

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Claudia Viviana Carvajal Castro

**Educación física en el área del lenguaje: el currículum como función social de la escuela
Colombiana**

Juiz de Fora

2024

Claudia Viviana Carvajal Castro

**Educación física en el área del lenguaje: el currículum como función social de la escuela
Colombiana**

Tesis de maestría presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a la obtención del título de Magíster en Educación. Área de concentración: Educación Brasileña – Gestión y Prácticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvajal Castro, Claudia Viviana.

Educación física en el área del lenguaje: el currículum como función social de la escuela Colombiana / Claudia Viviana Carvajal Castro. -- 2024.

53 f. : il.

Orientador: Wilson Junior Alviano

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educación física. 2. Currículum. 3. Escuela . 4. Colombia . I. Junior Alviano, Wilson, orient. II. Título.

Claudia Viviana Carvajal Castro**Educación física en el área del lenguaje: el currículum como función social de la escuela colombiana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 24 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Wilson Alviano Junior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Rafael Guimarães Botelho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 13/04/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alviano Junior, Professor(a)**, em 08/05/2024, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 08/05/2024, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Guimarães Botelho, Usuário Externo**, em 08/05/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1780992** e o código CRC **8FAE0EB7**.



Agradecimientos:

Primero quiero agradecer al programa de becas OEA (organización de estados americanos) por la oportunidad de estudiar en el extranjero un posgrado y sobre todo por el apoyo durante dicho proceso. Igualmente, a la Universidad Federal de Juiz de Fora por abrir sus puertas y hacerme sentir como en casa en todo momento. Agradezco al programa de maestría en educación por siempre estar dispuestos a guiarme y apoyarme en todos los escenarios académicos y administrativos. Por último, un agradecimiento especial a mi asesor Wilson por elegirme como su orientada, por ser un ser de luz y dar siempre brillo en los momentos oscuros que implica hacer una maestría en otro país, otro idioma y lejos de casa. Sus conocimientos y orientaciones académicas serán la base de mi camino como profesional académica, gracias a él y a su familia por hacerme sentir como en casa. Finalmente agradezco a mi familia por ser el motor para seguir avanzando en mi profesión.

Resumen: La educación tiene múltiples escenarios uno de los que ha tenido gran acogida en tiempos presentes es la educación física y su cultura de movimiento en este, falta por investigar y dilucidar diversos aspectos. Es así como este trabajo indagó por la relación educación física y currículo colombiano, en función de las relaciones que se tejen y los aportes que se constituyen desde los actores del acto educativo a nivel escolar. Se estableció como objetivo general: Analizar si el currículo de Educación Física en Colombia discute la función social de la escuela. Se soportó teóricamente en los autores de generación reciente en las categorías de cultura corporal, currículo y educación física. Para llevar a cabo el proceso, la metodología tuvo como enfoque cualitativo, para cuyo efecto se abordó un trabajo de naturaleza positiva y crítica, es decir, para la comprensión se construyó una contingencia doble (cualitativa y cuantitativa) que acerca al fenómeno de estudio. Los resultados encontrados visibilizan las relaciones que existen en la enseñanza de la cultura corporal en la educación física colombiana. Se concluye y se recomienda la necesidad de que los responsables de la enseñanza a nivel escolar consideren el objeto de estudio de este trabajo en función de las realidades actuales de educación.

Palabras Clave: educación física; currículum; escuela; Colombia.

Resumo: A educação possui múltiplos cenários, um dos quais tem sido amplamente recebido nos tempos atuais é a educação física e sua cultura de movimento, nesta, vários aspectos permanecem a serem investigados e elucidados. É assim que este trabalho investigou a relação entre a educação física e o currículo colombiano, a partir das relações que se tecem e das contribuições que são constituídas pelos atores do ato educativo em nível escolar. Estabeleceu-se o objetivo geral: Analisar se o currículo de Educação Física na Colômbia discute a função social da escola. Foi sustentado teoricamente por autores de gerações recentes nas categorias cultura corporal, currículo e educação física. Para a realização do processo, a metodologia teve abordagem qualitativa, para o que foi abordado um trabalho de cunho positivo e crítico, ou seja, para a compreensão foi construída uma dupla contingência (qualitativa e quantitativa) que aproxima o fenômeno do estudo. Os resultados encontrados tornam visíveis as relações que existem no ensino da cultura corporal na educação física colombiana. Conclui-se e recomenda-se que os responsáveis pelo ensino a nível escolar considerem o objeto de estudo deste trabalho com base nas realidades atuais da educação.

Palavras-chave: educação física; currículo; escola; Colômbia.

Abstract: Education has multiple scenarios, one of which has had a great reception in present times is physical education and its culture of movement. In this, various aspects need to be investigated and elucidated. This is how this work investigated the relationship between physical education and the Colombian curriculum, based on the relationships that are woven and the contributions that are constituted by the actors of the educational act at the school level. The general objective was established: To analyze whether the Physical Education curriculum in Colombia discusses the social function of the school. It was theoretically supported by recent generation authors in the categories of body culture, curriculum and physical education. To carry out the process, the methodology had a qualitative approach, for which a work of a positive and critical nature was addressed, that is, for understanding a double contingency was built (qualitative and quantitative) that brings us closer to the phenomenon of study. The results found make visible the relationships that exist in the teaching of body culture in Colombian physical education. It is concluded and recommended that those responsible for teaching at school level consider the object of study of this work based on the current realities of education.

Keywords: Physical Education; curriculum; school; Colombia.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1 — Currículum de Educación Física de Colombia	41

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

EFRD	Educación Física, Recreación y Deporte
MEN	Ministerio de Educación Nacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

ÍNDICE GENERAL

1 INTRODUCCIÓN: PUNTO DE PARTIDA	11
2 OBJETO Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	14
3 ESTADO DEL ARTE	15
4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	22
5 METODOLOGÍA	23
6 MARCO TEORICO	24
7 MARCO APLICADO: RESULTADOS	34
8 CONCLUSIONES	50
9 REFERENCIAS	51

INTRODUCCIÓN: PUNTO DE PARTIDA

Existen varias consideraciones cuando se habla de las acciones que ejecuta el sujeto ante un proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso cuando hablamos del maestro y su accionar en la escuela, nos referimos al maestro que da significado para la vida misma de cada estudiante por medio de los contenidos curriculares enseñados dentro del aula y así mismo estos conocimientos como trascienden fuera de esta. Por ello, el docente/maestro/profesor es uno de los agentes más importante en los procesos educativos directamente con su alumnado. A partir de esta comprensión, es necesario revisar diferentes perspectivas que nos acercan a identificar cuál es la función social de la escuela desde el currículo en la actualidad y su relación con la Educación Física por medio de su objeto de estudio.

La primera perspectiva hace referencia a la escuela, seguido de la familia, ya que es el entorno más importante en la vida de cada ser humano, pues en la escuela es donde el sujeto desarrolla y fortalece las dimensiones humanas: física, social, cognitiva, emocional, afectiva, comunicativa y ético-moral, teniendo una visión integral del ser humano; lo cual se puede denominar la teoría psicogenética de Wallon, que corresponde a cómo las emociones y dimensiones del ser humano hacen parte fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje, permitiendo una satisfactoria relaciones educativa y de contenidos entre los profesores y estudiantes que están inmersos en el aula de clase.

A grande contribuição de Wallon para Educação bem como para Psicologia é considerar as emoções no processo de desenvolvimento humano e porque não no processo ensino aprendizagem, defendendo que os professores para alcançarem êxito na ação pedagógica deveriam conhecer e entender as crianças em seu desenvolvimento. Esse aspecto atenta de forma específica para a relação professor-aluno e a escola como meio social para a evolução da pessoa humana (Dautro; Lima, 2018, p. 1-2).

Así mismo, en la escuela se encuentra inmerso y de manera indispensable el docente. Tal y como lo afirma Tardif (2012) *el docente cobra un protagonismo fundamental en la sociedad y en el papel que cumple en la educación*. Si educar es ayudar a vivir, la buena educación debe mostrar además conocimientos científicos del protagonista de la educación. Así mismo, el docente es el actor principal en la escuela y en los procesos educativos y sociales que se llevan al interior de esta, tales como los procesos de enseñanza-aprendizaje en determinadas áreas del conocimiento donde se debe de priorizar el sentido por la vida,

permitiendo desarrollar y fortalecer valores propios de cada individuo, donde se ve reflejada la función social de la escuela para los sujetos que participan en ella.

Por otro lado, cuando hablamos de la educación y en este caso la Educación Física como función social de la escuela y por ende de la sociedad, especialmente en educación básica, es necesario pensar los ejes temáticos que se pueden asociar a esta. Desde allí nace la importancia de analizar e indagar sobre la estructura del currículo educativo colombiano que desarrollan los docentes en las clases de educación física en educación básica, comprendiendo que el objeto de estudio de la educación física es la cultura corporal.

É por meio da tematização das práticas corporais que docentes e estudantes acessam diferentes discursos, representações e produzem novos significados com relação à cultura corporal. Assim, entendemos que se potencializa de maneira mais equânime o trabalho na escola e na Educação Física, encorajando os sujeitos a pensar, discutir e dialogar sobre seus conhecimentos e representações acerca dos artefatos da cultura corporal. A intenção é alertar e questionar a preferência de certas práticas corporais em detrimento de outras, além dos significados que lhes são atribuídos e também aos seus praticantes, auxiliando na compreensão da lógica que estabelece tais relações (Nunes; Neira, 2016, p. 472).

Así mismo, determinar cuál es la relación entre el docente que comprende el objeto de estudio de la educación física y la función social de la escuela mediante el lenguaje de esta. Si entendemos que el papel de la escuela en la sociedad es la formación para la ciudadanía, la formación para la vida en sociedad y la socialización de una cultura ya sea específica o general, de acuerdo a su propio territorio y contexto que produce la humanidad, tendremos que pensar antes en la Educación Física como un espacio de formación social mediante su lenguaje, construyendo eso desde el currículum de Educación Física y los alcances que esta tiene.

Continuando con lo anterior, así podemos entender dos ejes: 1. La cultura producida por la humanidad que debería estudiar la educación física, serían las prácticas corporales (juegos, deportes, gimnasia, danza, lucha), donde estas son las producciones de la humanidad que estudia la Educación Física. ¿Y la vida en sociedad? 2. Es importante estudiar las manifestaciones de la cultura corporal relacionadas con los grupos sociales, qué prácticas conocen y viven. Pues una comunidad puede tener bailes y juegos típicos propios y autóctonos, por ello es importante estudiar, practicar y saber por qué estos juegos están

presentes en una comunidad específica y, así mismo, cuál es el significado para estas dentro de su cultura.

A raíz del incremento de los asuntos necesarios para pensar los ejes temáticos que se puede asociar con Educación Física y la función social de la escuela como un escenario posible actual en la educación básica escolar, se vienen gestando múltiples miradas, una que se considera necesaria, se visibiliza desde la triada Educación Física-Función social de la escuela y cultura corporal que de igual manera están unidas a los procesos formativos y educativos de la escuela, y cómo está dialoga con ellos. En dicho escenario, la concepción que se ha tenido del currículum se ha transformado, hasta llegar a alcances de ser visibilizado como íntegro, pero, aún así, se observa que algunos aspectos no son tomados en cuenta para planteamientos que se relacionan con la educación física: función social y cultura corporal.

