



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

***Los saberes de la cultura corporal que circulan los
docentes de Educación Física posicionados desde un
enfoque sociocrítico***

Estudiante: Cucci, Emiliana

Legajo: 12.753

Directora: Dra. Riccetti, Ana

Codirector: Mag. Dupuy, Héctor Manuel

Tesis de Maestría presentada para acceder al título de Magister en Actividad Física y Deporte

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO –*Repositorio Institucional de la Universidad de Flores*– fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons [atribución - no comercial 4-0 internacional](#) que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de [Licencia](#).

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación de la Tesis [✓]

A partir de otra fecha, especificar: -

Cucci, Emiliana

Agradecimientos

Es complejo escribir, sobre el final, aquello que en términos temporales acontece desde el inicio. Sin embargo, en un gesto que se permite jugar con el tiempo, me animo a afirmar que esta tesis ha sido posible gracias al acompañamiento, la generosidad y el compromiso de muchas personas a quienes deseo expresar mi profundo agradecimiento.

A la Dra. Ana Riccetti, directora de este trabajo, por su seguimiento experto, cercano, riguroso y profundamente humano, que hizo posible transitar este proceso con claridad y sostén.

Al Mag. Manuel Dupuy, codirector, por su acompañamiento comprometido, metódico y minucioso, indispensable en este recorrido.

Al Dr. Leonardo Gómez Smyth, no solo por ser uno de los pilares teóricos de este escrito, sino también por haber generado las condiciones institucionales que hicieron posible su finalización.

Al Lic. Jorge Gómez, referente del campo de la Educación Física en general y mentor de mi recorrido académico en particular, a quien hace muchos años le prometí que este momento llegaría.

A la Universidad de Flores, por haberme brindado un espacio de formación y pensamiento crítico, sin el cual no hubiese sido posible este recorrido.

A mis compañeros y compañeras del equipo de investigación del que formo parte, por haber alojado esta tesis en una trama colectiva de producción de conocimiento.

A los y las docentes que generosamente compartieron sus experiencias en largas entrevistas, haciendo posible este estudio.

A Nahuel, mi compañero de vida, mi hogar, mi amor, mi mayor proyecto, mi ilusión.

A mi querida familia –Rosita, Juliana, Leonardo, Juan, Ana, Carla, Silvana, Vanesa y Sergio–, por acompañarme, comprendiendo que mis ausencias estaban habitadas por un propósito.

A Alberto Jorge Cucci, mi padre destello.

A mis amigos y amigas, por su presencia, sus palabras y su sostén en los momentos más exigentes.

A mis alumnos y alumnas, cuya presencia cotidiana también ha sido motor de este cierre.

Quisiera, además, dedicar este escrito a las infancias que habitan nuestro suelo, representadas –en mi pequeño universo– en Catalina, Flor y Nuna, porque, en definitiva, esta tesis se pregunta por ellas y por la posibilidad de generar, al menos, una duda: si realmente estamos haciendo todo lo posible, desde la Educación Física, para contribuir a sus vidas.

Finalmente, esta tesis está dedicada a la memoria de Alejandro Rogelio Cucci, el más pequeño de mis hermanos, para quien, en algún momento, el mundo se volvió demasiado hostil para habitarlo y, aun así, de algún modo, lejos de soltarme, siguió presente en cada minuto de escritura: guiándome, acompañándome y cebándome sus mates encantados.

A todos ellos.

Porque el mundo es, a la vez, desigual, injusto y profundamente complejo; y, sin embargo, sigue siendo un mundo inacabado, posible y esperanzador en la medida en que existan personas que elijan habitarlo con conciencia y en comunidad, reivindicando la justicia, la ternura y la solidaridad, y sosteniendo la lucha por un futuro en el que nadie quede excluido.

Índice

Resumen	8
Abstract	9
Capítulo 1: Instancia de validación conceptual	10
1.1. Área temática, rama y especialidad	10
1.2. Tema y subtema	10
1.3. Introducción	10
1.4. Problema	14
1.5. Antecedentes y relevancia cognitiva	14
1.5.1. Síntesis analítica de los antecedentes de investigación	27
1.6. Marco teórico	29
1.6.1. Consideraciones iniciales de la trama teórica	29
1.6.2. Teoría sociocultural: breve reseña	30
1.6.2.1. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural	33
1.6.2.2. El rol de los educadores	34
1.6.2.3. Teoría sociocultural en Educación Física	35
1.6.2.4. La Educación Física como práctica específica	36
1.6.2.5. La Educación Física como práctica pedagógica de la cultura corporal	37
1.6.2.6. Perspectiva cultural de la Educación Física	39
1.6.3. Teoría crítica: breve reseña	43
1.6.3.1. Orígenes de la Escuela de Frankfurt	44
1.6.3.2. Principales autores y aportes	45
1.6.3.3. Teorías críticas en Educación	46
1.6.3.4. Teoría crítica en Educación Física	49
1.6.4. Enfoque sociocrítico en Educación Física	51
1.6.4.1. Docente sociocrítico	52
1.6.4.2. Condiciones materiales e institucionales	53
1.6.4.3. Rasgos de estilos docentes progresistas-sociocríticos	54
1.6.4.4. La práctica pedagógica en Educación Física desde un enfoque sociocrítico	57
1.6.4.5. Perspectivas de legitimación de la Educación Física	57
1.6.5. La cultura corporal y sus prácticas	60
1.6.5.1. Saberes y prácticas corporales: una relación ineludible	63
1.6.5.2. Los saberes de la cultura corporal	66
1.6.5.3. Saberes de la cultura corporal en Educación Física Escolar	69
1.6.5.3.1. Prácticas corporales expresivas-artísticas: definición y sentido pedagógico	71
1.6.5.3.1.1. Las prácticas corporales expresivas: disputas de poder, género y sentidos	73
1.6.5.3.2. Prácticas corporales introyectivas: definición y sentido pedagógico	76
1.6.5.3.2.1. Tradiciones somáticas y yóguicas en la Educación Física Escolar	76

