturales que han cambiado –y continúan haciéndolo– según las variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los jóvenes, en tanto sujetos de derecho,¹ accedan a variadas prácticas corporales, motrices y deportivas de la cultura local y nacional y, al mismo tiempo, a distintas expresiones de la cultura universal, para hacerlas propias, modificarlas o inventar nuevas alternativas, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física deben favorecer el logro de la autonomía personal, de la sensibilidad corporal propia y de los otros, de la disposición hábil de una motricidad vinculante, creadora y productora de un conocimiento de sí mismo, ligada a los contextos culturales y sociales de pertenencia. Deben posibilitar a los adolescentes, además, la toma de conciencia de sí mismos, el aprendizaje motor sensible y al mismo tiempo racional, la formación de hábitos para las prácticas motrices autónomas, el placer por las actividades ludomotrices –en especial las deportivas– y, en forma conjunta con los aportes de otras materias, contribuir al logro de una enseñanza que los sensibiliza para el respeto y protección de los diferentes ambientes donde viven.

El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas y expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación en el diseño, implementación y evaluación de dichas experiencias, en especial a partir del tercer año, cuando se afianza su pertenencia institucional y la relación con su grupo de pares, favorece el desarrollo de autonomía, el placer por aprender y sostenerse en el esfuerzo, la asunción de compromisos, la promoción y el cuidado de la salud y la constitución de la identidad.

Con relación a la formación ludomotriz y deportiva, el enfoque didáctico sostiene el tratamiento polivalente de los contenidos, definiendo para el 3° año de la escuela secundaria una mayor orientación hacia alguna actividad motriz. Por tratamiento polivalente de contenidos se entiende la enseñanza de un amplio espectro de habilidades motrices que posibilitan al adolescente actuar con flexibilidad en juegos deportivos variados. La intención es que los alumnos aprendan las estructuras comunes de los juegos deportivos de conjunto, sobre la base de habilidades abiertas y disponibles, conceptos tácticos de ataque y defensa utilizables en varios de ellos y el desarrollo de una actitud cooperativa para jugar en equipo, común a cualquier práctica deportiva. De este modo los alumnos conquistarán una disponibilidad motriz variable, evitando las formas rígidas o estereotipadas para responder a las situaciones de juego.

La construcción de acuerdos y la cohesión grupal que resulta del conjunto de estos procesos son aprendizajes que, desde esta materia, propician en los jóvenes el logro de saberes necesarios para encarar su vida futura con seguridad y sentido de proyección.

A través de los contenidos provenientes y transpuestos de la ergomotricidad, entendida como las acciones motrices específicas y necesarias para la actividad laboral, la Educación Física propone tareas que permiten a los jóvenes reconocer las posturas adecuadas, la regulación de la fuerza y la resistencia en distintas situaciones de exigencia motriz, la acción sinérgica de órganos y sistemas involucrados en la misma, el trabajo en equipo y la relación vincular armoniosa y creativa, y permiten también asumir la exigencia de determinadas actividades propias del mundo del trabajo, aspectos que fomentan el equilibrio personal y la vida saludable.

¹ Se entiende a "los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, es decir como ciudadanas y ciudadanos. (...) El enfoque de derechos implica concebir estos como universales e indivisibles. Universales porque todo sujeto es portador de derechos (tiene derecho a tener derechos), sin importar su origen étnico, raza, clase, religión, género, orientación sexual, clase social, o cualquier otra diferenciación. Y se consideran indivisibles porque constituyen un sistema integrado". (*Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía. 1° a 3° año. La Plata, DGCyE.*)

La enseñanza de los contenidos específicos favorece tanto su futura inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía al poner énfasis en la toma de conciencia respecto de la importancia de cuidarse a sí mismos, a los otros y al ambiente, en la adhesión y práctica de comportamientos éticos, en la asunción de roles con responsabilidad, en la construcción, aceptación y respeto por las reglas y en la organización participativa para la concreción de proyectos comunes.

La Educación Física también debe aportar al cuidado del ambiente preservando la seguridad y la higiene para que sus prácticas motrices sean integralmente saludables en los diversos ambientes en que los sujetos se desarrollan.

Desde un enfoque más general, se concibe al ambiente o entorno como la realidad que rodea al sujeto. Este entorno no representa un mero espacio físico sino que es significativo en función de la cultura que allí se produce. En la relación con el ambiente el sujeto proyecta sus iniciativas transformadoras y, al mismo tiempo, recibe de aquel el conjunto de fenómenos externos que actúan como estímulos, promoviendo el despliegue y puesta en juego de la corporeidad y motricidad. Se "consideran como entorno no solo los lugares y espacios –que, en este eje, son objeto de especial interés– sino también los objetos y personas que pueden hallarse en él. Forman parte del ambiente, por ejemplo, el patio de la escuela, el arenero, la canchita o el gimnasio en que se desarrolla la clase de Educación Física".

Desde un punto de vista más específico, el entorno puede ser concebido como un ambiente natural, con mediana o escasa intervención de la mano del hombre. En él se desarrollan caminatas, excursiones, prácticas gimnásticas, expresivas, deportivas, variadas actividades campamentiles que conllevan una relación cuerpo a cuerpo con los elementos naturales para su experimentación sensible, reconocimiento y valoración, disfrute, cuidado y utilización racional, teniendo en cuenta el concepto de sustentabilidad para su protección.

Vale aclarar que cuando se habla de actividades campamentiles se parte de concebir el campamento como una instalación eventual, en terreno abierto, de personas que van de camino o que se reúnen para un fin especial, que implica distintos formatos: salidas breves de media o jornada entera, pernoctes, campamentos fijos o volantes, entre otros.

En estas instancias los alumnos y alumnas ponen en juego sus capacidades relacionales, a la vez que elaboran normas de seguridad y cuidado de sí mismos y de los otros, de respeto y protección del medio ambiente.

Se hace necesario viabilizar experiencias posibles en los diferentes contextos en los que se sitúan las escuelas, para que los alumnos puedan constituir su corporeidad y motricidad en el vínculo con los otros y con el ambiente, tomando en cuenta tanto la experimentación sensible, conocimiento, disfrute y la valoración, como la formación de una conciencia crítica hacia las problemáticas ambientales y las relaciones de poder implicadas en ellas, por citar algún ejemplo.

La Educación Física en el tercer año de la Educación Secundaria, continúa el proceso iniciado el año anterior para incidir en la formación corporal y motriz de los adolescentes.

La materia se caracteriza por plantear expectativas de logro y contenidos en una línea secuencial y al mismo tiempo integradora a lo largo de todos los años de la escolaridad secundaria, dado que intenta intervenir en el proceso de constitución corporal y de aprendizajes motores de los alumnos.

La enseñanza de la Educación Física no implica cuestiones o temáticas diferentes de un año a otro, sino una paulatina complejización y profundización de saberes.

Esto explica la continuidad de los tres ejes y núcleos de contenidos a lo largo de toda la escolaridad secundaria, por lo que resulta fundamental observar el tratamiento curricular de los mismos y sus

avances respecto del año anterior. Se destacan los contenidos que amplían la comprensión de los procesos de constitución corporal y motriz, sus fundamentos científicos y técnicos, y se da continuidad a aquellos que solo reciben matices de tratamiento didáctico a lo largo de toda la escolaridad secundaria, por ser vertebradores del sentido de la materia.

En consecuencia, los ejes y núcleos de contenidos son:

- Corporeidad y motricidad:
 - La constitución corporal.
 - La conciencia corporal.
 - La habilidades motrices.
- Corporeidad y sociomotricidad
 - La construcción del juego deportivo y el deporte escolar.
 - La comunicación corporal.
- Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente:
 - La relación con el ambiente.
 - La vida cotidiana en ámbitos naturales.
 - Las acciones motrices en la naturaleza.

En el tercer año se incentivará a los alumnos para que conozcan e intervengan en la selección, implementación y evaluación de actividades que les permitan enriquecer sus procesos de formación corporal y motriz. Esto se hace posible a partir del tratamiento del contenido: "Los principios de individualización y recuperación luego del esfuerzo para la secuenciación de tareas polivalentes en proyectos personales de corto plazo".²

Con la misma intención, el tratamiento de los contenidos del eje "Corporeidad y sociomotricidad" implica construcciones gimnásticas colectivas, mayor flexibilidad en la actuación en los juegos deportivos seleccionados por su pertinencia y posibilidad de práctica, anticipando y aplicando habilidades específicas, abiertas y disponibles, organizando acciones tácticas básicas de ataque y defensa y desarrollando una actitud cooperativa para jugar en equipo.

Se espera, además, que los alumnos puedan realizar una reflexión crítica acerca de sus desempeños. Por ejemplo, para mejorar la aplicación del golpe de abajo en el vóley, es necesario que el docente provoque en el alumno la necesidad de emplear esta habilidad en la resolución de situaciones de juego que la requieran, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual utilizar el golpe, comprender los procedimientos a través de los cuales producir y mejorar su ejecución, ayudar a otros a recepcionar, registrar sus propias sensaciones y comunicarlas, intentar que alcance el nivel técnico adecuado y evaluar el desempeño en los diferentes momentos.

Finalmente, el eje "Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente", presenta propuestas de enseñanza que habilitarán a los adolescentes a hacer uso de espacios de creciente protagonismo en la organización y puesta en práctica de tareas para una actuación responsable en los medios naturales y su protección, tal como se plantea en uno de sus contenidos: "La planificación de actividades cam-pamentiles y deportivas en función de los espacios y las características ambientales con protección de sus elementos y formas de vida".

En síntesis, las situaciones didácticas que se diseñan para el tercer año, deberán acrecentar los espacios de participación con el propósito de favorecer la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones sobre las actividades motrices que resultan más significativas para aprender, aceptando la diversidad de posibilidades de todos los integrantes del grupo, lo que permitirá mejorar la relación con los pares, la asunción de compromisos para el mutuo aprendizaje y el cuidado de la salud.