De allí, esta investigación busca ubicar algunas reflexiones en torno al currículum colombiano de educación física y su accionar social; busca considerar que quizás desde la perspectiva de las clases de educación física deben comenzarse a pensar desde otras áreas del conocimiento, dejando de un lado que esta es la responsable de la salud física e integridad de las personas, también se debe pensar si esta dialoga con el cuerpo y con la cultura que la rodea, vale decir, que los sujetos tengan la capacidad y oportunidad de expresar y vivir sus manifestaciones corporales que tienen un significado cultural, y por ende transmiten y reproducen cultura. Dicho de otra forma, que los procesos enseñanza y aprendizaje que se implementan de manera consecutiva conlleven una teoría y metodología diferentes a lo que quizás se puede considerar una educación física como función social inmersa en un posible currículum de EF de Colombia.

En función de lo anterior, es necesario analizar y discutir el currículo colombiano que permita la comprensión de la función social de la escuela, donde se tendrá en cuenta tres aspectos fundamentales, los cuales hacen referencia en primer lugar al docente de EF de educación básica, en segunda instancia, la educación física como lenguaje y, en última instancia, la educación física y su relación con el concepto de “cultura corporal” en la educación física actual.

2. OBJETO Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿POR QUÉ ES NECESARIO UN CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA PENSADO DESDE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA?

Tomando en cuenta el objeto de esta investigación, “función social de la escuela por medio de la cultura corporal trabajada a través del lenguaje de la educación física en la educación básica”, y partiendo del análisis curricular de las prácticas de educación física en el país de Colombia, es necesario abordar el currículo de esta área desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por ello, es necesario hacer diversos cuestionamientos en cuanto a la práctica e importancia de la educación física en la escuela, cómo está siendo tomada en cuenta como eje primordial y fundamental para la construcción de seres humanos a partir de sus experiencias de vida (cultura) y sobre todo el dar significado a estas por medio de los contenidos propios del aula de clase “cancha/patio”, que permiten de una u otra manera una comunicación cultural de cada individuo.

Es por ello que se explicará a lo largo de esta investigación cuál es la función de la educación física y cómo está inmersa en la función social de la escuela para que esta nos lleve a defender la necesidad de la construcción de un currículo propio, pensando en una cultura corporal por medio educación física. Pues cuando se aborda el currículo este debe estar pensado en moldear a las personas y como estas se construyen para una mejor sociedad, tal y como lo afirma Silva (2007, p. ¿?) “o currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem cultura de uma sociedade, é o conteúdo vivo da experiência escolar”. A partir de esto se construyen apartados teóricos que permiten la comprensión de fenómenos que soportan esta investigación y capítulos que nos aproximan a entender la función social de la escuela por medio la cultura corporal trabajada a través de la educación física en la educación básica, o sea, estudiar el currículo colombiano de educación física y las aproximaciones epistemológicas que tiene ante la función social de la escuela

3 ESTADO DEL ARTE

A. M. Franco y J. E. Ayala (2011) realizaron un estudio denominado *Aportes de la motricidad en la enseñanza*, el cual fue producto de la investigación “Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza”. Este estudio fue soportado en el enfoque hermenéutico con estudio de caso cualitativo y etnografía reflexiva. Esta investigación pretende desvelar el sentido que tiene la motricidad como saber para la enseñanza en docentes y estudiantes de pregrado del Programa de profesional en Deporte y Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Esta investigación pretende describir las relaciones de la categoría “Aportes de la motricidad en la enseñanza”, en la que se expresa cómo el aula es un espacio que da lugar a la expresión verbal y no verbal para las corporeidades, para darle vida y relevancia a algunas experiencias del pasado. Cada elemento constitutivo del aula: material, vivo, inerte o imaginario, es necesario para la construcción de conocimiento, para la formación, porque la interacción con cada participante de este escenario es vital para un evento pedagógico, para un espacio que congregue la experiencia y la ciencia. Para tal fin se teje una red con tres hilos centrales:

El primero, “La relación motricidad-elementos-aula: una configuración necesaria en la enseñanza”, en el cual se presenta cómo el hombre desde sus inicios ha utilizado el movimiento, en general su motricidad, no solo para desenvolverse en el mundo, también para hacerse y darse a entender a los sujetos que lo rodean con un fin objetual. Esta intención se puede observar también desde etapas infantiles, en las cuales el niño para dar a entender sus necesidades y sentimientos utiliza tanto su cuerpo como los objetos encontrados a su alrededor. Aparece una permanente recurrencia a la motricidad para obtener lo necesitado.

El segundo hilo central es denominado “La motricidad anecdótica como riqueza para la enseñanza”, allí se mencionan las anécdotas como una forma de concebir un despliegue de la práctica de la vida misma o pueden ser ajenas al docente, y trasladarse a un componente más en procesos de aula. Las anécdotas confieren relevancia tanto desde y para el contexto como para la realidad presente o ausente. Pueden ir en función de ejemplificar, describir, completar, extraer conclusiones, inducir reflexiones y percepciones más profundas,

comprender una idea o un pensamiento ya enunciado verbalmente o, simplemente, comunicarse con el otro.

El tercer hilo central, “La motricidad como manifestación actuada que facilita la enseñanza”, se asume el aula como un escenario de actuación que surge gracias a la incorporación de manifestaciones precedidas por el teatro, donde el actuar se vivencia en el espacio aula a través del docente, lo que da lugar para imitar, inventar, actuar, ser otro, en función de las necesidades del contexto, la realidad o el momento.

Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que la motricidad se complementa con elementos materiales del aula para enseñar; asimismo, que las anécdotas son una opción motricidad en la enseñanza, en el aula y un escenario de actuación. Así mismo, se concluyó que existe un dualismo respecto al docente que se ha formado desde lo académico frente a su formación social, cultural y familiar, lo cual hace que este posibilite otras formas de ver, vivir y crear el aula y sus contenidos.

R. Soler (2012) realizó un estudio llamado *¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes en el aula y fuera de ella? Análisis de los términos y expresiones del lenguaje de la educación*, que parte de una revisión bibliográfica sobre el concepto de lenguas especiales para caracterizar el lenguaje. El objetivo general de esta investigación pretende conocer cómo los docentes se comunican con otros profesionales y con sus alumnos en el desarrollo de los procesos didácticos; así mismo, para dicho fin, se ubican los siguientes objetivos específicos: 1. Cómo el docente se comunica con el alumno en el nuevo escenario educativo; 2. Cómo sus hablantes transmiten los significados; 3. Cómo interaccionan y expresan el conocimiento. El problema de investigación está relacionado con conocer el lenguaje de una disciplina científica permite entender mejor su epistemología.

El marco de referencia tuvo diversas perspectivas teóricas: la primera, revisión teórica del concepto de lenguas especiales, la cual hace alusión, desde una perspectiva diacrónica, a las denominadas lenguas especiales que han recibido diversas denominaciones. Lingüistas como Vendryes (1929) entienden que son “lenguas especiales” aquellas que se utilizan en circunstancias especiales por grupos específicos de hablantes, que comparten una temática y unas situaciones comunicativas con finalidad expresiva, en las que suelen prevalecer criterios diastráticos, motivados por los usos que hacen los distintos grupos sociales de la lengua y diafásicos por las características de la situación.

La segunda perspectiva se refiere a la caracterización de las lenguas especiales, los elementos que delimitan los usos específicos de las lenguas no están directamente relacionados con el sistema gramatical, sino que se refieren a la naturaleza de sus hablantes, a las situaciones comunicativas y al léxico que utilizan para designar sus realidades referenciales. Si bien los criterios más utilizados en la caracterización de las “lenguas especiales” responden a factores extralingüísticos, es importante conocer la existencia de un componente sociológico en cuanto que la lengua es un hecho social y funciona dentro de los grupos sociales; cada grupo social crea y conforma su propia lengua (Rodríguez y García, 1992, 2).

La tercera perspectiva examina el lenguaje de la educación como lenguaje sectorial: análisis de sus términos y expresiones, el registro, una variedad funcional dentro del sistema general de la lengua caracterizado por una temática específica y utilizado en situaciones comunicativas concretas. En este sentido, el tema y las características pragmáticas del contexto en el que se produce la comunicación son elementos importantes para considerar. El conjunto al que pertenece el lenguaje sectorial de la educación es el de la lengua de especialidad o lenguas especiales, que constituyen, a su vez, un subsistema lingüístico que utiliza términos especializados y recursos lingüísticos para dotar de exactitud y erradicar la ambigüedad de la comunicación en un ámbito determinado (Lerat, 1997).

Los resultados obtenidos en este estudio hacen referencia a diversos ámbitos que complementan el “nivel umbral” al que pertenece el lenguaje sectorial de la educación. En otras palabras, únicamente a través de una complementación paradigmática es viable el estudio de este lenguaje sectorial, que va mucho más allá que el estudio de un determinado lenguaje. Las “lenguas especiales” conllevan un grado de civilización, de especialización que, entre todos, hemos alcanzado en la sociedad del conocimiento de este siglo XXI. Es imprescindible que el docente y aquel que se dedique al mundo de la enseñanza, de la pedagogía, de la formación del profesorado, de la educación, en definitiva, conozca sus términos y expresiones para comprender mejor su epistemología.

A. M. Franco y J. E. Ayala (2012) realizaron un estudio denominado *Motricidad en el aula: la gestualidad y la voz una inmanencia en la enseñanza*, el cual tuvo un enfoque comprensivo que parte de la tradición investigativa denominada hermenéutica, con un tipo de enfoque entre el denominado estudio de caso cualitativo y la etnografía reflexiva. Esta

investigación pretende con su objetivo general desvelar los sentidos que tiene la motricidad como saber para la enseñanza. Esta investigación pretende hacer una descripción de lo hallado en la categoría: “Motricidad en el aula: la gestualidad y la voz una inmanencia permanente en la enseñanza”, para tal fin presenta tres capítulos:

El primero, “motricidad en el aula: la gestualidad y la voz una inmanencia permanente en la enseñanza”, en el cual se presentan las interpretaciones hechas a partir del acercamiento al aula, lo que da lugar a comprensiones de lo ocurrido en este escenario. Se elabora un recorrido acerca de cómo la motricidad del docente se convierte en un medio complementario para enseñar, no sólo a manera de una expresión a partir del habla, visto desde la lingüística, sino desde la corporeidad, como una expresión de la motricidad, dando lugar a procesos sistematizados, así como a espacios de libertad corporal, motricidad individual y colectiva.

El segundo capítulo denominado “motricidad: dinámica de sucesos comunicativos en la enseñanza”, indica que “La expresión humana es primeramente expresión con todo el cuerpo” (Castañer cita a Fromont, 15. 1981, p. 62). Es decir, no solo el movimiento y la acción son importantes para actuar, sino que dichos movimientos pueden ir acompañados, ya sea de pensamientos o de intenciones personales, académicas, cognitivas e incluso de historicidad.

En el tercer capítulo, “las miradas: una estrategia para generar confianza, atención o experiencia en el estudiante”, se menciona que las palabras casi siempre iban acompañadas de algún gesto, lo cual favorecía el proceso comunicativo. Respecto a los gestos concernientes al rostro, ocurre con las miradas. Estas representan de alguna forma la confianza en lo que expresa verbalmente el docente, pues a través de ellas puede conocerse el grado de satisfacción o nivel de manejo del tema por parte de él, siendo este elemento (las miradas) portador de seguridad.