1.6.5.3.2.2. Las prácticas corporales introyectivas desde la perspectiva sociocrítica	80
1.6.5.3.3. Prácticas corporales en relación con el ambiente: definición y sentido pedagógico	82
1.6.5.3.3.1. Fundamentación y alcance de las prácticas corporales en el medio ambiente	83
1.6.5.3.3.2. Perspectiva sociocrítica: tensiones, sentidos y aportes de las Prácticas corporales en el medio ambiente	85
1.6.5.3.4. Prácticas corporales cooperativas: definición y sentido pedagógico	87
1.6.5.3.4.1. Manifestaciones de las prácticas corporales cooperativas en la Educación Física Escolar en nivel primario	89
1.6.5.3.4.2. Perspectiva sociocrítica y prácticas corporales cooperativas	90
1.6.5.3.5. Juego y jugar: definición y sentido pedagógico	91
1.6.5.3.5.1. El modo lúdico y la secuencia de actividades lúdicas en la escuela	92
1.6.5.3.5.2. El juego como derecho en los marcos normativos	96
1.6.5.3.6. Actividad física sostenible: definición y sentido pedagógico	97
1.6.5.3.6.1. Actividad física sostenible en el marco de los diseños curriculares	99
1.6.5.3.6.2. Consideraciones sociocríticas sobre la actividad física sostenible en el contexto escolar	100
1.6.5.3.7. Prácticas corporales deportivas: definición y sentido pedagógico	101
1.6.5.3.7.1. Deporte y escuela: consolidación del modelo deportivo en la educación física	102
1.6.5.3.7.2. Hacia una resignificación crítica del deporte escolar	104
1.6.5.3.7.3. Prácticas deportivas en la educación física del nivel primario	105
1.6.5.3.7.4. Secuencias y progresiones: de los juegos sociomotores a los juegos deportivos y el minideporte	106
1.6.5.3.8. Síntesis y articulación de los saberes de la cultura corporal en la educación física primaria	108
1.7. Objetivos	111
1.7.1. Objetivo general	111
1.7.2. Objetivos específicos	111
Capítulo 2: Materiales y método	113
2.1. Tipo de diseño	113
2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.	113
2.2.1. Diseño operacional de la variable	114
2.3. Fuente de datos	117
2.3.1. Consideraciones de validez	117
2.4. Instrumentos para la producción de datos	117
2.5. Plan de actividades en contexto	118
2.6. Universo y muestra	119
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos	120

Capítulo 3: Exposición, análisis e interpretación de los resultados	122
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados en relación a los objetivos específicos de la investigación	122
3.1.1. Análisis e interpretación de los resultados en relación a los saberes de la cultura corporal que circulan los docentes posicionados desde un enfoque sociocrítico	123
3.1.1.1. Prácticas corporales expresivas-artísticas	125
3.1.1.1.2. Sentidos pedagógicos: expresión, autoconocimiento y confianza	125
3.1.1.1.3. Prejuicios históricos, disputas de género y transformación pedagógica	127
3.1.1.1.4. Entre la tensión institucional y la legitimación del saber	129
3.1.1.1.5. Configuraciones múltiples de las prácticas expresivas-artísticas en la escuela	129
3.1.1.2. Prácticas corporales introyectivas	131
3.1.1.2.1. Registro corporal y regulación emocional como sentido pedagógico	131
3.1.1.2.2. Formación subjetiva, huella pedagógica y desplazamiento del rendimiento	133
3.1.1.3. Las prácticas corporales deportivas	134
3.1.1.3.1. Resignificación escolar del deporte	135
3.1.1.3.2. Tensiones estructurales en el marco institucional	137
3.1.1.3.3. Entre la cultura escolar y la cultura comunitaria	139
3.1.1.4. Actividad física sostenible	141
3.1.1.4.1. Sostenibilidad y construcción comunitaria	142
3.1.1.4.2. Apropiación territorial entre lógicas de cuidado y potenciales aperturas emancipatorias	143
3.1.1.5. Juego y jugar	145
3.1.1.5.1. El juego como derecho y saber legítimo de la cultura corporal	145
3.1.1.5.2. El juego como medio para otros aprendizajes	151
3.1.1.5.3. Juego, resignificación crítica y regulación de sentidos	153
3.1.1.6. Prácticas corporales cooperativas	157
3.1.1.6.1. El sentido pedagógico de las prácticas corporales cooperativas: del enfrentamiento a la interdependencia	158
3.1.1.6.2. Desde las limitaciones institucionales hacia la tematización del conflicto	159
3.1.1.6.3. La clase como construcción colectiva dialógica	160
3.1.1.6.4. Ética del cuidado y cooperación como entramado comunitario	163
3.1.1.7. Prácticas corporales en relación con el ambiente	166
3.1.1.7.1. El sentido pedagógico de las prácticas corporales en relación con el ambiente	166
3.1.1.7.2. El campamento como experiencia intensificada	169
3.1.1.7.3. Tensiones institucionales y límites estructurales	170
3.1.1.7.4. El ambiente dentro de la escuela	171
3.1.1.8. Jerarquías, tensiones y silencios en la configuración del saber escolar	173
3.1.2. Análisis e interpretación de los resultados en relación a los saberes de la cultura corporal silenciados y omitidos por los docentes, y los motivos que producen dichas omisiones en el área	175