² Para profundizar en estos principios se sugiere la lectura del trabajo de González, Ariel. *Bases y principios del entrenamiento deportivo*, Buenos Aires, Stadium, 1991.

Estas cuestiones vertebrales del Diseño Curricular de la materia en tercer año, deben abordarse en el marco de una gestión participativa en la organización y concreción de proyectos que favorezcan tanto la futura inserción de los alumnos en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía.

En relación con lo expuesto, en esta propuesta curricular se procura configurar una Educación Física humanista que, mediante la enseñanza de sus contenidos específicos, contribuya al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su formación como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables por el bien común. Cada docente debe tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los alumnos y los grupos que conforman y, a partir de la lectura de sus problemáticas, desarrollar un abordaje didáctico contextualizado, con estrategias pedagógicas que les permitan la construcción de saberes sobre su propia corporeidad, la relación con los otros y el mundo en el que viven.

MAPA CURRICULAR DE CONTENIDOS

1° año	2° año	3° año
El tratamiento polivalente e integrado de las capacidades condicionales y coordinativas sobre la base del principio de salud.	El tratamiento polivalente y personalizado de las capacidades condicionales y coordinativas, sobre la base de los principios de salud e individuación.	El tratamiento polivalente de las capacidades condicionales y coordinativas, en secuencias personalizadas de tareas, con base en los principios de salud, individualización y regulación del esfuerzo.
Habilidades motrices en respuesta a situaciones ludomotrices, deportivas, gimnásticas, acuáticas y expresivas -abiertas y variadas.	Habilidades motrices seleccionadas para responder a los requerimientos del campo de las actividades deportivas, gimnásticas, acuáticas o expresivas, con adecuación al contexto.	Habilidades motrices combinadas y secuenciadas para la resolución de situaciones específicas en el campo de las actividades deportivas, gimnásticas, acuáticas o expresivas, con adecuación al contexto.
La construcción compartida y solidaria de la estructura básica de los juegos deportivos.	La construcción compartida y solidaria de los aspectos tácticos, las habilidades sociomotrices, la comunicación y contracomunicación, propios de cada juego deportivo seleccionado.	La construcción compartida y solidaria de estrategias, tácticas, distribución y asunción de roles y funciones, en los juegos deportivos seleccionados.
La expresión y comunicación mediante acciones motrices y códigos gestuales simples.	La producción creativa de secuencias de acciones motrices expresivas y códigos de comunicación gestual.	Producciones creativas de secuencias motrices utilizando diferentes planos, cambios de dirección, variedad de agrupamientos, con o sin elementos y con o sin uso de soporte musical. La aplicación eficaz de gestos de comunicación en el juego deportivo.
Las actividades campamentiles y deportivas en ámbitos diversos, con preservación del equilibrio ecológico del lugar.	La protección y utilización racional de las formas de vida y los elementos del entorno, en la organización de actividades campamentiles y deportivas en diversos ambientes.	El proyecto de actividades campamentiles, deportivas o de desplazamientos en diversos ambientes con protección de sus formas de vida y sus elementos.

Los acuerdos básicos sobre tareas, normas de seguridad, pautas de convivencia, resolución de conflictos en las actividades campamentiles.	La ayuda mutua como base de la convivencia, la realización de trabajos y la seguridad en las actividades campamentiles.	La ayuda mutua en la asignación y asunción de roles y trabajos y el acuerdo de normas de convivencia y seguridad, en la actividades campamentiles.
Disfrute estético de la naturaleza, con exploración sensorial de los elementos y fenómenos naturales.	Disfrute estético de la naturaleza, con realización placentera de actividades motrices e integración del paisaje a la vida cotidiana.	Disfrute estético de la naturaleza, considerando el paisaje en la planificación, organización y desarrollo de actividades motrices en medios naturales.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA TERCER AÑO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

- contribuir a la constitución de la corporeidad y motricidad, sustentada en los principios de salud, individualización y recuperación del esfuerzo;
- promover la reflexión crítica sobre los modelos corporales circulantes;
- fomentar la construcción creativa y selectiva de respuestas motrices para resolver problemas tácticos, técnicos y reglamentarios que plantean los deportes y las diversas actividades motrices, gimnásticas, expresivas y acuáticas;
- favorecer una mayor autonomía para intervenir con creciente protagonismo en la organización y desarrollo de proyectos personales y grupales, asumiendo actitudes y acciones solidarias, cooperativas, de cuidado de los otros y de sí mismo, en diferentes contextos y procurando la protección del ambiente.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Al finalizar el año se espera que los alumnos:

- Organicen secuencias personales de actividades motrices para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en los principios de salud individualización y en la regulación del esfuerzo;
- interactúen a partir de la producción e interpretación de mensajes gestuales y acciones motrices, en actividades deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas;
- Integren habilidades motrices para resolver con autonomía diferentes situaciones en distintos ámbitos de actuación, fortaleciendo la autoestima;
- desarrollen actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismos y de los otros en actividades motrices compartidas;
- reconozcan la importancia de los acuerdos grupales para el aprendizaje motor, la elaboración y respeto de normas de convivencia democrática y la construcción de ciudadanía;
- participen protagónicamente en actividades motrices en diferentes ámbitos con independencia, responsabilidad y sentido social;
- practiquen juegos deportivos o deportes, disponiendo de habilidades para la resolución táctico-técnica de situaciones del juego, la asignación y asunción de roles y funciones en el equipo y la aplicación del reglamento;
- seleccionen adecuadamente las habilidades necesarias para la resolución de problemas motores que se presentan en actividades gimnásticas, acuáticas, expresivas y en el ambiente natural;
- participen en la organización y desarrollo de proyectos de actividades motrices en el ambiente natural procurando su protección.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Los contenidos se organizarán a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada alumno y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto.

Los contenidos de enseñanza se organizan alrededor de tres ejes. Dentro de cada eje se incluyen núcleos sintéticos de contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina y reconocidos como significativos para la formación del alumno en el contexto sociocultural actual.

El orden de aparición de los ejes no representa una secuencia para la enseñanza.

Ejes	Corporeidad y motricidad	Corporeidad y sociomotricidad	Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente
Núcleos de contenidos.	Constitución corporal.	La construcción del juego deportivo y el deporte escolar.	La relación con el ambiente.
	Conciencia corporal.		La vida cotidiana en ámbitos naturales.
	Habilidades motrices.	Comunicación corporal.	Las acciones motrices en la naturaleza.

LOS EJES Y NÚCLEOS DE CONTENIDOS, SU FUNCIÓN ORIENTADORA

Eje Corporeidad y motricidad

En torno de este eje se agrupan los contenidos mediante los cuales los jóvenes y adolescentes adquieren experiencias que les permiten:

- afianzar el conocimiento, la disposición y el disfrute de su corporeidad y su motricidad seleccionando actividades pertinentes para la constitución corporal y motriz propia y de sus compañeros;
- reorganizar su imagen corporal, fortaleciendo sus potencialidades y ampliando su capacidad de superar dificultades motrices sobre la base del aprendizaje y evaluación compartida con los otros;
- construir argumentos propios a partir de un análisis crítico de los mensajes que, en torno de las prácticas corporales, motrices y deportivas, presentan los medios de comunicación;
- reconocer y desarrollar sus capacidades por medio de actividades motrices seleccionadas y asumidas a partir de una autoevaluación de sus necesidades y posibilidades.

Se incluyen en este eje tres núcleos sintéticos de contenidos:

- **Constitución corporal:** los contenidos incluidos refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo en variadas actuaciones motrices, en el contexto social y cultural de referencia. En tercer año se propone avanzar en la construcción personalizada de secuencias motrices, con la toma de decisiones que contribuyan a la constitución de la identidad.
- **Conciencia corporal:** incluye contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades motrices para insertarse activamente en el medio, considerando su particular emocionalidad y el afianzamiento de los vínculos con los otros. Para que esto sea posible, el docente debe generar situaciones que favorezcan la comuni-

cación entre todos los integrantes del grupo, que hagan posible la intervención de los alumnos en la toma de decisiones sobre las tareas motrices a realizar en la clase y en sus tiempos propios de práctica, profundizando sus procesos de autoconocimiento corporal.

- **Habilidades motrices:** comprende las herramientas corporales cuya disponibilidad permite resolver situaciones de la vida cotidiana, de los deportes, de las gimnasias, de la vida en ambientes naturales y sus elementos, así como también expresarse y vincularse con los otros. Durante el tercer año de la educación secundaria se propicia una integración más compleja de las habilidades motrices para dar respuestas de mayor pertinencia y eficacia a las situaciones que le sean requeridas, basándose en la progresiva mejora de los aspectos condicionales y coordinativos que las sustentan.

Los procesos de constitución de la corporeidad y la motricidad y los avances en la conciencia corporal, requieren de una estimulación integrada del conjunto de capacidades –perceptivas, expresivas, condicionales, coordinativas, relacionales y cognitivas– con espacios para la percepción acerca de cómo estas capacidades se manifiestan al interactuar con los otros y con el ambiente. En este eje merece especial mención la selección de técnicas provenientes del campo de las gimnasias para su exploración, disfrute, y organización en proyectos personales y grupales que intensifiquen la superación de tareas uniformadoras y disciplinantes. Se espera que mediante su enseñanza, los adolescentes puedan establecer relaciones entre las prácticas gimnásticas seleccionadas y el efecto que producen en su constitución corporal, la salud y la mejora de la calidad de vida.