Este estudio obtuvo como resultado visibilizar que la motricidad del docente enseña, se da en una relación entre los gestos y la palabra; allí las manos y las miradas hacen parte de lo educativo. Así mismo, se concluyó que la gestualidad relacionada con las manos y la mirada en ocasiones es intencional, racional y en otras, simplemente parte de los hábitos, actos que particularizan la enseñanza.

A. García-Fariña; F. J. Jiménez y M. T. Anguera (2016) realizaron un estudio titulado *Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos*, el cual tuvo un enfoque mixto (*mixed methods*) en el análisis de contenido y un diseño de seguimiento intersesional (durante las sesiones que componen las unidades didácticas) e intrasesional (desde el inicio hasta el final de la sesión). Para ello se utilizó un instrumento de observación ad hoc que combina formato de campo y sistema de categorías, y como instrumento de registro el programa Atlas.ti, 7.1.8. Los datos fueron analizados aplicando la técnica analítica T-patterns, por medio del programa Theme v.6, cuyo algoritmo nos permite desvelar patrones discursivos que subyacen en la conducta verbal de forma no directamente perceptible.

Esta investigación tuvo dos objetivos principales, el primero de ellos fue identificar los patrones discursivos empleados por una maestra en el desarrollo de dos unidades didácticas, una antes y otra después de participar de una intervención formativa (I-A); el segundo, conocer la evolución de las estrategias discursivas que emplea la maestra, después de participar en un proceso I-A centrado en optimizar la utilización consciente de las estrategias discursivas como recurso metodológico y se recopila en un único capítulo.

Ese capítulo es denominado “El proceso de investigación-acción colaborativo para el perfeccionamiento docente”, en el cual se presenta que en las últimas décadas ha crecido el interés sobre la mejora de la formación y eficacia del profesorado. Como forma de perfeccionamiento docente y de profundizar en el conocimiento y uso de las estrategias discursivas como recurso metodológico en educación física, se optó por utilizar la alternativa acreditada de la investigación-acción colaborativa (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1993), bajo el prisma de la investigación cualitativa, como proceso de desarrollo profesional docente y transformación del pensamiento del profesorado y su práctica (Devís, 1996; Fraile, 2002; Maciel, 2003; Pascual, 2004). En este estudio, se ha tomado como problema de referencia, el uso de las estrategias discursivas de una manera no intencional (Cuadrado, 2012). Este problema ha sido abordado por un grupo de docentes, entre los que se encuentra la maestra, sujeto de estudio, mediante un proceso de investigación-acción colaborativa para optimizar los aportes desde los *Mixed Methods*, además de la utilización consciente de las estrategias discursivas como recurso metodológico y la ampliación del potencial pedagógico de su discurso docente.

Esta metodología de reflexión conjunta se encuentra ligada a modelos interpretativos y críticos, cuya finalidad es ayudar al profesorado a reflexionar de forma colaborativa sobre su práctica, analizando las posibilidades de incorporar las estrategias en los procesos de construcción del conocimiento en educación física. El proceso de investigación-acción realizado y vinculado a este estudio, se llevó a cabo entre el desarrollo de dos unidades didácticas impartidas por la maestra, de estudio, y tuvo una duración de ocho sesiones con una periodicidad quincenal, y en el que fueron objeto de debate y reflexión aspectos como la profundización en el conocimiento de las estrategias discursivas derivadas del socio constructivismo, y la identificación de alternativas para optimizar la intervención docente en este ámbito didáctico. Este proceso de investigación-acción se ha interpretado en este estudio como una intervención formativa para la docente, de ahí que en la presentación de los datos y resultados se aluda a preformación y post formación.

Los resultados obtenidos en este estudio revelan la aparición recurrente de un patrón comunicativo formado por la combinación de demandas de información (preguntas) con incorporación literal de las del alumnado al discurso del profesor, que se mantiene en las dos fases, lo que pone de manifiesto una preocupación por generar momentos de reflexión sobre los contenidos desarrollados, además de hacer partícipe al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pieza clave en la construcción del conocimiento, desde una perspectiva socioconstructivista. El resto de estrategias discursivas aparecen en menor medida antes del proceso de investigación-acción, con un aumento importante después de su desarrollo.

L. Hidalgo (2021) realizó un estudio titulado *Los modelos educativos en la educación virtual universitaria*, que tuvo como metodología de investigación de técnica documental que se sustenta en la revisión de artículos y libros que tratan sobre modelos educativos universitarios. El objetivo de esta investigación fue analizar y reflexionar sobre los contenidos de los modelos educativos universitarios con el propósito de identificar las concepciones que los fundamentan, las semejanzas y diferencias en planteamientos filosóficos doctrinarios y pedagógicos que animan la vida académica de las universidades y si éstos responden a los requerimientos de la educación virtual que se aplica hoy en día en las universidades de todo el país. Para tal fin se presentan tres categorías:

La primera categoría que representa “Concepción de modelo educativo universitario” En las universidades públicas de Perú el modelo educativo es, fundamentalmente, un instrumento de gestión académica y pedagógica que sirve como referente para orientar las actividades propias de la formación profesional. Se le considera un componente importante de calidad educativa pues guarda una estrecha relación con la misión y razón existencial de la universidad. Los principios institucionales buscan la formación de individuos educados y competentes para poner en práctica sus conocimientos adquiridos mediante propuestas innovadoras que busquen transformar el contexto y contribuyan al desarrollo social (Lugoetal, 2013).

La segunda, categoría “Fundamentos: filosófico, pedagógico, curricular y didáctico”, El fundamento filosófico que sustenta los modelos educativos es el humanismo el que, como afirma Guadarrama (1997), ubica al ser humano como valía transcendental ante todo lo que existe, subordinado cualquier diligencia como brindarle excelentes escenarios para que tenga una vida digna de vida a fin de demostrar sus potencialidades (como se citó en Sánchez y Pérez, 2017). Asumida esta concepción centrada en el ser humano, las universidades promueven la formación profesional integral que va desde la atención a los conocimientos esenciales como el conocer, hacer, ser, sentir, convivir, etc. (Inciarte y Canquiz, 2009). Una educación es humanista cuando a cada persona se le atiende en su estilo de interpretación del contexto, ayudándoles a los otros a ser como ellos, dado que, busca darles a los estudiantes lo indispensable para que pueda explorar y comprender significativamente sus vivencias favoreciendo su desarrollo personal (Trujillo,2017). La formación humanística se expresa en los planes curriculares que integran áreas y asignaturas orientadas a cubrir todas las necesidades de desarrollo personal, cognitivo, psicomotriz, afectivo y espiritual del estudiante, para formar un perfil profesional con rasgos basados en valores que faciliten el desarrollo y convivencia humana.

La tercera categoría, “Aplicabilidad del modelo educativo en la educación virtual universitaria”, Los modelos educativos universitarios analizados son de reciente publicación; por tanto, contienen principios filosóficos, pedagógicos, curriculares y didácticos contemporáneos propios del momento y espacio histórico, que valoran más algunos componentes que otros, pero que, en su totalidad, se visualiza globalmente como una educación que se propaga social y económicamente mediante la digitalización e innovación

(Rama, 2009). Si bien fueron elaborados pensando en su aplicación en la educación presencial, contienen una mirada de una formación a distancia y virtual, para un futuro que sus autores consideraban de largo plazo, planificando en primer lugar implementar de manera progresiva las herramientas tecnológicas durante la formación académica. Por ejemplo, el modelo de la UNP (2015), expresa que se debe considerar a las TIC como un medio o herramienta de aprendizaje.

Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que Los modelos educativos universitarios aparecen como elementos impulsores de la calidad de la formación profesional, los que actúan como documentos rectores de la actividad docente y estudiantil, con orientaciones de nivel filosófico, pedagógico, curricular y didáctico, actualizadas y coherentes con los requerimientos demandados por la sociedad, y que dan sentido a los procesos y resultados académicos de la universidad.

Por otro lado, las universidades peruanas públicas coinciden en la adopción de concepciones de vida que giran en torno al humanismo, el cual se refleja en concepciones pedagógicas, curriculares y didácticas, centradas en el desarrollo de las capacidades cognitivas y actitudinales del estudiante como protagonista e interlocutor válido en la comunicación didáctica en el aula. Sin embargo, por el cambio de modalidad de educación presencial a virtual resulta urgente adecuar los modelos educativos de las universidades al nuevo contexto educativo.

4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar si el currículo de Educación Física en Colombia discute la función social de la escuela

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el currículo de Educación Física escolar de Colombia en función social de la escuela
- Identificar la relación entre el currículo de Educación Física de Colombia y la función social de la escuela.

- Interpretar la relación entre la triada Currículo, Cultura corporal y Función social en EF escolar Colombia

5 METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un abordaje cualitativo puesto que se utilizará en un primer momento una revisión de la literatura, libros, documentos etc. Con relación al currículo de Educación Física en la educación básica, en el campo de la educación este tipo de metodología es importante y de gran relevancia por su carácter de ayuda y acompañamiento en la formación de seres humano, flexible y con énfasis en describir la realidad (LUDKE y ANDUVE, 1986).

Teniendo en cuenta lo dicho por Bogdan y Brykeln (1994), existen tres grandes grupos de recolección de datos que se pueden utilizar como fuente de información en investigaciones cualitativas, en donde encontramos: la observación, los cuestionarios (orales o escritos) y el análisis de documentos. Esta investigación tomará la de análisis de documentos, la cual corresponde a una investigación de naturaleza positiva y crítica, pues se busca analizar el currículo de educación física colombiana y por qué este aún no está en el área del lenguaje, teniendo como objeto de estudio la cultura corporal del movimiento.

El hecho del investigador utilizar diversos métodos para la recolección de la información permite que este tenga diferentes perspectivas sobre una misma situación, para posteriormente comprender dicha situación con una triangulación de la información obtenida (Igea et al., 1995):

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas: 1. Serviria para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo, 2. Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projecto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios (Bell, 1993, p. ??).

Por ello, esta investigación busca analizar en un principio el currículo de educación física que se encuentra en el MEN, seguido de este revisar el mismo currículo pero en Brasil, para así poder tener documentos como referente y dar una explicación porque es importante que la EF en Colombia se comience a pensar desde el accionar del área del lenguaje, situada en el mismo continente con relación a un país que es gran influenciador en dicha área, seguido de

esto, hacer un análisis crítico y constructivo para dar una explicación y propuesta para el currículo de educación física en Colombia.

Las siguientes preguntas pueden sostener tópicos del marco metodológico, que está incipiente. ¿Cómo se ha hecho el análisis del currículo? ¿Cuál ha sido la técnica de análisis utilizada? ¿Cuáles han sido los autores empleados para fundamentar el análisis? ¿De qué año es el currículo de Colombia analizado?

6. MARCO TEORICO

El marco teórico que acompaña esta investigación está compuesto por diferentes ejes temáticos: en primera instancia, lo que corresponde a las teorías curriculares; seguido de esto, un análisis del currículo de educación física de Colombia; en tercera instancia, lo referido a la educación física como lenguaje, la cuarta concepción que se asume de educación física como cultura corporal, y, por último, la contribución de la educación física en currículo desde el lenguaje.

Para esto es necesario indagar en estudios poscoloniales y decoloniales el transitar de la didáctica a través de la historia en Europa y Sudamérica. Así mismo, construir un concepto propio y real para el campo del lenguaje de la educación física y su comprensión desde la didáctica de la cultura corporal en Colombia a partir de conocimientos de educación física en Brasil.