3.1.2.1. Lógicas de cuidado y gestión del riesgo en la delimitación de lo enseñable	177
3.1.2.2. Tradición disciplinar y circulación restringida de las prácticas corporales deportivas	182
3.1.2.3. La jerarquización cultural de los saberes corporales: baja legitimidad de las prácticas expresivas e introyectivas	184
3.1.2.4. Condiciones materiales y contextuales que delimitan la circulación de saberes ambientales	188
3.1.2.5. Saberes transversales vinculados a la educación sexual integral (ESI): cuando la habilitación normativa no garantiza legitimidad pedagógica	192
3.1.2.6. Integración analítica de los silenciamientos identificados	196
3.1.3. Saberes de la cultura corporal y enfoque sociocrítico: un análisis de las lógicas de articulación en la Educación Física Escolar	199
3.1.3.1. Resignificación de las prácticas corporales y disputa de sentidos hegemónicos	200
3.1.3.2. Centralidad de experiencias corporales diversas en clave de garantía de derechos	205
3.1.3.3. Participación, diálogo y construcción colectiva como claves pedagógicas	209
3.1.3.4. Articulación entre prácticas corporales, contexto, vida cotidiana y transformación social	212
3.1.3.5. Tensiones entre posicionamientos sociocríticos y condicionamientos institucionales	218
3.1.3.6. Síntesis integradora en relación con el enfoque sociocrítico y los saberes de la cultura corporal circulados	221
3.2. Conclusiones	224
3.2.1. Entre centralidades históricas y aperturas emergentes: la circulación de saberes como disputa pedagógica	225
3.2.2. Silenciamientos, regulaciones y fronteras curriculares: la configuración de los márgenes de lo enseñable	231
3.2.3. Mediaciones pedagógicas y enfoque sociocrítico, el arte de disputar sentidos	234
3.2.4. Consideraciones finales	237
3.2.5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	238
4. Referencias bibliográficas	240
5. Anexos	254
5.1. Anexo I: Modelo de entrevista	254
5.2. Anexo II: Consentimiento informado para la entrevista	257
5.2.1. Consentimiento 1: Elaborado en el marco del proyecto de investigación	257
5.2.2. Consentimiento 2: Elaborado en el marco de la presente investigación	258
5.3. Anexo III: Entrevista en profundidad	259

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal conocer cuáles son los saberes de la cultura corporal que circulan y proponen los docentes de Educación Física posicionados en un enfoque sociocrítico, que se encontraban ejerciendo su profesión en el nivel primario dentro del sistema educativo argentino durante 2024 y 2025.

El proceso investigativo se llevó a cabo con un diseño de tipo descriptivo y temporalmente sincrónico/transeccional, siendo el material empírico producido mediante entrevistas semidirigidas, en un contexto de diálogo abierto. El muestreo fue finalístico por casos tipo, conformado por 10 profesores de Educación Física de nivel primario. El tratamiento y análisis de datos fue de tipo cualitativo, profundizando en los hallazgos acerca del enfoque sociocrítico en la Educación Física Escolar.

Los resultados permitieron acercarnos a la realidad del área en cuanto a la variable saberes de la cultura corporal que circulan y proponen los docentes situados en la perspectiva sociocrítica, siendo el propósito fundamental del presente trabajo, reflexionar acerca de aquellas propuestas docentes renovadas que habilitan prácticas corporales significativas y atentas a los principios de justicia curricular y reconocimiento de la cultura corporal como capital cultural tematizado en el área.

Palabras clave: enfoque sociocrítico, educación física crítica, saberes de la cultura corporal, docente de Educación Física.

Abstract

The main objective of this research study was to identify the knowledges of body culture proposed and circulated by Physical Education teachers positioned within a sociocritical approach, who were actively working at the primary school level within the Argentine Educational System during 2024 and 2025.