Eje Corporeidad y sociomotricidad

En torno de este eje se agrupan los contenidos mediante los cuales los adolescentes adquieren experiencias que les permiten:

- desarrollar sus capacidades lógico-motrices, relacionales y expresivas profundizando y diversificando los vínculos con los distintos integrantes del grupo;
- avanzar en su proceso de socialización mediante la asunción de distintos roles y funciones en encuentros de juegos deportivos organizados en el curso, en la escuela, en el distrito y en la región, entre otros, en un marco de disfrute, respeto y fortalecimiento de valores democráticos en la relación con los pares y los adultos;
- producir secuencias de acciones motrices con finalidad expresiva y/o comunicativa, en las que se estimulen y respeten las diferentes posibilidades de expresión.

Se incluyen en este eje dos núcleos sintéticos de contenidos:

- **La construcción del juego deportivo y el deporte escolar:** la enseñanza de los contenidos incluidos en este núcleo permite al adolescente jugar los juegos deportivos, construirlos, recrearlos, participar en encuentros y analizar críticamente el fenómeno deportivo en los mensajes mediáticos circulantes, para apropiarse del sentido lúdico, abierto y participativo del deporte escolar. En 3er. año de la Educación Secundaria se debe profundizar el conocimiento de las estructuras de los juegos deportivos o deportes seleccionados y la capacidad de resolver situaciones tácticas, técnicas, reglamentarias y relacionales y en cada uno de ellos.
- **Comunicación corporal:** los contenidos incluidos posibilitan la producción creativa de gestos y acciones motrices comunicativas en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.

En este eje se pone el acento en los vínculos con los otros por el carácter estructurante de los procesos de aprendizaje motor. A través de la interacción en las actividades corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, los adolescentes construyen progresivamente su identidad y despliegan prácticas ciudadanas.

El deporte, modificado según las necesidades de cada grupo, requiere superar la tradicional dinámica competitiva, restringida a la búsqueda del triunfo como valor superior, por una práctica donde la oposición produzca un efecto superador, donde los oponentes comprenden que esas acciones constituyen una posibilidad de aprendizaje mutuo, que puede compararse a un diálogo en el que los participantes se enriquecen en el debate, cuando ese es el objetivo, y no en demostrar superioridad de unos sobre los otros.

La construcción conjunta de este sentido explicitado de la práctica, facilita la comunicación creativa, la resolución táctica, la interacción con los otros en su rol de compañeros u oponentes, el respeto, el compromiso y la promoción de valores de actuación democrática y respetuosa de los otros y de sí mismo, cuestiones que se reafirman en 3º año sobre la base de la capacidad de juego en conjunto desarrollada en los años anteriores.

Se espera que los alumnos puedan ampliar las relaciones entre los aprendizajes expresivos, gimnásticos, ludomotrices y deportivos que se desarrollan en la escuela y los que pueden acontecer en otras instituciones, utilizando los nuevos aprendizajes en distintos ámbitos culturales.

Con relación a la expresividad corporal y motriz, los vínculos sociomotrices se acentúan en este período y posibilitan el desarrollo de posturas, gestos y acciones comunicativas más genuinas, espontáneas y solidarias, que den respuesta a la búsqueda de reconocimiento y aceptación por parte de pares y adultos propia de los años anteriores.

La Educación Física debe contribuir al desarrollo de la capacidad expresiva para mejorar la comunicación e interacción entre los alumnos mediante situaciones didácticas que enfatizan este aspecto clave de la corporeidad adolescente.

Eje Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente

En torno de este eje se agrupan los contenidos mediante los cuales los adolescentes pueden adquirir experiencias que les permitan:

- producir y disfrutar de actividades motrices y juegos deportivos adecuados a espacios donde la naturaleza se presenta con escasa o mediana intervención del hombre;
- utilizar técnicas seguras en el contacto con los elementos de la naturaleza: agua, tierra, aire y fuego;
- discriminar las habilidades necesarias para el desempeño activo y organizado en cada tipo de espacio y situación que les posibiliten actuar en la protección del ambiente.

Se incluyen en este eje tres núcleos sintéticos de contenidos:

- **La relación con el ambiente.**
- **La vida cotidiana en ámbitos naturales.**
- **Las acciones motrices en la naturaleza.**

Los aprendizajes en estos ambientes posibilitarán en tercer año experiencias con matices distintos para la corporeidad y la motricidad. Las propuestas pedagógicas deben posibilitar la participación en juegos y actividades propias de la vida al aire libre con mayor profundidad en el análisis de la riqueza que ofrecen.

En 3º año se propone al alumno que intervenga en la planificación de actividades campamentales y deportivas en función de los espacios y las características de sus elementos y formas de vida, para generar una conciencia ambiental con mayor sustento conceptual y experiencial.

Los aprendizajes en el ambiente natural, con las particularidades que el mismo presente en cada contexto, constituyen un derecho para los jóvenes y adolescentes y, también, suponen el deber de practicar un uso responsable del ambiente. La articulación en temáticas específicas con otras materias contribuirá a la toma de conciencia y al ejercicio de estos derechos y obligaciones.

Se requiere que el docente involucre a los alumnos en la elaboración e implementación de proyectos de actividades campamentales y ludomotrices de distinta índole, sobre la base de las experiencias realizadas en los años anteriores, propiciando la asunción de roles con mayor autonomía y consenso entre los pares del grupo, enfatizando la gestación de experiencias favorecedoras de una convivencia democrática.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Este apartado presenta orientaciones didácticas a tener en cuenta para un desarrollo adecuado de la currícula. En el apartado correspondiente a los contenidos, aquellas vuelven a retomarse y, en forma de ejemplos y consignas, orientan la enseñanza de los núcleos sintéticos contemplados en cada uno de los tres ejes.

Al proponer la continuación de la enseñanza desarrollada en los años anteriores, desde esta concepción curricular, es fundamental que el docente tome en cuenta las prácticas anteriores y las pautas culturales que manifiestan sus alumnos en cada clase, sus conocimientos acerca de la Educación Física, su pensamiento respecto de su utilidad para resolver sus intereses y expectativas, los saberes motores disponibles y las experiencias gimnásticas y deportivas vividas, con su carga de valoración emotiva y conceptual, entre otros aspectos.

Pensar en sus alumnos desde esta perspectiva, le permitirá al profesor realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta la evolución de las condiciones corporales y motrices, la mayor posibilidad de abstracción y consecuente comprensión conceptual, la modificación de sus contextos de vida habitual y el de la propia escuela en los que llevarán a cabo sus aprendizajes y el impacto que estos producen en sus vidas.

Las formas que asuman las prácticas corporales y ludomotrices en los contextos socioculturales de referencia influirán en los procesos de aprendizaje. El planteo de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta esta información y la biografía corporal y motriz de los alumnos facilitará la apropiación de elementos comunes y significativos del campo cultural del hacer motor, para recrearlos o construirlos partiendo de su propio capital. Resulta importante relevar información acerca de las prácticas corporales, motrices, expresivas y deportivas que se realizan en su medio sociocultural y hacer con los alumnos su análisis crítico para determinar su relación con la currícula y propiciar actividades específicas que articulen prácticas escolares con las de otros organismos de la comunidad.

El docente propiciará que los alumnos desarrollen sus diferentes capacidades (cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales), presentando situaciones que posibiliten a los jóvenes la construcción de estrategias para resolver problemas motores y actuar sobre la propia constitución corporal.

Estas situaciones deberán partir de plantear problemas que lleven a los alumnos a construir nuevos procedimientos, integrando los saberes disponibles en el intento de darles respuesta. Por ejemplo, el docente propondrá a los alumnos que elaboren un código de comunicación para transmitir a un compañero a través de un gesto cuál es la acción motriz que van a realizar en el juego deportivo. Otra situación problema puede plantearse a los alumnos cuando se les solicita que construyan una secuencia de acciones motrices para mejorar sus capacidades condicionales.

Cada alumno, dentro del grupo, con ayuda del docente y/o de sus compañeros, puede analizar sus potencialidades y dificultades y definir cómo va a empezar el proceso de mejora de sus desempeños.

La enseñanza propicia en los alumnos el logro de aprendizajes motores que se producen cuando cada integrante del grupo ayuda a otros a aprender y, a su vez, aprende con los otros. En este caso, cobra especial importancia la presentación de situaciones de enseñanza recíproca. Por ejemplo, en una clase donde se abordan contenidos de una de las líneas de la gimnasia, el profesor propone a los alumnos que intercambien apreciaciones respecto de la secuencia de acciones motrices producidas por cada uno de ellos para luego encontrar, por ejemplo, los puntos en común. En este momento de reflexión puede ocurrir que se ayuden, se corrijan, se reconozcan los logros obtenidos y se intercambien aportes respecto de alternativas posibles para la mejora de sus desempeños.

De este modo, las clases de Educación Física podrán constituirse en verdaderos espacios de encuentro y comunicación entre los sujetos que participan de las mismas, asumiendo el grupo un papel central en los aprendizajes de sus participantes.

EL ABORDAJE DE LA CLASE DESDE LA COMPLEJIDAD QUE PLANTEA LA CORPOREIDAD

La corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto, confiere a las clases de Educación Física un carácter complejo, al que contribuye, también, la multiplicidad de variables que en ellas intervienen.

El docente debe atender a estas variables entre las que se cuentan, por ejemplo:

- las peculiaridades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella;
- las características del espacio, la infraestructura y materiales disponibles;
- las experiencias corporales y motrices del grupo de clase, en especial las que tuvieron lugar el año anterior;
- las formas de intervención que se han anticipado en la planificación de la materia, teniendo en cuenta las variables señaladas y los emergentes de cada clase;
- los contenidos específicos seleccionados para su presentación a los alumnos y la forma estratégica de hacerlo;
- las relaciones vinculares y las formas de comunicación entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí.

Pensar una clase desde su complejidad implica analizar los sucesos que en ella acontecen abriendo el contexto de indagación a comprender con mayor profundidad cómo se implican motrizmente los alumnos cuando aprenden.