Ahora bien, la educación está acompañada por la esencia misma de un modelo pedagógico, acercando a la educación a cumplir con los objetivos y competencias de esta; aun así, no se debe pensar solo en un modelo pedagógico como el único camino para ello, pues este va acompañado de un conjunto de criterios que la conforman, tales como los docentes, estudiantes, modelos educativos, estilos de enseñanzas, personas administrativas, padres de familia, contexto sociodemográfico y cultural propios de cada institución educativa, y, por ende, cada ser que la habita. Es así como la educación en Latinoamérica del Sur ha tenido como referencia modelos educativos de otros continentes, procurando adaptarlo al contexto educativo desde la realidad, esta misma que obliga a modificarlos e incluso a distorsionarlos en el proceso. Entre ellos, encontramos un modelo pedagógico

bastante marcado en la educación escolar; el modelo pedagógico tradicional, tradicional pues es uno de los primeros modelos que apareció en la educación y aun así se mantiene con el tiempo, sin ser modificado y renovado, entendiéndose este como:

En este modelo se concibe al estudiante como un ser pasivo, es decir, un receptor pasivo del conocimiento y objeto de la acción del maestro. El conocimiento se considera como algo que ya está dado y determinado por un sabedor exclusivo que es la teoría y/o el docente. La escuela tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político - social del liberalismo. En su forma más clásica, este modelo enfatiza en el papel de la educación para moldear a los sujetos a través de la voluntad, la virtud, la disciplina y la ética (Flórez, 2001, citado por Vives Hurtado, (2016, p. 43).

Así mismo, el modelo pedagógico tradicional es el que predomina en la educación actual escolar Colombiana en todos los niveles educativos; se caracteriza por la figura del profesor “autoritario”, con rol de verdad absoluta al momento de desarrollar los contenidos curriculares del plan de área determinado; en este modelo el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede cuestionar, pues bien, no se puede garantizar un aprendizaje significativo cuando el modelo es cíclico una y otra vez, donde sus estudiantes memorizan dicha información y la repiten con la finalidad de cumplir con las competencias y estándares de conocimiento, basando este en las mismas formas de desarrollar la educación sin tener en cuenta que las generaciones son cambiantes, y, por ende, el mundo evoluciona en diversos aspectos.

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que la escuela es la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de preparar intelectual y moralmente a los educandos. La pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de instituciones educativas a lo largo de la historia de la humanidad, en donde el maestro cumple la función de transmisor del conocimiento. Es el maestro quien dicta la lección a un estudiante quien recibirá las informaciones y las normas transmitidas, se enseña a respetar a los mayores y el aprendizaje es un acto de autoridad. La escuela empieza a estructurarse por contenidos, los cuales deben ser aprendidos por los estudiantes a partir de la repetición (Vives Hurtado, 2016, p. 43-44).

2.1. PROCESOS EDUCATIVOS

Aparentemente existe un único sistema escolar, este solo reviste una existencia formal, ya que en los tres niveles educativos las organizaciones son entre si heterogéneas, de modo que aun en los casos en que tiene desde un punto de vista formal propósitos similares, producen escolaridades cualitativamente heterogéneas,

creadoras de discontinuidades de cultura y de formación intelectual, que limita la movilidad escolar a la posibilidad de desplazamiento vertical solo dentro del compartimiento estanco de escolarización (Rama, 1970, p. 194).

El sistema educativo universitario, como todo sistema educativo, parte del principio de desarrollar procesos educativos en estudiantes que de una u otra forma están dentro de un método educacional formal, por mejor decir, aquellos que están participando activamente en su formación desde el ámbito académico profesional. Especialmente al hablar de los procesos educativos, se hace referencia a la acción de educarse íntegramente, tal y como lo afirma el MEN. La educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Así mismo, la educación a lo largo de la historia humana se ha caracterizado por sus diversas formas y estilos de enseñar, a lo cual se le conoce como estilos y métodos de enseñanza; estos se han enfatizado en las enseñanzas tradicionales, las enseñanzas denominadas “escuelas presenciales”, donde el único lugar y método para aprender y enseñar en un aula de clase, con un profesor dictando conocimientos y unos estudiantes recibiendo este.

La denominada nueva realidad, ha trastocado todos los procesos académicos presenciales, obligando a las Universidades y Escuelas Politécnicas a implementar propuestas metodológicas basadas en entornos virtuales de aprendizaje, que garanticen el acceso de los estudiantes a los contenidos, recursos y actividades de aprendizaje de cada curso o asignatura, con el fin de mantener la continuidad de sus estudios superiores de tercer y cuarto nivel (Córdova; Mendoza; Mayorga, 2021, p. 16).

Esto a su vez permite interiorizar en otras perspectivas de mundo moderno educacional, que a su vez busca garantizar los mismos procesos educativos e incluso entre su flexibilidad que estos sean más factibles para la población en general. En este sentido, los procesos educativos se pueden pensar desde diferentes accionares, desde la educación tradicional y la educación virtual, las cuales corresponden a:

Las actividades diseñadas para un entorno virtual deben estimular la construcción del conocimiento en el alumno para que sean eficaces. De esta manera se intuye que las estrategias de aprendizaje son similares tanto en la educación virtual como en la presencial. Un aula virtual exige trabajar escalonadamente bajo nuevos esquemas, pues la tecnología ha generado espacios disruptivos de enseñanza-aprendizaje (Moreira; Delgado, 2015, p. 126).

De acuerdo con lo anterior, se puede pensar que la educación virtual ha estado en paradigmas educativos en el que quizás se ha considerado una metodología solitaria, monótona y no aprovechable, aun así, es importante pensar que en la construcción y desarrollo de procesos educativos, la educación virtual es un método de enseñanza que llegó para quedarse. Aun así, en los procesos educativos virtuales se fortalecen de los presenciales. Tal y como lo afirma Moreira y Delgadillo:

La educación tradicional tiene un carácter rígido e inflexible; por otro lado, la virtualidad expone a los participantes a situaciones más amplias y flexibles que los obligan no solo a recolectar contenido sino a procesarlo y buscarle una utilidad práctica. La experiencia educativa virtual se nutre de procesos de aprendizaje atribuibles a la práctica presencial como mecanismo para generar conocimiento. No obstante, la virtualidad supone un proceso de construcción constante, de apropiación de conocimientos tanto del entorno virtual como de la discusión con los otros participantes y la lectura e interpretación de la información (Moreira; Delgadillo, 2014, p. 126).

De este modo, se puede decir que los procesos educativos hacen parte de la vida del ser humano. Estos procesos por naturaleza tienden a evolucionar hacia niveles óptimos de aprendizaje, con el fin de garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de la mejor manera posible para los implicados en el sistema educativo, y, por ende, para la sociedad. Para tal fin, los procesos educativos en esta investigación tienen dos momentos. En primera instancia se hará un recorrido la función social de la escuela, seguido de esto, el currículo escolar de educación física escolar.

FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

Al hablar de función social de la escuela es importante entender que esta va ligada al contexto sociocultural, y, por ende, a la sociedad donde se encuentre la escuela, es por ello que se puede decir que la función social de la escuela va ligada a la cultura y creencias de una sociedad, y, por ende, de un país. Para el caso de este estudio, se aborda el concepto de función social de la escuela bajo una mirada epistemológica que se ha construido a lo largo de los últimos años en el país de Brasil; después de ello, se hace una comparación/paralelo de cómo es la función social de la escuela en Colombia y cuál sería la función de esta, desde un contexto escolar estandarizado y soñado para una educación de calidad e integral.

La función social de la escuela es formar individuos íntegros que aprendan a convivir en una sociedad determinada, aceptando las diferencias de los demás. y, por ende, que aporte espacios de construcción autónoma de cada individuo garantizando su formación personal, profesional y colectiva en dicha sociedad.

CURRÍCULO

Antes de hablar de currículo y la importancia de este, es necesario saber que la teoría del currículo va acompañada de una explicación, la cual reflexiona y refleja la realidad dándole así relevancia al origen de esta misma y de su historia.

[...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (Silva, 2007, p. 15).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que un currículo busca modificar de manera positiva las personas que se sumergen en él, pues un currículo pretende descubrir y trabajar las identidades de cada sociedad, y, por ende, de cada persona, pues no solo es un documento de lineamientos y estructuras de conocimientos, este va más allá de esto, y para ello es indispensable identificar las teorías curriculares tradicionales, críticas y poscríticas.

Así, partimos que las teorías tradicionales son teorías que aún siguen siendo marcadas por saberes dominantes, haciendo preguntas y dando respuestas del porqué de las cosas y cómo, mientras que las teorías críticas y poscríticas buscan comprender porque esto y no lo otro, “porque enseñar determinado conocimiento en vez de este”; a continuación, se hablará de las tres teorías, no para decir cuál es la más acertada, pero sí para tener una nueva perspectiva ante un currículo y el accionar de este en la sociedad escolar.

Continuando con la idea previamente mencionada, en la historia del contexto educativo siempre se ha hablado de un “currículo”, entendiendo este como un documento en el que las entidades académicas establecen una serie de contenidos, competencias y objetivos a cumplir por parte de los profesores hacia los estudiantes en los procesos de enseñanza, en el proceso surgen diversos cuestionamientos referentes al currículo y el cual debe de responder a estas: ¿Qué enseñar?; ¿Formar seres humanos basados en conocimientos científicos o formarlos para la industria trabajadora?; ¿Enseñar habilidades y conocimientos básicos?; ¿Enseñar a trascender por medio de la educación? Estas cuestiones están relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los profesores emiten enseñanza y los estudiantes son los receptores de lo enseñado. Así mismo, los profesores son los protagonistas principales en el cumplimiento de los parámetros estipulados en cada currículo, pues bien, este está organizado por etapas ascendentes de acuerdo con las edades y nivel académico en el que se encuentren los estudiantes.

De las teorías tradicionales a las teorías críticas mencionadas en el libro *“Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”*, de Silva (2007), la escuela debería pensarse como cualquier otra empresa, una empresa comercial que planea rutas y caminos para alcanzar objetivos, donde constantemente se debe hacer valoraciones para determinar si el método empleado está funcionando para alcanzar dichos objetivos o si es necesario modificarlos, cuando se piensa en la educación como una empresa, se asegura que esta tenga un plan y organización para su efectivo funcionamiento. En cuanto al contexto educativo, es necesario organizar un currículo desde la indagación de cuáles son las habilidades necesarias para ocupar una determinada ocupación, cómo se desarrollan esas habilidades y por último hacer una valoración si las habilidades enseñadas fueron realmente aprendidas en función de ese objetivo curricular de cada disciplina académica.

Cuando se habla propiamente del currículo, este debe tener una organización y desenvolvimientos para responder a cuatro preguntas básicas que plantea Tyler, año?, citado por Silva (2007, p. 25):

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Estas cuatro preguntas corresponden a los ítems previamente mencionados, siendo así la primera pregunta haciendo alusión al currículo, la segunda y la tercera al enseñar y las instrucciones, y por último la cuarta al proceso de evaluación. Es así como se puede decir entonces que para pensar en un currículo tradicional se deben pensar en un procedimiento secuencial que permita a su vez validar la función en la acción de este. Durante la década de los años sesenta, el mundo surgió grandes eventos que conllevaron a grandes transformaciones sociales, entre esas transformaciones sociales se reflejan las teorías críticas del currículo efectuando una completa inversión en los fundamentos de las teorías tradicionales.

[...] os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2007, p. 29-30).