The research process was carried out using a descriptive and temporally synchronic/cross-sectional design. The empirical material was produced through semi-structured interviews conducted within a context of open dialogue. The sampling was purposive and based on typical cases, consisting of 10 primary school Physical Education teachers. Data treatment and analysis were qualitative in nature, allowing for an in-depth examination of findings related to the sociocritical approach in school Physical Education.

The results made it possible to approach the reality of the field regarding the variable knowledges of body culture circulated and proposed by teachers situated within the sociocritical perspective. The fundamental purpose of this study was to reflect upon those renewed teaching proposals that enable meaningful bodily practices attentive to the principles of curricular justice and to the recognition of body culture as cultural capital thematized within the field.

Keywords: sociocritical approach, critical physical education, knowledges of body culture, physical education teacher.

Capítulo 1: Instancia de validación conceptual

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación.

Rama: Educación Física.

Especialidad: Teorías sociocríticas en Educación Física.

1.2. Tema y subtema

Tema: Saberes de la cultura corporal en Educación Física Escolar.

Subtema: Los saberes de la cultura corporal que circulan los docentes de Educación Física posicionados desde un enfoque sociocrítico.

1.3. Introducción

La presente investigación surge en el marco de la finalización de la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores y, a su vez, en el contexto de participación activa como docente investigadora dentro del equipo de investigación de la Facultad de Actividad Física y Deporte, que desde 2021 viene desarrollando su proyecto orientado a la investigación en prácticas pedagógicas en Educación Física Escolar¹. Considerando fundamental el aporte al campo, en el sentido de robustecer la producción de conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas desde un enfoque sociocrítico, es que se propone investigar acerca de los saberes de la cultura corporal tematizados en las clases de Educación Física Escolar en el nivel primario por docentes posicionados en un enfoque sociocrítico².

¹Proyecto de investigación denominado “Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal, en la Educación Física Escolar en el Nivel Inicial y Primario” desarrollado en la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores durante 2021-2023 bajo la Dirección de la Mag. Valeria Gómez y la Co-Dirección de la Dra. Ana Elisa Riccetti, en el marco del Programa de Investigación en Prácticas Pedagógicas.

² A fin de favorecer la fluidez textual, se optará por la utilización del masculino genérico como convención gramatical tradicional. Sin embargo, esta elección no desconoce la perspectiva de género que orienta el presente trabajo, ni invisibiliza la pluralidad de identidades y expresiones corporales que integran nuestras comunidades educativas. Cada referencia debe comprenderse de manera amplia e inclusiva.

El interés por el enfoque sociocrítico se construye en continuidad con un recorrido previo de formación e investigación iniciado en el trabajo final de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte. En aquella instancia la teoría crítica constituyó el principal marco epistemológico para problematizar las prácticas docentes en Educación Física dando lugar a la investigación titulada *Características de los docentes de Educación Física posicionados en una perspectiva crítica emancipadora* (Cucci, 2013), realizada en la Universidad de Flores (UFLO).

En continuidad con aquel primer acercamiento, la presente investigación retoma y profundiza dicha perspectiva, desplazando el foco desde las posiciones ideológicas declaradas hacia la indagación de los saberes de la cultura corporal efectivamente tematizados en las prácticas pedagógicas escolares.

Durante el período comprendido entre los años 2021 y 2023 he participado en el proyecto de investigación que se orientó a partir de la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que circulan y proponen los docentes de Educación Física en el nivel inicial y nivel primario del sistema educativo argentino durante los años 2021 y 2023? Los resultados obtenidos nos permitieron problematizar nuestras variables y, en este sentido, conocer acerca de los saberes de la cultura corporal que circulan, generalmente orientados al desarrollo del juego pedagogizado con tintes utilitaristas, los deportes hegemónicos y las actividades físicas instructivas bajo una visión sanitarista, recreacionista y deportivista de la Educación Física Escolar. Consecuentemente, consideramos en el proyecto posterior³ orientar la investigación a conocer acerca de los saberes de la cultura corporal que circulan y proponen aquellos docentes que se encuentran posicionados bajo un enfoque sociocrítico del área. Entendiéndose como una práctica pedagógica orientada al cambio y a la transformación social, en la medida que colabora en la emancipación y participación de los

³ Proyecto de investigación denominado "Planificación y Saberes de la Cultura Corporal circulantes en la Educación Física Escolar en el Nivel Primario del sistema educativo argentino desde una perspectiva sociocultural" desarrollado en la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores durante 2023-2025 bajo la dirección de la Dra. Ana Elisa Riccetti y el Lic. Sebastián Rivera.

estudiantes bajo propuestas pedagógicas democráticas, críticas, reflexivas y atentas a la diversidad cultural.

En este marco, los saberes de la cultura corporal se entienden como construcciones históricas, sociales y culturales que se expresan en un conjunto diverso de prácticas corporales –juego y jugar, deportivas, expresivas-artísticas, cooperativas, en relación con el medio natural, sostenibles– que mediante la intervención pedagógica se constituyen en objetos de enseñanza susceptibles de ser apropiados, recreados y resignificados por los sujetos (Rozengardt, 2004; González, 2016; Gómez Smyth, 2020 y 2021; Rivera & Riccetti, 2021). Desde el enfoque sociocrítico, estos saberes no se conciben como contenidos naturales sino como producciones culturales atravesadas por relaciones de poder, sentidos, valores y disputas, cuya enseñanza habilita la reflexión crítica de la realidad social en la que los sujetos se inscriben (Aisenstein, 2003; Scharagrodsky & Southwell, 2007; Varea & Galak, 2013; Campomar, 2019).