Desde esta perspectiva, atender a la complejidad que plantea la corporeidad supone, entre otras cuestiones, que el docente presente situaciones en las cuales implique a sus alumnos desde las distintas dimensiones del hacer motor.

El profesor puede, por ejemplo, elegir un deporte de habilidades motoras abiertas como actividad para desarrollar algunos contenidos propuestos en los ejes Corporeidad y motricidad y Corporeidad y sociomotricidad. Tendrá que decidir qué estrategias de enseñanza va a emplear para que progresen en la práctica de ese deporte. Podrá proponer una tarea inicial en pequeños grupos, solicitando a los alumnos que acuerden de qué modo van a jugar –reglas, espacios, habilidades, formas de comunicación, organizaciones tácticas para el ataque y la defensa, metas, tiempos– procurando que todos participen y aprendan. Deberá estar atento a los emergentes y conflictos que esta organización autónoma genere, para colaborar en el análisis de los mismos y las posibles soluciones. Solicitará a los alumnos que realicen sugerencias para mejorar o modificar el deporte e ir haciendo hincapié –a través de consignas claras y específicas– en los aspectos de la práctica que permiten integrar distintos contenidos.

Si en un momento determinado un grupo necesita discutir una regla y, con el aporte del docente, revisar la situación, acordar y continuar jugando –(en este caso se está enseñando el contenido “La estructura de cada juego deportivo o deporte como construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación”)–, si, al instante siguiente, otro grupo no encuentra solución a cómo defender su arco con la táctica elegida –(se trata aquí de enseñar el contenido “La resolución táctica compartida de situaciones específicas de ataque y defensa”)–. El docente escuchará el problema que le plantean y les brindará ayuda para que puedan resolver la situación. Finalmente, reunirá al grupo total y, entre todos, evaluarán los niveles de logro alcanzados y las dificultades más comunes que se produjeron, y establecerán el punto de partida para la próxima clase.

Al analizar los logros alcanzados, tomará en cuenta los aspectos socioafectivos, cognitivos y motrices puestos en juego en esa resolución táctica. Resultará interesante para el docente, además, observar

cuáles de los otros componentes de la estructura del juego deportivo requieren profundizar el análisis y mejorar en las prácticas, y enseñar a los alumnos a efectuar esta observación.

En este ejemplo, se puede ver cómo se organiza la clase alrededor de dos de los ejes y cómo los contenidos reciben un tratamiento simultáneo e integrador, siendo el docente, con sus consignas e intervenciones, quien los enseña mediante diferentes estrategias, en distintos momentos.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BASADA EN LA COMPRENSIÓN DEL HACER CORPORAL Y MOTOR

Lograr un aprendizaje comprensivo en Educación Física supone, por parte de los alumnos, realizar una apropiación crítica de los contenidos que se les van presentando en las clases, recrearlos y operar con ellos, de modo tal que los saberes específicos de esta materia trasciendan la dimensión de lo procedimental y lo vivencial, y del hacer por el hacer mismo, sin fundamentación o justificación de su importancia.

Desde esta perspectiva la Educación Física posibilita a los alumnos darse cuenta de cómo y por qué han realizado una acción motriz determinada, comunicar el modo en que lo han logrado, y valorar los resultados de la tarea.

Se requiere, entonces, incentivar su curiosidad para que busquen las razones de una jugada determinada, realicen anticipaciones de situaciones motrices, entiendan la justificación de una tarea o se apropien de criterios para la realización de una secuencia motriz, por citar algunos ejemplos.

Es preciso superar el "dictado de tareas" donde los alumnos reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el docente representa o, simplemente, porque existen tradiciones deportivas o gimnásticas al respecto que propenden a su reiteración.

El docente debe preguntarse, por ejemplo: ¿cómo analizar con el grupo la estructura del juego y sus componentes y ajustar los roles de cada integrante en ese deporte? ¿de qué manera evaluar y coevaluar con el grupo el desempeño en la práctica? ¿las situaciones motrices a resolver presentadas por el docente ¿permiten anticipar una táctica a utilizar? ¿invitan a construir una estrategia para iniciar el juego? ¿qué otras jugadas permiten imaginar? ¿qué valores se han puesto en juego?

En tercer año, el docente convocará la atención de los alumnos para que perciban con mayor celeridad los elementos de una situación táctica determinada para procesar esta información y tomar decisiones que posibiliten mayor efectividad en la respuesta, a partir de una mayor especificación de sus habilidades sociomotrices.

Entre estos elementos se cuentan los desplazamientos tácticos de los compañeros y de los oponentes, las opciones para convertir el gol, la generación de espacios, la utilización efectiva de las habilidades motrices, la comunicación y la contracomunicación, y la aplicación de las reglas.

Para enseñar a los alumnos a efectuar estas anticipaciones, por ejemplo, el profesor puede detener el juego, reunir a los alumnos y señalarles que observa problemas en el armado y concreción de ciertas jugadas, tanto de ataque como de defensa, por parte de ambos equipos. Les puede solicitar que jueguen diez minutos más y traten de descubrir cuáles son esos problemas. Al cabo de ese tiempo puede volver a reunirlos para que los alumnos socialcen los problemas que han identificado. El profesor les puede proponer que busquen las posibles soluciones, las grafiquen en un papel y las pongan a prueba.

Mientras esto sucede, registra las acciones que observa en cada equipo y agrega otros interrogantes. Los reúne nuevamente, valora la mejora en sus desempeños, pero pregunta: ¿de qué modo podríamos mejorar el funcionamiento en equipo? ¿cuáles son los aciertos y las dificultades que reconocen en el desempeño del equipo?

Pensando en la próxima clase, el docente le puede pedir a cada equipo que se reúna y proponga una secuencia de tareas para mejorar las dificultades detectadas.

Cada docente, considerando las características del grupo de alumnos con el que trabaje y de la institución, en la que se desarrolla la enseñanza, ideará y formulará preguntas orientadoras que intentarán provocar el acceso al conocimiento.

Para el tratamiento del eje Corporeidad y motricidad se sugieren las siguientes preguntas orientadoras para 3° año:

En relación con el tema de la fuerza y la importancia de su desarrollo:

- ¿Cómo podemos, partiendo de estos conocimientos elaborar una secuencia personal para su desarrollo?
- ¿Necesitan alguna otra información para poder hacerlo?

Si se ha trabajado distintos tipos de habilidades motrices, tomadas del campo del deporte y la gimnasia, para mejorar su coordinación motriz y el desempeño en esas actividades.

- ¿Podemos proponer otras actividades, por ejemplo los malabares, para mejorar la coordinación?
- ¿Pueden preparar los materiales para hacerlo?

En el caso de estas preguntas, se comprometen contenidos de los núcleos "constitución corporal", "habilidades motrices" y "conciencia corporal".

Con relación al eje Corporeidad y sociomotricidad podrían enunciarse las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué necesitamos mejorar para actuar en equipo de una manera más efectiva?
- ¿Qué actitudes y reglas debemos acordar y respetar para lograr la inclusión de todos en el juego?

En la comunicación corporal se realizan gestos y acciones motrices transmisores de estados de ánimo, sentimientos, intenciones e ideas, entre otras posibilidades:

- ¿Qué tareas o juegos pueden crear para poner en acción esta capacidad de comunicación?

Las siguientes preguntas, en cambio, podrían dar entrada al abordaje de los contenidos propuestos en el eje Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente:

- ¿Cómo debemos organizar las tareas comunitarias para vivir de manera más democrática? ¿Cuándo planificamos el campamento?
- ¿Cómo organizamos las caminatas en diferentes momentos del día para una experimentación sensible de la naturaleza, para descubrirla, valorarla y protegerla?
- ¿Qué deportes propios del ambiente natural podemos programar para disfrutar en grupo?

Preguntarle a los alumnos cómo leen distintas formas de comunicación corporal, situaciones de juego, acciones gimnásticas y expresivas, parte de concebir que leer implica necesariamente comprender. El docente debe ayudar a sus alumnos a leer los variados textos que se presentan en las clases de Educación Física. Sin pretender agotar los diferentes textos, a continuación se enumeran algunos de ellos. Pueden encontrarse textos escritos como, por ejemplo, reglas de un juego o de convivencia, representaciones gráficas de una jugada, situaciones problemáticas, descripciones de desplazamientos, mapas, enigmas a resolver, enunciación de indicadores que describen los logros que se esperan, entrevistas, artículos referidos a personajes de la cultura de lo corporal y el deporte, relatos históricos y diversa información de actualidad. También pueden leerse ilustraciones referidas al cuerpo humano en acción, entre otras. Pueden leerse textos orales con sus diferentes matices en sus expresiones, tonos de voz, frecuencias, omisiones. Podemos leer también "textos en movimiento" como la trayectoria de un pase en el básquetbol, los desplazamientos tácticos de los jugadores en un ataque, la organización defensiva en el espacio, la distancia que recorre un objeto al desplazarse, el tiempo que tarda en caer, entre otros. Tal vez otro texto para leer sean los "textos gestuales" que contienen mensajes que emiten tanto compañeros como profesores referidos a cuestiones vinculares, estados de ánimo, sentimientos, disgusto, placer, aburrimiento, enojo, que pueden guardar o no coherencia con la acción.

En este recorrido, en el cual se espera que los alumnos construyan su fundamentación acerca de las prácticas corporales, es decir que no solo sepan hacer, sino que sepan por qué hacen lo que hacen y puedan hacer junto a otros, en forma cooperativa y solidaria, resulta necesario propiciar espacios para la reflexión y disponer de información que sustente las argumentaciones que construyen. Existe material bibliográfico para enriquecer sus conocimientos sobre las bases y fundamentos de la gimnasia, el juego, el deporte, el medio natural, las relaciones vinculares, etcétera.