La escuela transmite ideologías por medio de su currículo mediante las aulas más “relevantes” en la escuela, las cuales se podría decir que son dominantes, pues estas, de una u otra forma, contienen temas y dinámicas referentes al mundo y a la sociedad en general, estas aulas pueden ser: las ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias exactas y las ciencias humanas. Porque cuando se piensa en educación se piensa en dominio, como cuando se habla de cultura dominante, la cultura dominante se refiere a las costumbres, hábitos y

formas de vivir la vida de quienes tienen poder, poder económico y social, no se piensa en esa cultura que es propia del pueblo, pues esta puede ser parte de la cultura, pero no la representa, si no en la cultura de grupos selectivos los cuales influyen en el proceso educacional. Bourdieu y Passeron (1975 citados por Silva, 2007, p. 35) hablan sobre el análisis crítico de la escuela y la cultura:

A escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código.

Teniendo en cuenta lo descrito por el autor; la escuela, y, por ende, en el currículo se encuentra el predominio de clases dominantes, donde el sistema y el lenguaje educacional están pensados para ellos y no para la clase dominada, la cual de cierta forma no va a comprender ese lenguaje y mucho menos va a entrar al sistema educacional de manera óptima para él; allí debe pensarse en un currículo para la cultura y clase dominada.

En segunda instancia, las teorías pós-críticas, mencionadas en el libro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (Silva, 2007) la enseñanza de una u otra forma mantiene una homogeneización en la educación tanto privada como pública, esta homogeneización va ligada a factores dominantes como la cultura, pues siempre que se habla de cultura se habla de poder, donde hay una parte de la sociedad dominante y la otra dominada.

Cuando se habla de esto se habla de “multiculturalismo” y es importante recordar la historia Colombiana referente a la cultura, donde los partidos políticos no tradicionales jugaron un papel importante en los movimientos y diálogos culturales, pues existía una diversidad de esta que de cierto modo estaba inconforme con que fueran “iguales entre sí” desde la colonia.

(Muñoz; Leiva, 2021, p. 182-183) Gracias a ello, fue posible adelantar un diálogo intercultural durante la elaboración de la Constitución Política de 1991, que consagra, por primera vez en Colombia, la existencia de una diversidad étnica y cultural que no sólo debe ser reconocida por el Estado, sino que, al mismo tiempo, es objeto de especial protección por parte de este. El reconocimiento del multiculturalismo a nivel constitucional ha dado paso a una nueva etapa, en pro de la inclusión y el respeto de las diferentes culturas, y de la interacción entre estas. Así, el constitucionalismo nacional considera que el Estado tiene la obligación de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural,

toda vez que de ello depende la convivencia armónica dentro de una democracia participativa (Corte Constitucional, 2005).

Se refiere a la posibilidad de dialogar y convivir con diversas culturas, donde estas de una u otra forma se relacionan y conviven en un mismo espacio en un entorno determinado, pero esto no significa que tengan una estrecha relación de afinidad entre ellas, por el contrario, permanecen en una lucha constante de dominio cultural una sobre otra, donde se desempeña un rol de dominante y dominada a nivel cultural.

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores (Silva, 2007, p. 90).

Así mismo, se puede decir que cuando se habla de multiculturalismo nos referimos a una cultura que está bien vista para la sociedad, y, por ende, hace bien a esta, la cultura hace parte de cada ser humano y representa lo que este es en esencia misma, es decir, mediante la cultura se expresa quién es cada individuo en la sociedad y cómo este interactúa en ella dependiendo dicha cultura que lo acompaña o a la que pertenece.

Continuando con la idea anterior y teniendo en cuenta que la fenomenología es la esencia del significado de los hechos en una persona o sociedad, la fenomenología del currículo parece no importar, pues en esta no se tiene en cuenta tanto la relación de género con la cultura, la relación de grupos étnicos y su cultura, pues bien un currículo debe de estar pensando en las diferencias y particularidades de género, no marcándose como algo novedoso ni mucho menos como algo que no tiene importancia, es darles el valor y significado que requieren y merecen dentro de los aspectos curriculares, dentro y fuera del aula de clase, así mismo, es necesario que cada currículo defienda la identidad de cada cultura, y, por ende, de cada persona, pues el currículo no puede estar dominado por una cultura de poder, este debe estar dominado por la identidad propia de cada cultura, cada contexto y cada ser que lo conforma, o sea, un currículo pensando en el estudiante y la esencia de este y no el estudiante pensando en el currículo.

As disciplinas tradicionais estão concebidas em torno de conceitos, instrumentais, isto é, do mundo de segunda ordem dos conceitos científicos e não do mundo de

primeira ordem das experiências diretas. No máximo, as disciplinas e matérias tradicionais aparecem como categorias a serem questionadas, a serem 'colocadas entre parenteses' (Silva, 2007, p. 40).

Al hablar de currículo es necesario comprender que no solo es leer y aplicar lo que dice dicho documento, esto va más allá; es comprender, analizar e interiorizar los contenidos y hacerles una interpretación y adaptación con relación al contexto en el que se esté, vale decir, una traducción de currículo.

Com o currículo traduzido, acabamos formando um *logos*; ou seja, atribuímos uma lógica ao conjunto assim configurado, expressa em um sistema, estrutura, sequência, ordenação, princípios formativos, fundamentos inteligíveis (Corazza, 2016, -p. 1.319).

Permitiendo así que cada currículo sea diferente en su “traducción” e interpretación teniendo una lógica, secuencias y razón de ser para la institución educativa en la que se pretenda desarrollar, pues no se puede hablar de un currículo universal, cuando cada ser humano es totalmente diferente dependiendo su contexto y cultura. La noción de currículo y de un currículo traducido para y por el contexto educativo y cultural, no se puede pensar como un todo y de manera individual para que alcance los objetivos de este, pues el currículo tiene una relación extrínseca e intrínseca con otros elementos inmersos en la educación, entre ellos “la didáctica”, que a su vez posibilita la realización del currículo adecuadamente, pues la didáctica hace un acompañamiento clave en los estilos y métodos de enseñanza en el que se desarrolla un contenido en específico, es así, como la didáctica es el accionar del currículo tal y como lo afirma (Corazza, 2016, p. 1.319):

Em função de resultados, argumentamos que tanto as ações didáticas como a produção de um currículo consistem em atos tradutórios, que acontecem em tempos-espacos irredutíveis entre si; embora as duas faixas de tradução, apesar de suas especificidades, se reencontrem em vários momentos do processo educacional.

Es así como se puede pensar que la didáctica no busca modificar la información y esencia de un elemento original, lo que pretende es reconstruir los movimientos del lenguaje verbal y no verbal que trasciende por medio de esta, la didáctica busca cumplir de una manera asertiva con los contenidos curriculares que, de una u otra forma, son adaptativos para la educación.

7. MARCO APLICADO: RESULTADOS

CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Dentro de muchas contribuciones conceptuales para referirse a currículo encontramos que “el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN, año? y página?). Sin embargo, este currículo está estrechamente influenciado por cada sociedad a lo largo de la historia de la educación, la cual busca unos intereses propios y no colectivos, así bien, impartiendo modelos, formas y reglas para dejar una marca y “adoctrinar” individuos que aporten de manera positiva a un sistema con ideologías de capitalismo propio, el cual se relacionan con el currículo escolar, pues allí es donde comienza la formación de una sociedad, sociedad que el sistema necesita en determinado momento.

Partiendo de la idea de que un currículo busca transformar, modificar e influenciar en la vida de las personas que de una u otra manera lo están siguiendo, y que esto prevalezca con el tiempo.

el currículo es una cuestión de 'identidad', de “subjetividad”. Cuando pensamos el currículo, simplemente, como selección de conocimientos a ser enseñados, olvidamos que los conocimientos que los constituyen están profundamente involucrados en aquello que somos, en aquellos que nos convertimos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Más allá de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad (García, 2010 p. 51).

Para el caso del currículo de educación física, dentro de la escuela se habla de un currículo tradicional, un currículo que solo se limita a cumplir con reglas estandarizadas y diseñadas por entidades educativas las cuales se enfocan en planificar, ejecutar y evaluar objetivos propios de cada etapa escolar, donde su principal lema es “enseñar y aprender”, pero esta enseñanza claramente se está haciendo por medio de percibir contenidos y ejecutarlos una y otra vez, dentro de modelos tradicionales que se basan en repetir varias

veces una misma acción motriz hasta conseguirla adecuadamente en el mejor de los casos, en los demás solo que pase el tiempo mientras los sujetos se mueven.

El currículo de educación física de la escuela es el documento por medio del cual se establecen los contenidos y competencias que se deben desarrollar en cada etapa de aprendizaje, *plan de estudios*, por ello en el siguiente apartado se analizan los documentos originales correspondientes al currículo de educación física de la escuela MEN y la guía número 15 de Colombia.

CURRÍCULO COLOMBIANO EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Para el MEN, la educación física es una de las áreas de aprendizaje donde se involucran objetivos que llevan a conocer el cuerpo y cómo este se desarrolló de forma íntegra para la vida relacionada con el conocimiento y desarrollo del cuerpo, desde sus dimensiones (social, ético y moral), tal y como lo dice el documento derrotero:

Las áreas relacionadas con el conocimiento y desarrollo del cuerpo se han enriquecido con las discusiones sobre las inteligencias múltiples y la formación integral. Su justificación en el plan de estudios proviene del interés pedagógico por cultivar las características de la inteligencia corporal y las relaciones entre el manejo del cuerpo y el despliegue de otros poderes cognoscitivos y sociales. La educación física, la recreación y los deportes apoyan dos núcleos de la inteligencia corporal: el control de los movimientos físicos propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad. La atracción que sienten los jóvenes por conquistar metas de velocidad, agilidad, coordinación, fuerza y creatividad contribuye al desarrollo de una disposición física y mental favorable a la educación física de calidad (MEN 2010,

Así mismo, en Colombia, en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas en el área de educación física, recreación y deportes, vienen desarrollando un currículo educativo respondiendo a las necesidades de la sociedad tal y como lo dice la ley 115 de educación.¹ Los lineamientos curriculares están soportados en el documento guía número 15 de orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deportes, el cual es *el resultado de una reflexión participativa y crítica, y tiene como propósito servir de orientación y apoyo a los docentes del área para el desarrollo curricular dentro de los proyectos educativos institucionales. Las finalidades de esta área se centran en el desarrollo humano y social, en un proyecto educativo que privilegia la dignidad humana, la calidad de*

¹ La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

vida, el desarrollo de la cultura y el conocimiento, la capacidad de acción y la participación democrática. Reconociendo la Educación Física, Recreación y Deporte (EFRD) como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, lúdica), y no sólo en una de ellas.

A continuación, se analizan los contenidos y temáticas desarrolladas en el currículo de educación física para la formación académica de educación escolar desde el grado primero (1) al grado once (11), donde el MEN, por medio del documento “guía número 15”, presenta la orientaciones pedagógicas para la EFRD, el cual contribuye un referente fundamental para la enseñanza de esta disciplina, la cual tiene como objeto de estudio la disposición del cuerpo humano para adoptar posturas y ejercer movimientos que permitan favorecer su crecimiento y mejora de la condición física.

Desarrollando entre su currículo competencia motriz expresiva y axiológica a través de acciones motrices. buscando que el estudiante enriquezca su pensamiento, su sensibilidad, su expresión y su actividad lúdica, contribuyendo también al desarrollo de sus competencias básicas, en la medida en que le permite fortalecerse; controlar sus emociones ante el éxito y el fracaso; coordinar acciones para lograr ciertos objetivos; manejar dinámicamente el tiempo y el espacio; asumir situaciones que exigen grandes esfuerzos; y resolver problemas rápidamente (MEN, año? y página?).