Los estudios relacionados a la perspectiva culturalista y crítica vienen desarrollándose desde hace varias décadas en el norte global y en Latinoamérica (Colectivo de Autores, 1992; Daolio, 2022; Bracht, 1996; González & Ferstenseifer, 2006; Rozengardt, 2017; Gómez Smyth, 2020). Promoviendo la producción de conocimiento en el área que –investigando desde adentro– reúne los esfuerzos de múltiples investigadores, docentes y pedagogos en la construcción de una perspectiva sociocrítica sobre la cual gestionar los cambios y transformaciones que la Educación Física requiere.

Sin embargo, se considera que aún esta perspectiva no ha permeado en el cotidiano escolar lo suficiente como para que la visión y función de la Educación Física se oriente a los principios que la misma promueve. En consecuencia, se estima que investigar acerca de las prácticas pedagógicas que se vienen pronunciando en este sentido, por medio de los actos de habla docente, resultará de gran importancia a la hora de ampliar los horizontes sobre los cuales continuar pensando una praxis transformadora.

De acuerdo a lo expuesto, se espera que el conocimiento producido mediante la presente investigación tenga alcance e impacto en diversos contextos de aplicación, en términos sociales y prácticos:

En *Instituciones de formación terciaria y universitaria*, se espera brindar elementos que permitan la reflexión desde la formación docente en torno a las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar –orientadas desde el enfoque sociocrítico– revisándolas en función de desarrollar iniciativas que fomenten el potencial del área en los docentes formadores y en los estudiantes en formación.

A su vez, se espera ofrecer herramientas para la iniciación de futuras investigaciones de los licenciandos/as en Educación Física, así como también de los/as maestrandos/as en Actividad Física y Deporte, tanto en la UFLO –en la cual se desarrolla el proceso investigativo– como en otras instituciones de nivel terciario y universitario de la región.

En *Instituciones escolares*, se espera promover la reflexión crítica de los docentes de Educación Física que ejercen su profesión inscriptos en el contexto del sistema educativo argentino, así como también en aquellos docentes situados en el contexto latinoamericano, brindando herramientas concretas para la revisión del accionar docente, de la función que le otorgan al área y de la visión que tienen de la misma, gestionando de esta manera proyectos de Educación Física, planificaciones y propuestas pedagógico-didácticas que impacten positivamente en el contexto escolar atendiendo a la diversidad cultural de la escuela.

Se espera invitar al análisis introspectivo de la propia praxis, en la medida que se visibilizan propuestas pedagógicas concretamente orientadas hacia la promoción de una enseñanza en Educación Física renovada y transformadora situada en el enfoque sociocrítico.

Por último y en relación al aporte científico al área, el presente estudio pretende continuar contribuyendo a las investigaciones que viene desarrollando la Red Internacional

de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE)⁴ y el grupo Revisión y Transformación de la Educación Física (RETEF)⁵, proporcionando categorizaciones conceptuales de la variable saberes de la cultura corporal tematizados en el área por los docentes.

1.4. Problema

¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que circulan y proponen los docentes de Educación Física en el nivel primario del sistema educativo argentino, posicionados desde un enfoque sociocrítico, durante los años 2024 y 2025?

1.5. Antecedentes y relevancia cognitiva

Para la revisión del estado del arte, se realizó una exhaustiva búsqueda de material bibliográfico e información de publicaciones digitales en universidades, revistas, repositorios de artículos científicos y ponencias en congresos de Educación Física, recuperándose también material de estudio teórico y avances del equipo de investigación entre 2020 y 2023. Para este apartado, los antecedentes se organizan cronológicamente incluyendo las investigaciones latinoamericanas que permiten contextualizar el análisis y la producción de conocimiento, considerando las tensiones y luchas específicas de la región.

A fin de sistematizar los antecedentes de investigación relevados, se presenta a continuación la Tabla 1, que reúne los principales estudios considerados contemplando autores, año, tema central, metodología y principales hallazgos, como estrategia para ordenar el análisis que se desarrolla en este apartado.

⁴ La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar está conformada por instituciones de nivel superior de Brasil, Argentina y Uruguay. Su sitio web es <http://reipefe.hol.es/>

⁵ El grupo de investigación “Revisión y Transformación de la Educación Física” desarrolla sus investigaciones en la UFLO y en la Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina.