Se sugiere, además, la implementación de algunas estrategias mediante las cuales se propicie que los alumnos indaguen, lean y escriban alrededor de temas que se propongan como parte de las clases y que contribuyan con la comprensión de los contenidos del área.

1. Construir con los alumnos indicadores que permitan dar cuenta de las condiciones de inicio y de los logros alcanzados.
2. Redactar las reglas de los juegos deportivos que se inventen y/o modifiquen.
3. Utilizar las actividades realizadas en el medio natural para reflexionar sobre el valor de la construcción y/o aceptación de normas, escribiendo las pautas que permiten una convivencia armónica, la distribución equitativa de tareas, la seguridad del grupo, el compromiso con los roles asumidos, entre otros.
4. Interpretar recorridos, comunicaciones gestuales y textos en movimiento (trayectoria de la pelota, desplazamiento de jugadores, organizaciones en el espacio, etcétera).
5. Incluir en la biblioteca escolar libros, revistas, periódicos y videos que contengan temas relacionados con la Educación Física. Promover la asistencia de los alumnos a este ámbito para realizar diferentes tipos de trabajos sobre textos señalados por el docente o aportados por los alumnos.

Estas propuestas facilitan la elaboración y contrastación de hipótesis, la construcción de propuestas, el aprendizaje cooperativo, es decir, requieren aprender a hacer educación física con otros a los que se observa, se ayuda, con quienes se intercambian opiniones, se confronta, se debate, se acuerda.

LA GRUPALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Cuando se realizan prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices y deportivas, la interacción entre los participantes del grupo, lejos de ser una variable externa a sus procesos, es estructurante de los aprendizajes.

Es por ello que la interacción debe tratarse como un objeto de análisis y de conocimiento. Resulta necesario atender la grupalidad, lo que implica incidir en la posibilidad que tiene un conjunto de alumnos de conformarse como grupo de clase, con fuerte cohesión e integración entre sus miembros y adhesión a metas comunes. El docente debe destinar el tiempo necesario y presentar situaciones didácticas que fomenten la constitución del grupo.

Merece especial atención el empleo de dos estrategias didácticas imprescindibles en la constitución del grupo: a) presentación de situaciones de enseñanza recíproca; b) presentación de situaciones para la reflexión.

Es esperable proponer a los adolescentes la reflexión acerca de cómo participan cuando realizan sus aprendizajes motores, cómo hacer para que todos aprendan, propiciando la toma de conciencia del derecho que todos tienen a la educación y, en este caso, a la Educación Física, facilitando la asunción de compromisos para que estos derechos se respeten. Es necesario un accionar paciente, porque no es sencillo lograr acuerdos entre adolescentes que están construyendo su identidad e intentando hacerse un lugar en el grupo.

Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la construcción de ciudadanía cuando son concebidas como espacios de encuentro para aprender, donde los alumnos constituyen grupos –es recomendable que sean de pocos integrantes para promover mayor participación–, desempeñan roles diversos, se organizan en forma participativa, asumen compromisos y toman

decisiones, entre otras instancias. Para que esto ocurra, el planteo pedagógico del docente y de la institución es decisivo; es imprescindible confiar en los adolescentes, delegar responsabilidades y estar preparados para conflictos, errores, momentos críticos en las relaciones, sin que surja la represión como respuesta disciplinante, ordenadora.

LOS JUEGOS DEPORTIVOS Y DEPORTES

Para su enseñanza es necesario que los profesores:

- Sostengan el enfoque didáctico para la enseñanza del juego deportivo y el deporte que contempla tres perspectivas integradas:
 - El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
 - El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de la resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
 - El juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la construcción de normas y reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de su responsabilidad y la vinculación con los demás.
- Propongan a los estudiantes la construcción de los juegos y deportes para ser practicados por todo el grupo, como contribución al desarrollo de prácticas democráticas. La propuesta de tareas grupales que posibiliten la construcción de proyectos compartidos tiene posibilidades de concreción en este espacio, en el cual los adolescentes pueden alcanzar mayor conocimiento de sí mismos y de los grupos que integran, desde una posición crítica y constructiva. Se requiere presentar una propuesta variada donde se presenten por lo menos dos juegos deportivos con diferentes estructuras y, en cierta etapa del año, focalizarse en alguno de ellos, en función de las particularidades de los alumnos y las características institucionales y contextuales.
- Adhieran a una concepción de enseñanza de juegos deportivos y deportes en la cual los requerimientos tácticos den sentido a la enseñanza de las habilidades motrices específicas, para ir ajustándolas con el fin de constituirse en herramientas para resolver los problemas que los juegos presentan. Si la preocupación del docente en segundo año estaba puesta en la ampliación y profundización del contexto de indagación referido a las situaciones de juego que requieren ser resueltas, con énfasis en el aprendizaje de las habilidades motrices específicas, la tarea pedagógica en tercer año deberá poner el acento en la mejora de los desempeños según los distintos aspectos de la estructura del juego.
- Propongan instancias de inclusión masiva en los juegos deportivos y deportes, en proyectos de desarrollo corporal y motriz, y provoquen la participación protagónica de los alumnos, dado que el trabajo sobre la grupalidad posibilita una mayor y armónica integración.
- Formen grupos para que participen en el deporte escolar, donde cada estudiante deberá asumir distintos roles, aceptar y negociar las reglas. Por ejemplo, decidir la jugada a concretar le permitirá actuar en otros ámbitos culturales donde los actores se enfrentan, se alían o negocian.
- Utilicen estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos construir la lógica de cada deporte, comprender los componentes de su estructura, lograr un aprendizaje significativo de sus tácticas, técnicas y reglas para realizar experiencias que los impliquen desde sus distintas potencialidades.

LA CONSTITUCIÓN CORPORAL Y MOTRIZ

Cabe destacar que los adolescentes se encuentran en esta etapa en un proceso de reorganización de su imagen corporal. En tal sentido, las prácticas de enseñanza han de proponer actividades que los ayuden a reconocerse y aceptarse, y a reconocer y aceptar a los otros, en sus cambios, posibilidades y dificultades.

Se hace necesario que el abordaje didáctico de los contenidos para el desarrollo de lo corporal y motriz considere las peculiaridades de cada adolescente, y los implique protagónicamente en el proceso de avance y consolidación de su hacer, como así también, en la proyección y alcance de nuevos logros.

Por ejemplo, en este año se espera que los adolescentes puedan construir secuencias motrices para su constitución corporal organizadas en proyectos personalizados.

LA CONCIENCIA CORPORAL

Los contenidos referidos a la conciencia corporal pueden ser planteados para su abordaje tanto en formas específicas como en conjunción con otros contenidos. La enseñanza de contenidos tales como la percepción y /o registro de sus habilidades motrices, la aceptación de posibilidades y dificultades motrices, el cuidado del propio cuerpo, la reflexión acerca de la imagen corporal y el respeto entre los géneros en las actividades motrices compartidas, debe ser anticipada realizando las provisiones didácticas necesarias.

Atraer la atención de los alumnos respecto de las sensaciones que experimentan durante la búsqueda de una acción motriz específica, ayudarlos a percibir el desarrollo de sus capacidades condicionales, la amplitud de su movilidad articular, la trayectoria del cuerpo o de alguno de sus segmentos en el espacio, la relación del ritmo respiratorio con la regulación del esfuerzo, el cuidado propio y de los otros en acciones deportivas de cierto riesgo, son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la conciencia corporal de los adolescentes en este momento de su desarrollo.

LOS APRENDIZAJES MOTORES EN EL AMBIENTE

La elaboración de propuestas de actividades motrices debe contribuir a que los adolescentes aprendan a vincularse con distintos ambientes, los conozcan, los disfruten, los diferencien y los protejan.

En particular, el aprendizaje de habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor en cada ambiente y en función de las situaciones problemáticas específicas que en ellos se presentan es imprescindible para favorecer el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico acerca de la protección ambiental.

El planeamiento y concreción compartida de actividades campamentiles, con una distribución equitativa y acordada de roles y funciones, en un marco de respeto y protección del ambiente, en un espacio creado para mejorar la convivencia, colaboran en la gestación de una ciudadanía democrática, crítica y al mismo tiempo responsable del bien común.

En tercer año ha de propiciarse un protagonismo creciente en la programación, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizajes en el medio natural.

LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Planificar las clases de Educación Física desde el enfoque adoptado en el presente Diseño Curricular implica:

- Utilizarla como herramienta para anticipar posibles recorridos e intervenciones.
- Elaborarla sobre la base de acuerdos con los colegas a nivel de la institución y/o del distrito para realizar, por ejemplo, muestras gimnásticas, carreras masivas, encuentros deportivos, campamentos, entre otros.
- Organizarla seleccionando alguna o algunas modalidades: unidades didácticas, unidades temáticas y proyectos que, en todos los casos, deben estar al servicio de la enseñanza de los contenidos curriculares y del logro del conjunto de expectativas previstas en el Diseño Curricular.
- Procurar la unidad de sentido en las propuestas de enseñanza, sosteniendo la coherencia interna de los diferentes componentes: expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, con-

signas de actividades, evaluación -de los aprendizajes motores y de la enseñanza- y recursos, entre otros. De este modo, se pretende incentivar a los adolescentes, dado que cada modalidad representa una experiencia de impacto formativo y propicia el logro de aprendizajes motores a lo largo del año, superando prácticas donde los contenidos se enseñan de modo acumulativo, rutinario o errático.

- Incluir entre las modalidades seleccionadas proyectos didácticos en los que los alumnos se impliquen desde la construcción y la selección de contenidos y actividades, que culminen con un producto final, como por ejemplo un encuentro deportivo o de propuestas expresivas, una salida al medio natural, una clase abierta a la comunidad, entre diferentes posibilidades. Otra alternativa que complementa la anterior pero no la reemplaza es la producción de documentos escritos vinculados a las prácticas motrices de los alumnos.