El área de educación física en Colombia tiene varios propósitos y metas para desarrollar dentro de las clases de esta. En primer, lugar encontramos *promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano*, esta se refiere a la búsqueda consciente y constante de la corporeidad del estudiante, permitiendo alcanzar en él mejores condiciones de vida por medio del cuidado de su salud y de una ética corporal basada en la comprensión propia y de los demás, interactuando desde el accionar del cuerpo, permitiendo esto una relación armoniosa con su entorno nacional y social. Por ende, exige que se los estudiantes adquieran actitudes y modos de actuar con sentido en las prácticas, técnicas, actividades y temáticas teniendo como objetivo final la sana alimentación, los hábitos de higiene, el cuidado del medio ambiente y de los espacios públicos.

En segundo lugar, *aportar a la formación del ser humano en el horizonte de su complejidad*, permite el desarrollo del pensamiento, sensibilidad, expresión y lúdica por medio de acciones motrices, y, por ende, la resolución de problemas relacionados con la anticipación y destreza operaría desde el movimiento.

En tercer lugar *contribuir a la construcción de la cultura física y a la valoración de sus expresiones autóctonas*, donde la EFRD busca formar, fomentar y promocionar saberes prácticos apoyados en la expresión motriz aportando a la construcción de la cultura (ámbito que proporciona oportunidades de comunicarse, cooperar y alcanzar propósitos sociales y nacionales), por medio de esta cultura se ve reflejado la comprensión del fenómeno deportivo y recreativo de una comunidad colombiana, es decir, conocer y practicar sus expresiones culturales que lo identifican como ciudadano.

En cuarto lugar, tenemos *apoyar la formación de cultura ciudadana y de valores fundamentales para la convivencia y la paz*, busca orientar y construir en los estudiantes los valores sociales dentro de una óptima convivencia con los demás entre ellos respetar las diferencias, libre elección, y participación en decisiones propias y generales.

En quinto lugar, encontramos *apoyar una educación ecológica, base de una nueva conciencia sobre el medio ambiente*, la EFRD es un espacio que permite generar vivencias, exploraciones, experiencias, conocimientos y técnicas que preparan al estudiante como un ser que se desarrolla en un contexto cuidándolo y respetándose. Si se enseña a cuidar de si mismo y del entorno, entonces se cuidaran ambos con la misma relevancia.

Por último, encontramos *desarrollar una pedagogía de la inclusión de todas las personas en prácticas de la Educación Física, Recreación y Deporte*, todos los estudiantes tienen el derecho a practicar el currículo estipulado para cada institución educativa, sea de orden público o privado, no se permite excluir ni marginar la práctica de ninguna persona, es por ello que esta disciplina involucra componentes fundantes de la naturaleza humana dirigiendo el trabajo pedagógico de manera particular para adaptarse a las necesidades de cada personas desde una diversidad de contenidos, modelos de currículo, métodos y procedimientos de enseñanza, adaptados a cada caso.

Dentro del currículo de EFRD encontramos **las competencias específicas**, estas permiten que el ser humano se reconozca como ser integral y que participe de forma activa con su cuerpo, mente y alma, donde el ser humano conoce y reconoce su accionar desde el movimiento, permitiendo una integridad de este y así mismo está reconozca su protagonismo en sí y en el contexto. Las competencias específicas desde un enfoque integral del ser humano, están referidas a:

- a. La competencia motriz: entendida como la construcción de una corporeidad autónoma que otorga sentido al desarrollo de habilidades motrices, capacidades

físicas y técnicas de movimiento reflejadas en saberes y destrezas útiles para atender el cultivo personal y las exigencias siempre cambiantes del entorno con creatividad y eficiencia. No sobra advertir que lo motriz es una unidad, pero para efectos de claridad y de orientación didáctica es necesario utilizar un enfoque analítico, aunque en la vida real la motricidad se expresa mediante acciones unitarias

- b. La competencia expresiva corporal, debe entenderse como el conjunto de conocimientos acerca de sí mismo (ideas, sentimientos, emociones), de técnicas para canalizar la emocionalidad (liberar tensiones, superar miedos, aceptar su cuerpo), de disponibilidad corporal y comunicativa con los otros, a través de la expresión y la representación posible, flexible, eficiente y creativa, de gestos, posturas, espacio, tiempo e intensidades.
- c. La competencia axiológica corporal, entendida como el conjunto de valores culturalmente determinados como vitales, conocimientos y técnicas adquiridos a través de actividades físicas y lúdicas, para construir un estilo de vida orientado a su cuidado y preservación, como condición necesaria para la comprensión de los valores sociales y el respeto por el medio ambiente.

Las competencias específicas del área de EFRD expresan un conocimiento vivencial que implica una estrecha relación del cuerpo y las emociones que le dan sentido desde el movimiento íntegro de su cuerpo, permitiendo un conocimiento y consciencia de lo que puede hacer. Dentro de la competencia *motriz* se encuentran, en primera instancia, técnicas del cuerpo y movimiento: la cual entiende el movimiento como indispensable para la vida de cada ser humano determinado por las características propias de su cultura, es decir, que el sentido del movimiento no se enfoca en los procedimientos que conllevan a una destreza eficaz si no que le da sentido a cómo se incorporan esos movimientos a la vida misma de cada ser humano.

En segunda instancia, el desarrollo de la condición física: la cual exige el desarrollo de las capacidades físicas en relación con el contexto y con la naturaleza propia de una tarea en específico, desde la más simple a la más compleja, las cuales requieren una exigencia, adaptación y superación de los límites físicos y psicológicos para poder alcanzar los objetivos de dicha tarea. Esto solo es posible a través de una formación y desarrollo de las capacidades físicas, las cuales se llevan a cabo mediante métodos, procedimientos, materiales y conocimientos pertinentes que permitan el descubrimiento y fortalecimiento del cuerpo mismo.

En tercera instancia, lúdica motriz: es la forma de ser y actuar en el mundo, hacer referencia a los aprendizajes alcanzados mediante el juego, donde se utiliza el juego como medio y más no como un fin, permitiendo al ser humano encontrarse consigo mismo y con el otro durante toda la vida, de tal manera que quede un aprendizaje significativo. El juego al

ser una práctica de expresión libre permite que siempre se de una forma totalmente diferente una misma práctica “juego”, permitiendo que los estudiantes desarrollen la imaginación, y, por ende, esto le den as herramientas necesarias para solucionar problemas en escenarios de la vida cotidiana.

La competencia expresiva corporal está conformada, en primer lugar, por lenguajes expresivos corporales: es aquella que mediante su cuerpo y el accionar del mismo los estudiantes aprenden a reconocer y explorar sus movimientos espontáneos. Entiende que todos los movimientos tienen una intención y propósito que transmite un significado para sí mismo y para los demás involucrando en esta el cuerpo, tiempo, cuerpo-expresión y la comunicación con su cuerpo. Y, por último, la competencia axiológica corporal está compuesta por el cuidado del sí: reconocimiento de *ser cuerpos* enseñar a los sujetos los cuidados desde los hábitos alimenticios, ejercitación, valores y respetos propio y el de los demás, enseñando esto mediante el juego, el cual le permite interiorizar estos conocimientos y aprendizajes para el resto de sus vidas.

En la siguiente figura se evidencian los desempeños para cada competencia específica para cada uno de los grados de EFRD en la educación escolar, donde se evidencia que los desempeños “indicadores” son de manera progresiva entre cada grado, así mismo todas las competencias específicas se desarrollan en todos los grados, teniendo en cuenta su complejidad y necesidad referente a la edad de los estudiantes de estos grados escolares.

Figura 1 — Currículum de Educación Física de Colombia

Competencias Grados	Competencia motriz componente desarrollo motor	Expresiva corporal	Axiológica Corporal
De primero a tercero	Exploro posibilidades de movimiento en mi cuerpo a nivel global y segmentario.	Exploro manifestaciones expresivas para comunicar mis emociones (tristeza, alegría, ira, entre otras) en situaciones de juego y actividad física.	Aplico las recomendaciones sobre higiene corporal, antes, durante y después de la actividad física.
De cuarto a quinto	Controlo, de forma global y segmentaria, la realización de movimientos técnicos.	Identifico técnicas de expresión corporal que llevan a la regulación emocional en situaciones de juego y actividad física.	Reflexiono sobre la importancia de la actividad física para mi salud.
De sexto a séptimo	Relaciono las variaciones del crecimiento de mi cuerpo con la realización de movimientos.	Comprendo diferentes técnicas de expresión corporal para la manifestación de mis emociones en situaciones de juego y actividad física.	Comprendo que la práctica física se refleja en mi calidad de vida.
De octavo a noveno	Reconozco que el movimiento incide en mi desarrollo corporal.	Selecciono técnicas de expresión corporal para la manifestación y el control de mis emociones en situaciones de juego y actividad física.	Selecciono actividades físicas para la conservación de mi salud.
De décimo a undécimo	Selecciono técnicas de movimiento para mi proyecto de actividad física.	Oriento el uso de técnicas de expresión corporal para el control emocional de mis compañeros en situaciones de juego y actividad física.	Organizo mi plan de actividad física de acuerdo con mis intereses y concepción sobre salud y calidad de vida.

Fuente: Lineamientos curriculares de EF

Así, entonces como se puede decir que los contenidos del currículo MEN están enfocados a los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante y a través del cuerpo y el accionar de este, un cuerpo que interactúa con el contexto para construir y mejorar un ser integro. Aun así, al comparar el currículo colombiano con el currículo brasileño, se puede decir que el currículo de Brasil está pensando en un objeto de estudio la cultura corporal como significado en las prácticas escolares, es por ello que las unidades temáticas que se desarrollan a lo largo de los grados escolares de la escuela están pensadas en fortalecer y trabajar el significado del cuerpo, desde el movimiento, empleando diversas formas y métodos de prácticas, las cuales permiten que cada sujeto exprese e interiorice un sin número de significados de lo que es cada uno, es decir, desde sus tradiciones culturales hasta su esencia misma.

Por otro lado, el currículo de EF de Colombia está pensado y diseñado en busca de que sus procesos de enseñanza garanticen el cumplimiento del objeto de estudio, la *disposición del cuerpo humano para adoptar posturas y ejercer movimientos que favorecen su crecimiento y mejoran su condición física*. Desde diferentes competencias asociadas al

cuerpo, lo que es, lo que puede ser y lo que lo conforman, teniendo como prioridad el accionar del cuerpo desde el movimiento y cómo este se transforma en busca de una versión más óptima física e intelectualmente con sí mismo y con su entorno. Esta postura nos permite cuestionarnos la importancia de tomar como referencia el BNCC para fortalecer el MEN, sin pensar que uno es mejor que el otro, pero sí visibilizando la posibilidad de trabajar ambos currículos en uno mismo, de tal forma que se relacionen todas las dimensiones del ser humano desde las prácticas corporales desarrollando, construyendo y mejorando la condición física de cada cuerpo y que este trascienda estos reconocimientos y conocimientos por medio del significado que le aportan las prácticas corporales de la escuela para así obtener una cultura corporal como lenguaje de la educación física. Y, no obstante, para que esto comience a tener influencia y significado en la educación Colombiana, se debe pensar en cambiar dicho currículo, no sin antes hacer unas modificaciones en el plan curricular de la formación de profesores de educación física, donde de una u otra forma adquirirán conocimientos y visiones académicas para implementar un currículo de educación física pensando con y desde el área del lenguaje.