Tabla 1

Antecedentes de investigación sobre saberes de la cultura corporal en Educación Física escolar

Autor/es	Año	Tema central	Metodología principal	Principales hallazgos / aportes
Carlan et al.	2012	La enseñanza del deporte en Educación Física escolar desde una perspectiva sociocultural crítica	Estudio de caso cualitativo	Evidencian una práctica pedagógica "innovadora" que reubica al deporte como fenómeno sociocultural, superando la racionalidad instrumental. Destacan la planificación, la problematización del deporte y la construcción de saberes corporales, conceptuales y críticos como ejes de una enseñanza reflexiva y contextualizada.
Betancur-Agudelo et al.	2018	Prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Física en contextos escolares colombianos	Enfoque cualitativo con métodos etnográficos reflexivos	Identifican una fuerte prevalencia de prácticas fisicalistas y disciplinadoras, en tensión con los discursos curriculares inclusivos. Señalan la incongruencia entre lo instituido y lo enseñado, y destacan la necesidad de prácticas pedagógicas críticas, coherentes y contextualizadas.
Gomez Smyth	2018	Investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física desde una perspectiva latinoamericana	Estudio descriptivo transeccional	Caracteriza enfoques pedagógicos predominantes y recupera prácticas renovadas con potencial transformador. Aporta un marco analítico para pensar la práctica pedagógica como objeto de investigación crítica en Educación Física.
Martins	2020	Selección de saberes deportivos en Educación Física escolar desde una perspectiva cultural, de género y colonial	Investigación cualitativa descriptiva	Muestra que la selección de saberes deportivos responde mayormente a trayectorias docentes e institucionales tradicionales, invisibilizando prácticas de interés juvenil. Señala tensiones con los diseños curriculares y propone profundizar el análisis desde perspectivas de género y colonialidad.
Rugger Otermin et al.	2021	Saberes de la Educación Física entre tradición y renovación en Uruguay	Análisis documental y discursivo	Analizan los saberes que circulan en programas y discursos docentes, evidenciando avances conceptuales en primaria y persistencias tradicionales en secundaria. Señalan que, pese a la presencia del enfoque de cultura corporal, aún resulta limitado el análisis de lo efectivamente enseñado.
Álvarez y Heredia	2021	Circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física primaria	Estudio descriptivo-exploratorio	Identifican una predominancia del juego pedagogizado con fines utilitaristas, deportes convencionales y prácticas motrices orientadas al rendimiento, evidenciando una reducción del abanico de saberes de la cultura corporal propuestos en el nivel primario.
Álvarez, Cucci y Lisere	2023	Saberes de la cultura corporal silenciados en Educación Física primaria	Investigación cualitativa descriptiva	Visibilizan saberes no circulantes (natación, vida en la naturaleza, introyección, creación lúdica), atribuyendo su omisión a condiciones institucionales, formativas y temores docentes. Plantean la necesidad de una formación que habilite prácticas más democráticas y conscientes.
Perez López, Sami y Peri	2023	Enseñanza del deporte en contextos de infancias vulneradas	Investigación-acción con enfoque sociocrítico	Analizan la enseñanza deportiva desde una perspectiva de derechos humanos, identificando concepciones tecnicistas iniciales y proponiendo revisiones críticas que consideren el contexto social, la cooperación y la experiencia de los estudiantes para resignificar la praxis.

Nota: Elaboración propia a partir de la revisión del estado de arte.

A partir de esta síntesis, se profundizan a continuación los aportes más relevantes para el presente estudio:

- 1) Carlan et al. (2012). O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". *Movimento*, 18(4), 55-75.

El texto parte de la investigación de tesis que tuvo como objetivo principal comprender la práctica pedagógica de un profesor en el tratamiento del deporte en la Educación Física de quinto a octavo grado en la Escuela Estatal de Educación Básica Chico Méndez en el municipio Ijuí, de Río Grande do Sul, Brasil. La investigación fue un estudio de caso, reconociendo en la práctica del profesor un carácter innovador, por su búsqueda de superar el paradigma de la racionalidad instrumental del deporte, reubicándolo como un fenómeno cultural bajo una praxis problematizadora, reflexiva y crítica.

El estudio de caso constó de tres instrumentos teórico-metodológicos de recolección de datos: la investigación documental (referencias curriculares, cuaderno del profesor y cuaderno del estudiante, cuaderno de la disciplina y reglamento escolar), la observación de campo y la entrevista.

La perspectiva en la que se inscribe el estudio parte de concebir la práctica pedagógica en su complejidad y en la pluralidad de saberes que la atraviesan, los cuales –tal como señalan los autores– involucran múltiples acciones propias del quehacer docente. Desde este enfoque, la interpretación de la práctica pedagógica requiere atender al entramado complejo de los contextos en los que se desarrolla, considerando dimensiones culturales, económicas, sociales, históricas y personales. En este sentido, la investigación se inscribe en una perspectiva sociocultural, que permite recuperar antecedentes y marcos conceptuales relevantes para la presente tesis.

Los resultados posibilitan conocer que el docente investigado aborda al contenido deporte apoyado en el Referencial Curricular⁶, contemplando los temas estructurantes en el

⁶ Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009) es un documento oficial de apoyo didáctico para los profesores de la red estatal de enseñanza.

sentido transversal (a partir de los saberes corporales, saber practicar y saber conocer) y en el sentido longitudinal (los saberes conceptuales, es decir, conocimientos técnicos y críticos).