Un ejemplo de un proyecto es la realización de un campamento que abarca tanto el desarrollo del mismo como la etapa previa de preparación. Una unidad didáctica puede, por ejemplo, estar referida a la enseñanza de la estructura de juegos deportivos que presenten características diferentes. Para la unidad temática puede seleccionarse un tema específico, y las actividades que se seleccionen posibilitarán el abordaje del tema. Por ejemplo: si la unidad temática fuera "Educación Física y convivencia democrática", todas las actividades que se propongan contemplarán el tratamiento de la temática seleccionada. Para el diseño de la planificación anual se seleccionará más de una modalidad. Por ejemplo, puede elegirse dos unidades didácticas y tres proyectos a desarrollarse a lo largo del año. Para toda planificación se deben considerar los siguientes componentes:

Las expectativas de logro

Son las descripciones de los logros que se espera de los alumnos al finalizar el año. Constituyen para el docente un referente que orienta su tarea pedagógica permitiéndole ayudar a los alumnos a lograr las mejores aproximaciones a los aprendizajes que en estas expectativas se proponen.

Cuando se enuncian las expectativas de logro deben considerarse las condiciones de partida en las que se encuentran los alumnos al iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al transitar este proceso pueden ocurrir sucesos no previstos al inicio, tales como la aparición de dificultades o el alcance de logros en tiempo menor, entre otros, que indiquen al docente la necesidad de redefinir las expectativas que se habían formulado al comienzo. Si se considera necesario, pueden desagregarse para ser incluidas en el diseño de propuestas pedagógicas de menor duración.

Resulta imprescindible que al definir estos logros se tomen en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y se realicen las adecuaciones pertinentes en función del tipo de propuesta que se ha planificado. Por ejemplo, en un proyecto de Encuentro Deportivo en el Distrito Escolar, referido a la iniciación al handball, la expectativa "Practiquen juegos deportivos o deportes, con integración de organizaciones tácticas básicas de ataque y defensa, aplicación de técnicas y reglas específicas e interacción grupal cooperativa", puede desagregarse en "Resuelvan tácticamente, en situación defensiva, un ataque con un armador y un central".

Cada propuesta, ya sea que se trate de proyectos, unidades didácticas y/o unidades temáticas, incluirá entre sus componentes expectativas de logro desagregadas de las enunciadas en el Diseño Curricular. Se recuerda que al desagregarlas deberán seguir conteniendo capacidades y contenidos, guardando la coherencia con la definición explicitada. En el ejemplo anterior se remite a la capacidad de resolución táctica y al contenido "situaciones específicas de ataque y defensa".

Los ejes y núcleos de contenidos

La planificación anual del profesor, estructurada en función de diferentes modalidades del tipo de las mencionadas precedentemente, debe comprender los tres ejes, los núcleos y el conjunto de contenidos previstos para el año, con las adecuaciones que las características del grupo, de las instituciones y del contexto requieran.

Cada eje permite focalizar la intencionalidad de la enseñanza y resulta necesario considerarlos integradamente en las propuestas pedagógicas.

Las estrategias de enseñanza

Se parte de concebir como estrategia de enseñanza a todas las formas de intervención que emplea el docente para provocar el logro de saberes corporales, motrices, ludomotrices en ambientes diversos, establecidos en las expectativas de logro. Estas formas hacen referencia a las consignas, a las actividades motrices que se proponen, al modo en que el docente se comunica con los alumnos, a los lenguajes que se utilizan, a la disposición del ambiente, al movimiento del cuerpo en el espacio, al acondicionamiento del medio y los recursos materiales, entre otros aspectos.

Al seleccionar estrategias de enseñanza será conveniente:

- considerar la participación e inclusión de todos los alumnos según sus posibilidades e intereses en las diferentes actividades corporales, ludomotrices, deportivas, expresivas y en relación con diversos ambientes que se propongan;
- planificar diferentes consignas para que todos los alumnos estén incluidos en la propuesta de enseñanza;
- diseñar tareas motrices que promuevan la solidaridad, la cooperación, el esfuerzo compartido para el logro de un objetivo común y la aceptación del ganar o perder como una circunstancia, entre otras posibles;
- llevar adelante una gestión participativa de la clase, que incluya a los adolescentes en la elaboración de las propuestas, propiciando la construcción de sistemas de representatividad en la toma de decisiones;
- incluir una variedad de estrategias de enseñanza entre las cuales se presente un problema a resolver, una situación a explorar, una tarea de enseñanza recíproca, tareas definidas, espacios para la reflexión y la creatividad, en diferentes ambientes, donde el alumno encuentre la posibilidad de continuar la mejora de la disponibilidad corporal y motriz iniciada el año anterior, afianzando las hipótesis de trabajo producidas a partir de sus experiencias y los nuevos niveles de conocimiento;
- perfeccionar las formas de construir acuerdos acerca de acciones motrices o de una situación táctica, por citar algunos ejemplos;
- propiciar situaciones en las que los adolescentes deban implementar propuestas de actividades que promuevan el protagonismo en la programación, organización y desarrollo de actividades gimnásticas, lúdico-deportivas, de intervención comunitaria, expresivas, en diferentes ambientes y favorezcan la integración de la familia y la comunidad educativa;
- acordar propuestas que surjan de la confluencia de los espacios curriculares para el tratamiento articulado de temáticas como sexualidad, prevención de adicciones, alimentación, higiene y violencia, entre otros.
- Diseñar situaciones de enseñanza que atiendan a la hipótesis de la variabilidad de la práctica, que sostiene que la construcción de las habilidades motrices se realiza más eficientemente cuando la práctica de la habilidad es variable que cuando es constante. La práctica variable implica que en la ejecución de una habilidad se modifican las diferentes dimensiones y parámetros: distancia, peso y textura del móvil, tamaño del blanco, entre otras.

Las consignas de las actividades de aprendizaje

En tercer año, donde se procura una mayor personalización e integración de los aprendizajes, las consignas deben permitir la manifestación personal, la pregunta, la interrogación al docente sobre el sentido de los contenidos y las actividades para integrarlos a sus saberes.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación en Educación Física debe partir de considerar el conjunto de los conceptos expresados en los diferentes apartados del presente Diseño, evidenciar coherencia con los enfoques disciplinar y didáctico explicitados y vincularse con las expectativas de logro.

Por ejemplo, si se propone hacer un abordaje de la clase atendiendo su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los cuales se encuentran los modos que tienen los alumnos de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, deportivas y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.

Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado y coherente con el proceso de enseñanza, que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de los alumnos, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Se requiere evitar, por lo tanto, traducir la evaluación a la calificación que se efectúa al concluir el trimestre.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos en acciones de autoevaluación y coevaluación.

La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en que se realice. Al inicio del año o de una secuencia didáctica determinada, su función será diagnosticar los aprendizajes anteriores como punto de partida para el diseño de la secuencia motriz a desarrollar.

Se recomienda reconocer junto con los alumnos sus condiciones motrices de partida y proyectar logros posibles en función de las expectativas de logro.

Durante el proceso de enseñanza se realiza una evaluación que recopila datos acerca del desempeño referido a las prácticas corporales y motrices de los alumnos, se analiza el proceso realizado en forma conjunta con ellos, se verifica los resultados, se los socializa y se obtiene información que le permite al docente:

- compartir con sus alumnos apreciaciones acerca de sus avances, procesos y resultados obtenidos, con intención de involucrarlos con un mayor compromiso en el aprendizaje;
- ajustar las estrategias de enseñanza o proponer otras, en relación con los avances y/o dificultades en el aprendizaje de sus alumnos, para mejorar su propuesta didáctica.

La evaluación final surge de contrastar los aprendizajes motores alcanzados al término de una etapa con las expectativas de logro previstas, teniendo en cuenta las diversas condiciones motrices de las que los alumnos disponían al inicio. Las conclusiones de la evaluación final sirven como aporte para la toma de decisiones para la acreditación y promoción.

Debe recordarse que al hablar de evaluación en Educación Física, no se hace referencia solamente a los aspectos técnico-motrices observables, sino también a los procesos realizados para aprender, a las actitudes emocionales y éticas que constituyen el entramado fundamental de las acciones motrices, a la resolución práctica, efectiva, de las situaciones problemáticas propuestas por el docente, a la interacción con los compañeros para aprender desde el concepto de grupalidad. Un recorte reduccionista sobre la calidad de sus gestos motores, ligado a un modelo externo de comparación técnica, no tiene sentido fuera del encuadre anterior.

En síntesis, el docente debe considerar, en la actuación motriz de cada alumno, su desempeño global, que significa tomar en cuenta la ejecución motriz realizada, cómo piensa y siente el alumno esa ejecución, qué opina sobre su desempeño y cómo se vincula con otros en la tarea realizada. Esta información debe cotejarse con las expectativas de logro previstas y las condiciones de inicio del alumno. Cabe señalar también la importancia de tomar en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje y las diferentes dimensiones implicadas en los mismos.

Se hace necesario superar, además, el reduccionismo frecuente según el cual la evaluación en la materia Educación Física se limita a la medición del rendimiento motor, en particular utilizando tests estandarizados que miden capacidades condicionales y ejecuciones de modelos técnico-deportivos.

Las evaluaciones sobre el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad) de tipo cuantitativo, no deben ser utilizadas como información determinante para la acreditación, calificación y promoción de los alumnos, sino que serán empleadas como datos que les permitan reconocer y mejorar su propia constitución y condición corporal.

La evaluación de dichas capacidades se orientará a relevar los saberes sobre los procedimientos y técnicas necesarias para ejecutar y/o mejorar esas capacidades, al mismo tiempo que a recuperar el aprendizaje sensible realizado durante su realización, las sensaciones orgánicas y emocionales ante esfuerzos exigentes que involucran valores como la persistencia, la superación de la comodidad, el amor propio para sobreponerse a situaciones críticas, la búsqueda de la superación personal y/o grupal, entre otros aspectos que se consideran claves para sostener la valoración del esfuerzo y la construcción de ciudadanía activa y proyectiva.