LENGUAJE

”Las relaciones de comunicación son intercambios lingüísticos y sobre todo son relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (Bourdieu, 2001, p. 11).

El lenguaje es todo aquello que permite una comunicación de pensamientos entre los seres humanos, en el que interactúan diversas personas, unas que comunican ideas y pensamientos mediante la voz y otras que actúan como receptoras a esa acción, para posteriormente cambiar de rol una y otra vez Moraes y Torre (2002). El lenguaje puede ser representado por símbolos, palabras, imágenes, frases etc., que tienen un significado propio en relación con el contexto e intención con la que se hace dicha reproducción del lenguaje. Según la teoría del lenguaje de Vygotsky citado por (Ríos, 2010, p. 6).

La teoría del lenguaje de Vygotsky propone que desde el punto de vista de la comunicación el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento podemos considerar el significado como un fenómeno inherente al pensamiento. Sin embargo, el nexo entre palabra (o significado) y pensamiento no es constante (Vygostky, 1977, 1987).

Continuando con lo mencionado, se puede decir que el lenguaje se concentra en una interacción que tiene un significado concreto sin importar quién y dónde lo ejecute, es decir, producir sonido es producir lenguaje, es producir pensamiento, ideas e identidad. Es una condición indispensable en la humanidad, y, por ende, en los procesos sociales que éste realiza, como es el caso de la comunicación de conocimientos y saberes, en el campo educativo. Este, a su vez, se representa como lenguaje tradicional, que se basa en el intercambio de la voz, siendo esta el resultado de significados para una sociedad determinada.

Lenguaje corporal

El lenguaje ha tenido transformaciones en su representación y producción, lo que ha permitido una evolución y significado diferente dentro de una sociedad; se pasa de un lenguaje tradicional a un lenguaje que conecta cuerpo y mente; es decir, que el lenguaje deja de ser solamente auditivo y de significados concretos/específicos para darle paso a otros tipos de lenguajes, entre los que se encuentra el lenguaje corporal. El lenguaje corporal se considera el punto de partida para la comprensión de la sociedad, de manera más amplia (Neira, 2019). Se puede decir que este conecta el ser con el hacer, el pensar con el accionar para producir este desde el movimiento corporal, pensando lo que comunica el cuerpo en sí, desde sus expresiones corporales. Desde esta perspectiva Galarza (2013, p. 4) plantea:

Nos referimos al Lenguaje Corporal o Lenguaje de Cuerpo inmediatamente nos remitimos a expresiones, gestos, movimientos inconscientes, espontáneos que el cuerpo realiza y que como consecuencia tratan de transmitir un sentimiento, emoción hacia un afuera para que pueda ser entendido. Aunque ese lenguaje pueda ser descifrado por otro, es condición, que nunca va a ser igual que el de nadie, porque cada individuo como tal tiene un lenguaje corporal desde siempre, que lo caracteriza como tal).

Así mismo, cuando hablamos del lenguaje corporal se debe tener en cuenta que no es un lenguaje de “pregunta y respuesta” igual para todas las situaciones similares, y, por ende, para las personas, pues el lenguaje al ser algo propio de cada ser, de cada sentir, de cada sociedad y de cada cultura, es totalmente diferente en todas las situaciones e incluso cuando la misma situación sucede con las mismas personas. Por ello, al revisar el lenguaje desde diversos conocimientos se concuerda que está estrechamente relacionado con las prácticas corporales, siendo un lenguaje no verbal, pero sí un lenguaje que comunica.

○ **Lenguaje verbal**

Históricamente, la comunicación entre culturas ha sido importante y determinante para transmitir conocimientos y pensamientos de orden social, permitiendo, a su vez, una evolución entre culturas generacionales. Garantizando una comunicación por medio del lenguaje sin importar cual sea este. Con el paso de las décadas, la comunicación oral ha tomado fuerza en el mundo, e incluso antes de que existieran la forma de comunicación por símbolos y/o escritura, permitiendo plasmar la comunicación verbal desde la prehistoria hasta la actualidad.

El padre de la lingüística moderna, llamó la atención sobre la primacía del habla oral, que apuntala toda comunicación verbal, así como sobre la tendencia persistente, aun entre hombre de letras, de considerar la escritura como la forma básica del lenguaje. La escritura, apuntó, posee simultáneamente “utilidad, defectos y peligros”, con todo, concibió la escritura como una clase de complemento para el habla oral, no como transformadora de la articulación. Saussure (1959, p. 23-24 citado por Ong y Hartley (2016).

De acuerdo con ello, el lenguaje en su totalidad es forma y estilos de expresión y transmisión de pensamientos, que de una u otra forma permite que se relacione el pensamiento con los conocimientos. El lenguaje es el medio por el cual se comunica el ser humano en diferentes idiomas verbales, tales como (inglés, mandarín, español, portugués etc), pero también mediante el lenguaje de representación (escritos, dibujos, símbolos), gracias a estos es que el mundo puede transitar en diferentes dimensiones, haciendo que se relacionan los seres humanos con otros, mediante los sonidos y no sonidos a lo que se le conoce como lenguaje no verbal. E incluso los lenguajes se relacionan y apoyan entre sí, la oralidad y la motricidad siendo un complemento sin que seamos conscientes de ello.

EDUCACIÓN FÍSICA COMO LENGUAJE

El lenguaje es todo aquello que permite una comunicación de pensamientos entre los seres humanos, donde interactúan diversas personas unas que comunican ideas y pensamientos mediante la voz y otras que actúan como receptoras a esa acción, para posteriormente cambiar de rol una y otra vez, (Torre, 2002). El lenguaje puede ser representado por símbolos, palabras, imágenes, frases etc. que tienen un significado propio en relación al contexto e intención con la que se hace dicha reproducción del lenguaje, según la teoría del lenguaje de Vygotsky (año correcto citado por Ríos, 2010, p. 6).

La Teoría del lenguaje de Vygotsky, propone que desde el punto de vista de la comunicación el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento podemos considerar el significado como un fenómeno inherente al pensamiento. Sin embargo, el nexo entre palabra (o significado) y pensamiento no es constante. (VYGOTSKY, 1977, 1987).

Continuando con lo mencionado, se puede decir que el lenguaje se concentra en una interacción que tiene un significado concreto sin importar quién y dónde lo ejecute, es decir, producir sonido es producir lenguaje, es producir pensamiento, ideas e identidad. Es una condición indispensable en la humanidad, y, por ende, en los procesos sociales que éste realiza, como es el caso de la comunicación de conocimientos y saberes, en el campo educativo. Este, a su vez, se representa como lenguaje tradicional, donde se basa en el intercambio de lenguaje desde la voz, siendo esta el resultado de significados para una sociedad determinada.

De otro lado, el lenguaje ha surgido transformaciones en su representación y producción, permitiendo que tenga una evolución y significado diferente dentro de una sociedad, se pasa de un lenguaje tradicional a un lenguaje que conecta cuerpo y mente, es decir, que el lenguaje deja de ser solamente auditivo y de significados concretos/específicos para darle paso a otros tipos de lenguajes, entre los que se encuentra el lenguaje corporal. Donde el lenguaje corporal se considera el punto de partida para la comprensión de la sociedad, de manera más amplia (Neira, 2019). Se puede decir que este conecta el ser con el hacer, el pensar con el accionar, produciendo este desde el movimiento corporal, pensado lo que comunica el cuerpo en sí, desde sus expresiones corporales.

Nos referimos al Lenguaje Corporal o Lenguaje de Cuerpo inmediatamente nos remitimos a expresiones, gestos, movimientos inconscientes, espontáneos que el cuerpo realiza y que como consecuencia tratan de transmitir un sentimiento, emoción hacia un afuera para que pueda ser entendido. Aunque ese lenguaje pueda ser descifrado por otro, es condición, que nunca va a ser igual que el de nadie, porque cada individuo como tal tiene un lenguaje corporal desde siempre, que lo caracteriza como tal (Galarza, 2013, p. 4).

Así mismo, cuando hablamos del lenguaje corporal se debe tener en cuenta que no es un lenguaje de “pregunta y respuesta” igual para todas las situaciones similares, y, por ende, para las personas, pues el lenguaje al ser algo propio de cada ser, de cada sentir, de cada sociedad y cada cultura, este es totalmente diferente en todas las situaciones e incluso cuando la misma situación sucede con las mismas personas. Por ello, al revisar el lenguaje desde diversos conocimientos se concuerda que está estrechamente relacionado con las prácticas corporales, siendo un lenguaje no verbal, pero sí un lenguaje que comunica.

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, neste caso, não verbal (Neira, 2019, p. 32)

LENGUAJE: EDUCACIÓN FÍSICA

Como se mencionó, una corriente de la educación física que ha tenido su prioridad en el campo está estrechamente relacionada con los procesos de movimiento que buscan tener cuerpos fuertes, atléticos y saludables, así mismo el moverse o ejercitarse se ha tenido en cuenta como sinónimo de practicar de educación física, pues quien camina, corre, salta, lanza y atrapa se considera que está realizando educación física y, por ende, tiene un estado de salud adecuado, tanto así que quienes no lo tienen acuden a la educación física para obtenerlo.

Cuando se lleva este paradigma a la educación física escolar se debe de comprender que el hacer educación física va más allá de moverse con un objetivo fisiológico, el moverse tiene objetivos específicos, pues bien, las prácticas educativas de educación física van sujetas a un sin número de conocimientos previos por parte de los docentes y de quienes estructuran un plan curricular.

Ahora bien, la educación física es moverse con sentido de comunicar corporalmente lo que el ser es (emociones, sensaciones alegrías, tristezas, conocimiento, experiencias etc.) y

conoce de sí mismo, lo cual le va a permitir relacionarse y comunicarse con los demás, sin olvidarse de sí mismo.

La Educación Física, 'no sabe lo que puede el cuerpo', no sabe que el cuerpo es presencia en el mundo, que es expresión simbólica, que el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, que el cuerpo en su expresividad no se agota, que es cuerpo vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que el cuerpo actúa en sus gestos, que inscribe la existencia vivida y que el cuerpo testimonia de sí en la palabra, el gesto, el movimiento. La Educación Física sabe muy bien del cuerpo ligado a la materia, a la organicidad, al cuerpo como objeto de trabajo, tratamiento, prescripción, entrenamiento y modelación (Gallo, 2007, p. 70).

Lo expresado abre un camino para pensar una educación física estructurada desde el lenguaje, pues no basta con tener una salud adecuada como beneficio secundario de la prácticas educativas de la educación física, se precisa una estructura curricular pensada en función de comunicar mediante el lenguaje del cuerpo, de un cuerpo acompañado por la esencia misma, un cuerpo que no tiene límite, aquel que permite ocupar un espacio y un tiempo determinando de forma transitoria, pues todo los días ese cuerpo transmite y expresa conocimientos diferentes, aquellos que van acompañados por sus vivencias y una cultura que adopta y enseña con el movimiento de educación física (Gallo, 2016).

Al tener en cuenta la triada entre educación física, lenguaje tradicional y lenguaje corporal se puede decir que estas tienen una relación, pues no se pueden apartar una de la otra, por un lado, la educación física siempre va a estar acompañada de lenguaje tradicional, aquel lenguaje que permite la comunicación verbal entre los participantes de la clase de educación física y por otro, está la comunicación corporal aquellas expresiones del cuerpo, del ser y sus emociones que son inherentes a la educación física misma.