El profesor investigado programa la enseñanza de la modalidad deportiva en unidades didácticas, basado en la Pedagogía de las Intenciones Tácticas⁷, proponiendo los siguientes pasos: diagnóstico, jerarquización de problemas, objetivos de enseñanza, secuencia de temas y método a ser utilizado. Exponiendo inicialmente su planificación de la unidad didáctica fútbol 7 a partir de los saberes corporales (saber practicar y saber conocer el fútbol 7) –sentido transversal–. Para luego abordar el sentido longitudinal contemplado en la definición de competencias, contenidos, habilidades y objetivos para cada grado.

La investigación detalla minuciosamente las estrategias metodológicas utilizadas por el docente, destacando el carácter innovador de su práctica pedagógica en la medida en la cual aborda al fenómeno deportivo invitando a los estudiantes a que lo investiguen, tensionen, observen y problematicen. Teniendo como objetivo fundamental potenciar la conciencia crítica sobre el deporte fútbol, analizándolo como una manifestación sociocultural que la Educación Física debe desnaturalizar tematizando, además, la diversidad y pluralidad de la cultura corporal de movimiento.

En sus consideraciones finales, los autores invitan a reflexionar acerca de la potencialidad de una práctica que, lejos de desconocer al deporte, lo reubica como fenómeno cultural sin limitarse a su carácter instrumental. Una práctica construida en función de la trayectoria de vida docente, de los saberes derivados de su formación profesional (experienciales, profesionales y curriculares), así como también de la dimensión política que atraviesa su historia de vida.

Destacan a la planificación y a la revisión permanente como las dimensiones que atraviesan la práctica investigada, una práctica en la que tanto el profesor como los

⁷ Bayer (1986) propone la intención táctica como contenido principal para enseñar los deportes colectivos. Esta supone la percepción de la situación por parte del jugador y su comprensión para pasar a continuación a dar una respuesta motriz adecuada a la situación en que se encuentra.

estudiantes protagonizan las clases produciendo nuevos sentidos sobre los fenómenos de la cultura corporal y de movimiento.

- 2) Betancur-Agudelo et al. (2018). El docente de Educación Física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 14, núm. 1, Universidad de Caldas, Colombia.

El artículo presenta los resultados del proyecto denominado *Sistematización comprensiva de las prácticas pedagógicas en educación física en las ciudades de Manizales y Villamaría*, desarrollado en instituciones educativas colombianas de nivel primario y medio, que tuvo como propósito identificar las dinámicas de las prácticas de la educación física y comparar lo instituido en los documentos institucionales bajo una metodología basada en el enfoque de complementariedad⁸, con métodos etnográficos reflexivos.

La investigación se desarrolló en tres momentos. El primero constó del acercamiento a las instituciones educativas –solicitando un consentimiento informado–, observaciones, revisión y análisis documentales (proyectos educativos institucionales y mallas curriculares). En un segundo momento, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. Por último, en el tercer momento, se realizó el procesamiento de grupos focales, entrevistas y talleres con niños, jóvenes y docentes.

Se utilizó el software ATLAS.ti, a través de la codificación abierta, axial y selectiva para el análisis e interpretación de la información encontrada.

Se analizaron las categorías “rol docente”, “estilos de enseñanza” y “tiempo libre”, desde una perspectiva crítica. En la medida en la cual postulan la enseñanza de la Educación Física bajo el principio de calidad⁹, en la cual el área debería presentar coherencia entre el discurso y el accionar del profesorado, formando a las personas con

⁸ La propuesta metodológica de complementariedad plantea tres momentos; una preconfiguración, una configuración y una reconfiguración de la realidad, los cuales no se presentan de manera lineal sino que se dinamizan según expresan los autores de la investigación.

⁹ “(...) como aquella que contribuye a la realización práctica de los objetivos planteados de manera eficiente, en la cual la brecha entre lo que se dice y se hace se vea reducida, además en la formación de personas con pensamiento crítico y ético”. (López y Yepes, 2016).

pensamiento crítico y ético, capaces de enfrentar los desafíos que les presentan los diversos contextos en los cuales se inscriben.

Los resultados de la investigación dan cuenta de que las clases de Educación Física son espacios determinados por la necesidad de controlar, disciplinar y realizar acciones alejadas de los propósitos educativos que se promulgan en la legislación educativa y en los proyectos educativos institucionales. De esta manera, prevalece una visión fisicalista y deportivista, característica del modelo tradicional y tecnocrático, reduciendo al área a la función de fomentar el ejercicio físico y obstaculizando así los procesos de formación crítica.

El rol docente, en este sentido, orienta sus prácticas al rendimiento físico en desconsideración de los estudiantes, sus intereses, gustos y capacidades. Asimismo, por medio del análisis documental, se visibiliza una incongruencia con las propuestas curriculares e institucionales, en las cuales se manifiesta la importancia de generar procesos inclusivos en las clases, que reconozcan la diversidad y la enriquezcan.