Para evaluar en Educación Física la observación y la indagación son procedimientos importantes. La observación puede ser espontánea o sistemática. Para que sea sistemática, debe ser intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro confeccionado por el docente de acuerdo a la situación de evaluación seleccionada. La observación debe complementarse con la técnica de interrogación que puede llevarse a cabo a través de pruebas de ejecución, cuestionarios u otros instrumentos. En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos y los indicadores; podrá encontrarse ejemplo de estos últimos al finalizar la propuesta de contenidos de cada eje.

El docente tendrá en cuenta, en el momento de observar y evaluar sistemáticamente, los criterios acordados, los indicadores y registros previamente diseñados y comunicados.

En cada eje se sugieren, en forma de interrogantes o de indicadores, ejemplos de cómo abordar concretamente la evaluación de los aprendizajes específicos.

CONTENIDOS

Se presentan a continuación ejes y contenidos, y se incluyen, con referencia a algunos de ellos, ejemplos de consignas posibles para su tratamiento.

EJE CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD

La constitución corporal

- Las capacidades motoras y su tratamiento polivalente en secuencias personalizadas para la constitución corporal.
- Las capacidades condicionales
- La resistencia aeróbica general y su desarrollo sobre la base de los principios de salud, individualización y regulación del esfuerzo.

Nos dedicaremos diez minutos, luego de entrar en calor, a correr sosteniendo el esfuerzo. Sobre la experiencia que venimos realizando desde el año pasado, cada uno deberá buscar su ritmo de carrera para que el esfuerzo sea aeróbico. Aprovecharé para darles indicaciones que mejoren la técnica de la carrera, una cuestión importante en esta tarea.

- La fuerza rápida y la secuencia personal de ejercicios para el desarrollo de diferentes grupos musculares.

La musculatura del tronco y de los brazos es, por lo general, la que menos atendemos porque en casi todos los deportes, la traslación y los impulsos se realizan sobre la base de las piernas, igual que en la vida diaria. Vamos a preparar un plan sencillo para trabajar la fuerza rápida integralmente, que cada uno adecuará a sus posibilidades, para que logren una mejor armonía corporal.

- La flexibilidad y su tratamiento en función de las necesidades personales.

Esta es una técnica para mejorar la movilidad de la cadera. Pruébenla con el compañero, que ayudará en la ejecución y luego analicen qué sintieron, para que pueda ayudarles a cada uno a establecer la carga que necesita o modificar la técnica, si tienen alguna dificultad para realizarla. ¿ Pueden pensar, además, otras variantes o formas?

- La velocidad óptima en las diferentes acciones motrices.

No es fácil encontrar la velocidad justa que requiere cada acción. Reúnanse en pequeños grupos, elijan alguna secuencia de acciones que utilizan cuando se juega al handball y, corrigiéndose entre ustedes, busquen la velocidad que a cada uno le conviene para no perder el control y realizarla con eficacia.

Las capacidades coordinativas

Las capacidades coordinativas y su ajuste general y/o específico para el desempeño motor.

En cada clase dedicaremos algunos momentos a tomar conciencia de las dificultades para coordinar las acciones motrices que cada uno manifiesta en situaciones de juego. Esta cuestión es personal, pero observándolos, trataré de darles el apoyo para que puedan avanzar en el dominio corporal y motriz. Sabemos que existen varias capacidades coordinativas que funcionan al mismo tiempo, pero en algunos momentos se puede acentuar la ejercitación sobre alguna que puede estar dificultando el desarrollo de su habilidad.

- La secuenciación de actividades motrices seleccionadas para la propia constitución corporal en proyectos de corto plazo.
- El principio de individualización como sustento para proyectar secuencias de tareas motrices que favorecen la propia constitución corporal.
- Los principios de individualización y recuperación luego del esfuerzo para la secuenciación de tareas polivalentes en proyectos personales de corto plazo.

A partir de las técnicas adecuadas para realizar las tareas motrices y los principios para graduar el esfuerzo que estuvimos aprendiendo, cada uno deberá armar su proyecto personal de constitución corporal, determinando sus condiciones de partida y proyectando metas posibles

- La regulación del esfuerzo para el control de ciclos de actividades motrices secuenciadas.
- El control básico del ritmo cardiorrespiratorio para la autorregulación del esfuerzo en las secuencias de actividades motrices intensas.
- La valoración de la tarea en grupo para posibilitar la organización, desarrollo y evaluación de secuencias de esfuerzos individuales y grupales que posibiliten mejorar la constitución corporal.

Creo que están comprendiendo la importancia de ayudarse para aprender. Ahora intenten armar una secuencia de seis tareas con otros dos compañeros: mientras dos actúan, el tercero deberá anotar la cantidad de repeticiones que hace cada uno en las seis tareas. Luego irán cambiando.

- La organización de la alimentación adecuada para favorecer la constitución corporal y el desempeño motor.
- La práctica habitual de actividades motrices como prevención sistemática de las adicciones.

Recuerden la importancia que tiene la actividad motriz para ocupar el tiempo libre de un modo saludable y divertido. Organicen alguna actividad motriz o deportiva con sus compañeros u otros amigos para realizar en algún momento de la semana. La próxima clase van a exponer sobre esta experiencia.

La conciencia corporal

- El reconocimiento del efecto de la actividad motriz sostenida y sistemática en los cambios corporales.

Hoy estuvieron poniendo en práctica el plan que habían armado la clase pasada. ¿Sienten algún cambio en ustedes?

- El desarrollo de proyectos personalizados de actividad motriz y su relación con la autoestima.
- Actitudes y posturas corporales. Su mejora mediante secuencias de actividades motrices significadas y valoradas individual y grupalmente.

Nos dedicaremos en esta clase a practicar las actividades que eligieron para desarrollar su constitución corporal, pero con una variante: intentarán concentrarse en las sensaciones que les producen y probar cambios en la tensión muscular, en el ritmo de las acciones, en la amplitud de los movimientos. Esta toma de conciencia es fundamental para conocerse cada vez más y poder decidir cómo actuar motrizmente.

- La imagen corporal y su constitución a partir de la aceptación de sí mismo.
- La organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y respeto corporal entre los géneros.

Habilidades motrices

- La combinación y secuenciación de habilidades motrices seleccionadas para la resolución de situaciones específicas en el campo de las actividades deportivas, gimnásticas, acuáticas o expresivas.
- El diseño y práctica de secuencias de actividades para el desarrollo de habilidades motrices en situaciones motrices de complejidad creciente.

Adriana trajo un disco compacto con una música espectacular. Cada alumno, con todas las habilidades motrices de las que dispone, deberá tratar de armar una secuencia que siga el ritmo y las variaciones melódicas de la música. Podrán armarla individualmente o en grupos de hasta tres como máximo, para acordar más fácilmente.

- La valoración de la inclusión de diferentes niveles de habilidad motriz y su mejora desde la ayuda mutua.

Sugerencias de evaluación:

- Observar si los alumnos reconocen las habilidades motrices disponibles y cuáles deben desarrollar para actuar con mayor eficacia en la vida cotidiana, en los juegos deportivos y en las actividades motrices realizadas en grupo.
- Tener en cuenta también si organizan y realizan una secuencia de tareas específicas para mejorar las capacidades condicionales (fuerza rápida, resistencia aeróbica, velocidad de desplazamiento, flexibilidad) que requiere su constitución corporal.

EJE CORPOREIDAD Y SOCIOMOTRICIDAD

La construcción del juego deportivo y el deporte escolar

- La estructura de los juegos deportivos o deportes seleccionados como construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación.
- La finalidad y forma de definición de los juegos deportivos o deportes seleccionados, abiertos y/o cerrados.
- La adecuación consensuada de las reglas de juego al nivel de habilidad de los jugadores y su capacidad de resolución táctica.
- La resolución táctica compartida de situaciones específicas de ataque y defensa.
- La integración y complementación de la propia habilidad motriz con la de los compañeros de juego para la resolución sociomotriz de las situaciones de juego.

- La utilización y creación de espacios de juego dinámico en los juegos deportivos o deportes seleccionados.

En las clases anteriores aprendieron cómo se ocupa el espacio en defensa y en ataque en el handball. Pero cada uno ocupa o produce espacios personales de juego, que se relacionan con los que corresponden a sus compañeros. Los invito a pensar el handball, en este momento, como un gran espacio donde cada uno construye sus espacios de actuación en colaboración con los compañeros –los del propio equipo o los que actúan como oponentes. ¿Podremos definir los espacios convencionales o dinámicos y cada uno reconocer cómo ocupa y actúa en sus propios espacios durante el partido?

- Las relaciones de comunicación y contracomunicación propias de los juegos deportivos o deportes seleccionados.
- El planeamiento en equipo de las acciones cooperativas adecuadas y definidas para jugar en función de ataque y defensa.

Un equipo se formará en defensa. Los otros tres, deberán organizarse para iniciar el ataque desde mitad de cancha e intentar hacer un tanto; cuando lanzan al arco, o la pelota es recuperada por la defensa, sale y le corresponde iniciar al segundo equipo y así sucesivamente. Tendrán dos posibilidades cada uno y luego cambiaremos el equipo que defiende. Observen, mientras esperan su turno, los aciertos y las debilidades defensivas y los errores de los que atacan para mejorar su funcionamiento propio como equipo.

- La utilización de juegos deportivos no convencionales como alternativa a los juegos deportivos o deportes seleccionados.
- La intervención en la organización de los equipos y en tareas de gestión para participar en encuentros de juegos deportivos y deportes: masivos, internos, interescolares.