Ambos lenguajes comparten saberes, ideas experiencias y realidades de forma diferente, una utilizando el cuerpo como comunicador y la otra la voz, si la educación física es movimiento intencionado, estructurado y muestra de identidad, permitiendo que quienes la practican puedan manifestar su cultura, sus raíces y su esencia misma. Allí es importante entonces preguntarnos: ¿Qué lenguaje es el ideal para la educación física? Y: ¿Qué lenguaje es más útil para la educación física?, teniendo que está acompañada por juegos y actividades lúdicas, que permiten una comunicación mediante el lenguaje no verbal.

Uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é um texto da cultura produzido pela linguagem corporal, passível, portanto, de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações. Sendo a Educação Física um componente da área das Linguagens, é de se esperar, também, a proposição de situações didáticas que promovam a leitura

dos signos e códigos da ocorrência social da manifestação, bem como das narrativas ao seu respeito (Neira, 2019, p. 63).

Partiendo del currículo, el cual busca transformar, modificar y aportar a la vida educativa de cada ser humano en la sociedad por medio de una educación para la vida (JUNIOR, 2011), se puede decir que el currículo está pensando en construir identidad a través de conocimientos constituidos, al respecto Neira (2010, p. 51) afirma:

El currículo es una cuestión de “identidad”, de “subjetividad”. Cuando pensamos el currículo, simplemente, como selección de conocimientos a ser enseñados, olvidamos que los conocimientos que los constituyen están profundamente involucrados en aquello que somos, en aquellos que nos convertimos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Más allá de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad.

Teniendo en cuenta lo anterior y considerando que en BNCC la educación física hace parte del área del lenguaje (BNCC, 2018). Pues esta hace referencia a las actividades humanas que se realizan en las prácticas sociales, medidas por diferentes lenguajes, entre ellos verbales (orales o visual-motores, lenguaje de señas y escrito), corporal, visual, auditivo y contemporáneamente, digital, se puede pensar que los procesos curriculares y didácticos, metodológicos y evaluativos de la educación física, deben estar intencionados hacia esas prácticas en las cuales las personas interactúan consigo mismas y con los demás, constituyéndose como sujetos sociales, en esas interacciones, están compartiendo conocimientos, actitudes y valores culturales, morales y éticos y donde los lenguajes se unen para contribuir en este tipo de formación.

“Educación Física, Recreación y Deporte corresponde la formación de estudiantes competentes para vivir humanamente, teniendo como referente las dimensiones antropológicas del cuerpo, el movimiento y el juego” (MEN, 2010, p. 11.).

El lenguaje corporal viene acompañado del área de conocimiento que ve y vive el movimiento como arte de comunicación, de pensamientos, emociones e ideas de la mente expresadas por el cuerpo consciente e inconsciente. Dicha área se denomina Educación Física, que, según el MEN, es toda practica social que realiza una persona como la totalidad de sus dimensiones cognitiva, comunicativa, ética, corporal, estética, corporal y lúdica; y no solo una de ellas.

Una corriente de la educación física, que ha tenido su prioridad en el campo, está estrechamente relacionada con los procesos de movimiento que buscan tener cuerpos fuertes, atléticos y saludables; así mismo, el moverse o ejercitarse se ha tenido en cuenta como sinónimo de práctica de educación física, pues quien camina, corre, salta, lanza y atrapa se considera que está realizando educación física y, por tanto, tiene un estado de salud adecuado, tanto así que quienes no lo tienen acuden a la educación física para obtenerlo. De acuerdo con Neira (2019):

Uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é um texto da cultura produzido pela linguagem corporal, passível, portanto, de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações. Sendo a Educação Física um componente da área das Linguagens, é de se esperar, também, a proposição de situações didáticas que promovam a leitura dos signos e códigos da ocorrência social da manifestação, bem como das narrativas ao seu respeito. (p. 63)²

Cuando se lleva este paradigma a la educación física escolar se debe comprender que el hacer educación física va más allá de moverse con un objetivo fisiológico, el moverse tiene objetivos específicos, pues bien, las prácticas educativas de educación física van sujetas a un sin número de conocimientos previos por parte de los docentes y de quienes estructuran un plan curricular.

Para tal fin, se debe de pensar la educación física como un lenguaje, pues esta área del conocimiento tiene la capacidad de comunicar corporalmente lo que es el ser en su totalidad y así mismo, mediante sus movimientos se pueden transmitir y comunicar pensamientos, formas de ser, sentir e incluso información sobre la cultura y costumbres que se poseen.

Así mismo, la educación física pensada como lenguaje permite que los sujetos acompañen y precipiten su discurso oral con lo que el cuerpo manifiesta, aquí, se puede pensar en una educación física construida y desarrollada desde el área del lenguaje y no

² Un juego, danza, lucha, deporte o gimnasia es un texto de la cultura producido por el lenguaje corporal, posible, por tanto, de innumerables lecturas, elaboraciones y reelaboraciones. Siendo la Educación Física un componente del área del lenguaje, es de esperar también, la proposición de situaciones didáticas que promuevan la lectura de los signos y códigos de la ocurrencia social de las manifestaciones, bien como de las narrativas al respecto.

desde al área de la salud. Tema que no se trabaja a profundidad en esta investigación, pero si en futuras.

EDUCACIÓN FÍSICA: CULTURA CORPORAL

Se parte desde la cultura corporal como objeto de estudio de la educación física en la escuela. Cuando se habla de cultura corporal es importante tener en cuenta que se habla de acciones subjetivas las cuales se enseñan y aprenden mediante los movimientos del cuerpo humano, desde sus expresiones corporales hasta sus acciones por necesidad, así mismo ese ser humano como se relaciona mente-cuerpo, es decir, cómo ve el mundo y cómo el mundo lo ve a él; se entiende la cultura corporal como la construcción social del individuo a partir del movimiento humano donde este tiene la libertad de expresar y comunicarse con su contexto, esta construcción social se logra mediante las clases de educación física, donde el desarrollo del currículo permite utilizar las actividades y deportes como un medio pero no como un fin en la escuela, la cual tiene una función social significativa en los estudiantes, tal y como lo afirma Ortega (1995, p. ¿?):

A construedº, na escola, de uma Cultura Corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensdo de que jogo se faz "a dois", de que e diferente Jogar com" o companheiro do que jogar "contra" ele. Somente dessa forma poder-se-dconstruir a possibilidade de oposiedo as praticas orientadas pelos valores do esporte de "altos rendimentos " - al imentados pela exacerbaeº da competiedo, pelo sobrepujar e pela violencia tolerada do treinamento.

Desde allí es necesario pensar en una cultura corporal estrechamente relacionada con la función social, es decir, con el significado de las prácticas corporales, como las leen los estudiantes y como las expresan. De allí, es necesario crear una didáctica del lenguaje para los profesores que están en procesos de formación en el área de educación física, partiendo esta desde un currículo en el área del lenguaje.

Outras possibilidades de fazer com que a cultura corporal da comunidade seja reconhecida no currículo, em primeiro lugar, pela articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola e, em segundo, com tema central para um trabalho específico nas aulas de Educação Física. Por exemplo, se o projeto de um determinado ano letivo versar sobre culturas nordestinas, o professor terá que selecionar práticas corporais criadas ou recriadas pelos grupos dessa região do país. Esse princípio alerta o professor sobre a importância de não se trabalhar às cegas nem tampouco desenvolver ações didáticas por sua própria conta e risco (Neves; Neira, 2019, p. 109).

8. CONCLUSIONES

Una vez analizada la estructura del currículo de educación física de Colombia, se puede evidenciar que este está pensando desde un modelo tradicional donde la educación física se ve responsable por la salud de las personas y no como un modelo constructivista que permita que la escuela tenga su función social por medio de la práctica corporal y por ende del rol que se desempeña en esta.

El currículo de educación física de Colombia cumple con los estándares de aprendizaje para cada etapa de desarrollo del ser humano, de acuerdo a lo estipulado por el MEN, aun así, se considera que el currículo debe estar pensando más desde el ser que desde el hacer, es decir, pensar en una estructura curricular que permita que los estudiantes vivencien y relacionen el área de educación física con las demás dimensiones del ser humano, entre ellas, la personal, ética, integral y cognitiva. En otras palabras, una educación física pensada desde el área del lenguaje y no únicamente desde el área de la salud que la mantiene ligada a un sistema educativo tradicional.

Para la educación colombiana sería un gran avance tomar como referencia el currículo de otros países en cuanto al área de la educación física, pues el actual se considera un modelo tradicional y no apto para las generaciones actuales y futuras. Así mismo, se puede decir que se transitar de una reestructuración del currículo EFC se podría pensar en la formación de maestros íntegros y aptos para desarrollarlo oportunamente, no sin olvidar que la EF en las etapas tempranas se debe al igual que las demás etapas de aprendizaje.

REFERENCIAS

AYALA ZULUAGA, José Enver; SOUZA NETO, Samuel de. Formação de maestros: reflexiones desde la didáctica y el cuerpo subjetivo (motricidad). **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 13-30, set./dez. 2016. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xbfDKytqGwbTq5w8DJD4yZF/?format=pdf&lang=es>. Acceso em: ;???

DAUTRO, Grazziany Moreira; LIMA, Welânio Guedes Maias de. **A teoria psicogenética de Wallon e sua aplicação na educação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018, Campina Grande. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 1-12. Recuperado de: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46160>. Acceso em: 27 sep. 2022.

FRANCO JIMÉNEZ, Alejandra Maria; AYALA ZULUAGA, José Enver. Aportes de la motricidad en la enseñanza. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, Manizales, v. 7, n. 2, p. 95-119, jul./dic., 2011.

LIMA, Maria Emilia de; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da educação física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 51, n. 5, p. 1-10, feb. 2010. Número especial. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1814/2849>. Acceso en: 2023

LUCIO, Ricardo A. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. **Revista de la Universidad de la Salle**, Bogotá, año 11, n. 17, p. 35-46, jul. 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MUÑOZ GONZÁLEZ, Ana Lucía; LEIVA RAMÍREZ, Eric. 30 años de educación multicultural en Colombia. **Revista Nueva Época**, Bogotá, n. 56, p. 171-195, ene./jun. 2021. Recuperado de: https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/nueva_epoca/article/view/7626/6695. Acceso en: 2024

NUNES, Hugo César Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma educação (física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, maio/ago. 2017. Recuperado de: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8804/5555>. Acceso en: 2023

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Difusão do Conhecimento. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Juiz de Fora: UFJF, 2023. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/11mjnF3SvJbRUhu45ToAepsxX2cPhkb6/view>. Acceso en: dic. 2023.

URIBE PAREJA, Iván Dario; GALLO CADAVID, Luz Elena. La motricidad como potencializadora de las metas del desarrollo humano, **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 22, n. 1, p. 85-101, 2003.

VIVES HURTADO, Martha Patricia. Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del Sur. **Revista Boletín Redipe**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 40-55, nov. 2016. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140/138>. Acceso en: RAMA, Germán W. El sistema universitario en Colombia. **Revista de la Universidad Nacional** (1944-1992), n. 6, p. 188-209, 1970.

ANEXOS

Documento N° 15

**Orientaciones Pedagógicas para la
Educación Física, Recreación y Deporte**

Revolución
Educativa
Colombia aprende

Ministerio de
Educación Nacional
República de Colombia



Libertad y Orden