El profesor de determinada escuela nos ha invitado a una jornada deportiva en la última quincena del mes que viene. Será un encuentro deportivo-recreativo: los equipos los armaremos allá, integrándonos con los alumnos que aquel tiene a su cargo. Para no perder tiempo, tenemos que armar una lista con todos los que irán a jugar y los puestos en que más les gusta hacerlo. Al final, haremos una evaluación de la jornada y las cuestiones que tanto ellos como nosotros debemos mejorar en el juego.

- La construcción de valores superadores sobre las diferentes manifestaciones del deporte, los mensajes de los medios y los comportamientos deportivos.

Comunicación corporal

- La utilización efectiva de códigos gestuales y acciones motrices en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.
- La adopción de los códigos de comunicación corporal y motriz propios de cada actividad deportiva, gimnástica, expresiva, y de la vida cotidiana.
- La producción creativa de acciones motrices con finalidad expresiva y/o comunicativa de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, con o sin soportes musicales a partir de proyectos grupales consensuados.

En la clase en que Adriana trajo su disco compacto, produjeron algunas secuencias muy buenas. Se me ocurrió, entonces, profundizar en esta línea sobre lo que realizaron. ¿Qué les parece si armamos un *enganchado* con entradas y salidas de los grupos y en algunos momentos con trabajo simultáneo? Cuando el tema termina, tendrán que haber intervenido todos los grupos. Algunas habían realizado secuencias individuales: ¿cómo se integran?

Sugerencias de evaluación:

Observar si los alumnos,

- se incluyen en el grupo de clase asumiendo roles y actitudes que posibilitan la integración activa en juegos y actividades grupales;
- usan de manera oportuna, eficaz e integrada secuencias de acciones complejas, de habilidades motrices específicas propias del juego deportivo en fase de aprendizaje;
- comprenden la estructura del juego, su lógica, las reglas y su sentido ético;
- resuelven tácticamente situaciones de juego, en ataque y/o defensa, con intervención en las decisiones del equipo;
- asumen una actitud de apoyo al compañero en función de cada situación específica del juego.

En la enseñanza de la defensa aplicada al fútbol y las formas de ataque consecuentes, el docente al evaluar debe analizar con sus alumnos los aprendizajes logrados, convocando su atención acerca de los siguientes aspectos: ¿cómo se distribuyeron los defensores? ¿qué resultados les dio esta defensa? ¿qué observaron los que jugaron en la delantera ante ese tipo de defensa? ¿acuerdan con lo dicho por los que actuaron como defensores? ¿qué habilidades reconocieron como más importantes para atacar con éxito a una defensa de ese tipo?

EJE CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN RELACIÓN CON EL AMBIENTE

La relación con el ambiente

- El proyecto de campamentos y actividades deportivas o desplazamientos en ambientes naturales con conocimiento de sus formas de vida y los cuidados necesarios para su protección.
- La prevención de riesgos y la utilización racional y cuidadosa de los elementos naturales.
- La previsión de conflictos o sus posibles soluciones en la relación con los habitantes del medio natural y social de la zona.

El reconocimiento del lugar en el que estamos es fundamental para la seguridad de todos y de la gente que vive en la zona. ¿Qué grupo se anima a realizar un mapa sencillo con los lugares de riesgo, incluyendo en él las viviendas cercanas y el tipo de movimiento o tareas que se observan en ellas?

- La organización y práctica de acciones grupales para mantener el equilibrio ecológico de los diferentes lugares de la zona.
- La planificación de actividades campamentales y deportivas en función de los espacios y las características ambientales con protección de sus elementos y formas de vida.

La vida cotidiana en ámbitos naturales

- La selección del tipo de campamento en relación con las actividades a realizar, la región y lugar elegidos, las características del grupo y los medios económicos disponibles.
- La asignación consensuada de roles y funciones en la preparación y realización de campamentos.
- La distribución adecuada de trabajos y la asunción responsable de los mismos.

Aunque algunas tareas parezcan simples, todas son importantes para la vida de todos. A algunos les corresponderá realizar algunas tareas que nunca hubieran elegido, pero es necesario que las lleven a la práctica con mucho cuidado. Para rotar en las mismas, usaremos el sistema que pensamos en la escuela, así nos repartimos lo menos agradable y, también, lo más entretenido.

- Las normas de convivencia acordadas y las formas de su sostenimiento.
- La ayuda mutua y la aceptación de la diversidad como base de la convivencia y la solución de dificultades en un medio inhabitual
- La seguridad como principio rector. La aplicación de las normas de seguridad específicas ante cada situación de riesgo.

Las acciones motrices en la naturaleza

- El reconocimiento y la actuación sensibles ante los elementos y fenómenos naturales.

Hoy, durante la caminata de la tarde, nos detendremos a observar el entorno en un lugar muy tranquilo. Traten de registrar cómo están contruidos los nidos de las aves, qué tipo de vegetación prevalece, de qué lado soplan los vientos, si hay agua y cómo influye en la vida de los animales. También registren los olores y los colores que perciben.

- La planificación de secuencias de habilidades motrices para desplazarse con seguridad en distintos terrenos.
- El proyecto de campamentos y actividades deportivas o desplazamientos en ambientes naturales con conocimiento de sus formas de vida y los cuidados necesarios para su protección.
- La selección de deportes en la naturaleza adecuados al entorno, al grupo y a los elementos deportivos disponibles.
- El disfrute estético de la naturaleza.
- La consideración del paisaje en la planificación, organización y desarrollo de campamentos y/o actividades motrices en medios naturales.

Elegimos este lugar para establecer el campamento en función de la vista ¿De qué modo les impactó el paisaje? ¿Pueden realizar en pequeños grupos un relato escrito de estas observaciones y sensaciones?

- La organización y realización de actividades motrices en la naturaleza que posibiliten experiencias placenteras y emocionalmente significativas.

Esta noche, en la que habrá luna llena y cielo sin nubes, haremos una caminata hasta la cascada. Preparen sus linternas y sus camperas, porque todo cambia por la noche. ¡Espero que no se asusten...!

Sugerencias de evaluación

Para evaluar las experiencias de actividades motrices en la naturaleza que les hayan resultado placenteras y emocionalmente significativas, así como también la organización y realización de las mismas, pueden proponerse los siguientes interrogantes:

¿cuáles fueron las experiencias realizadas en el medio natural que más les impactaron y por qué?;

¿cómo se tomaron las decisiones en la organización y puesta en práctica de la actividad? ¿cómo fue tu participación en ese proceso?;

¿qué saberes les aportaron estas experiencias para aplicarlos en la vida cotidiana y en la escuela?

BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez Sánchez, Domingo, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Zaragoza, Inde, 1996.
- Bonnefoy, Georges y otros, *Enseñar voleibol para jugar en equipo*. Barcelona, Inde, 2000.
- Bracht, Valter, *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Vélez Sarsfield, 1996.
- Brailovsky, Antonio y Folguelman, Dina, *Memoria verde en la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
- Contreras Jordán, Onofre, *Didáctica de la Educación Física, un enfoque constructivista*. Zaragoza, Inde, 1998.
- Devis Devis, José, *Educación Física, deporte y currículum*. España, Visor, 1996.
- DGCyE, SSE, DEF, *Aportes para la construcción curricular del área Educación Física. Tomos I y II*. La Plata, 2003.
- DGCyE, DEF, Documento Técnico, *La enseñanza de los juegos y deportes en el CEF*. La Plata, 2004.
- DGCyE, DEF, *Hacia una mejor educación física en la escuela*. La Plata, 2004.
- DGCyE, DEF, *Evaluación en Educación Física*. Documento Comisión Curricular: Corrales, Mónica, Maderna, Graciela, Renzi, Gladys, Saullo, Silvia, 2002.
- DGCyE, DEF, Documento Técnico, *La comprensión en las clases de Educación Física*. La Plata, 2005.
- DGCyE, DEF, Documento Técnico, *La planificación, una hipótesis para la enseñanza de la Educación Física*. La Plata, 2006.
- DGCyE, DEGB, Programa Jornada Extendida *Transformar la escuela con los adolescentes*. La Plata, 2004.
- DGCyE, DEGB, Programa de Jornada Extendida, *Los aprendizajes motores en el medio natural*. La Plata, 2004.
- DGCyE, SSE, Programa de Jornada Extendida, *La organización participativa*. La Plata, 2005.
- Díaz Lucea, J, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Zaragoza, Inde, 1998.
- Díaz, Liliana, *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.
- Gomez, Jorge, *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires, Stadium, 2002.
- Gomez, Raúl, *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y en el primer ciclo de la Educación General Básica*. Buenos Aires, Stadium, 2002.
- Gurevich, Raquel, *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Hernandez Moreno, José, *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Inde, 2000.
- Hernández Moreno, José, *Análisis de las estructuras del juego deportivo*, Inde, 1998.
- Orlick, Perry. *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona, Paidotribo.
- Parlebas, Pierre, *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo, 2001.
- Reboratti, Carlos. *Ambiente y sociedad, conceptos y relaciones*. Buenos Aires, Planeta, 1999.
- Souto, Marta, *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Trigo, Eugenia y colaboradores, *Creatividad y motricidad*. Barcelona, Inde, 1999.
- Vázquez, Benilde, *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, Gymnos, 1989.

AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DN. DANIEL SCIOLI

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. MARIO OPORTO

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. DANIEL LAURÍA

JEFE DE GABINETE

LIC. GUSTAVO GRASSO

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

LIC. DANIEL BELINCHE

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

PROF. JORGE AMEAL

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

DR. NÉSTOR RIBET

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

MG. ELISA SPAKOWSKY

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROF. MARÍA DE LAS MERCEDES GÓNZALEZ

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MG. CLAUDIA BRACCHI

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

LIC. MARÍA VERÓNICA PIOVANI

DIRECTOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PROF. SERGIO BALDERRABANO

DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROF. ALEJANDRO RICCI

ES3