Sobre las reflexiones finales, los autores invitan a revisar la necesidad de articular la práctica pedagógica del área con los diseños curriculares y las propias propuestas institucionales que –atentas a las problemáticas contextuales, locales y nacionales– permitirían otorgar mayor sentido al proceso educativo de los jóvenes en la actualidad. Destacan algunos hallazgos relacionados a prácticas pedagógicas contextualizadas que, presentando coherencia entre el discurso y la acción, posibilitan pensar en nuevas o renovadas formas del ejercicio profesional, caracterizado por propuestas didácticas propositivas, reflexivas y críticas que habilitan la reconfiguración de nuevos sentidos en el área.

Se recuperan los aportes de este trabajo al considerar la perspectiva sociocrítica que subyace en el análisis de la práctica pedagógica, con el objetivo de robustecer el campo de la Educación Física en términos reflexivos y contextualizados.

- 3) Gómez Smyth, L. (2018). La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana. *Sade-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, (1), 79-88.

El presente artículo presentado por Gómez Smyth, se desprende del proyecto de investigación denominado las *Prácticas Pedagógicas en la Educación Física Escolar*, anclado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades perteneciente a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), Argentina. El mismo ha tenido como interés, en un primer momento, caracterizar de modo descriptivo los tipos de enfoques pedagógicos que sostienen la Educación Física del Partido de José Clemente Paz, para luego profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas renovadas que puedan brindar herramientas de transformación del área en un sentido crítico.

Los objetivos generales han sido caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar (Nivel Inicial y Primario) y establecer las funciones sociales que le asignan los/as docentes de Educación Física.

El diseño metodológico utilizado ha sido descriptivo, sincrónico/transeccional, realizando un corte sagital al fenómeno investigado durante el año 2017, analizando prácticas pedagógicas de Educación Física diversas, identificando componentes estructurales repetidos en las clases e instituciones. Se utilizó un muestreo probabilístico de tipo azar simple sobre la población de profesores de Educación Física que desarrollaban su actividad laboral en escuelas públicas del partido de José C. Paz. Se trabajó con fuentes de datos primarias, realizando una triangulación de instrumentos de producción de datos. Además, se recolectó información empírica mediante registros de clases a partir de observaciones semi participantes y entrevista en profundidad a cada docente a quien se observó.

Este artículo presenta el proyecto de investigación aportando un marco analítico para pensar la práctica pedagógica como objeto de investigación crítica en Educación Física.

- 4) Martins, F. H. (2020). Educación Física y Deporte: saberes corporales, género y colonialidad. *Educación Física y Ciencia*, 22 (4), e152.

La investigación tematiza la selección de saberes deportivos a enseñar en Educación Física en escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche durante 2017 y 2018. Tuvo como objetivo principal responder al siguiente interrogante: ¿Qué lugar ocupan las prácticas deportivas de interés de las juventudes dentro de los procesos de selección de saberes llevados a cabo por los equipos docentes de Educación Física? El estudio se encuadra dentro de una perspectiva cualitativa, no experimental, de tipo descriptivo con triangulación de datos a partir de entrevistas, observaciones de clases y análisis documental, utilizando una técnica de muestreo diversa, con criterios establecidos para abarcar la heterogeneidad de la población en estudio, según el tipo de gestión y la ubicación geográfica.

Se realizaron análisis documentales del Diseño Curricular de Nivel Medio de la provincia de Río Negro entre abril y agosto de 2017, entre septiembre y diciembre de 2017, y agosto y noviembre de 2018. Se realizó el trabajo de campo en seis escuelas secundarias de gestión pública rionegrinas, entrevistando a quince docentes de Educación Física y a siete docentes que conforman los equipos directivos de las instituciones involucradas.

La perspectiva teórica que subyace a la investigación se relaciona con el presente estudio, ya que ambas conciben a la Educación Física como un campo disciplinar que se ocupa de la enseñanza de diversas prácticas corporales, construidas dentro del universo de determinada cultura. En este sentido, dicho estudio se enmarca dentro de la perspectiva culturalista, al considerar a los contenidos como una construcción social y compleja, producto de un recorte deliberado del universo cultural y de las mediaciones que los atraviesan.

Los resultados de dicha investigación evidencian un cierto desconocimiento por parte de los docentes hacia las prácticas deportivas de interés de los jóvenes, más allá de los practicados tradicionalmente en las escuelas, destacando que esta situación se debe a las condiciones laborales de la comunidad docente y a la tendencia a considerar a las prácticas deportivas desde su carácter universal con tinte biologicista.

Identificando, además, que los procesos de selección de saberes a enseñar responden mayoritariamente a las trayectorias docentes e institucionales. Trayectorias que se circunscriben a los deportes tradicionalmente enseñados en las escuelas y en los clubes –hockey, tenis, handball, vóley, atletismo, fútbol– con una diferenciación de sus prácticas según el tipo de clasificación sexo-género.

En este sentido, el autor menciona que los resultados tensionan con los principios del diseño curricular rionegrino, que considera a los deportes como constructos socioculturales valorizando las experiencias lúdicas, la participación equitativa y la comprensión de la multiplicidad de dimensiones intervinientes en su desarrollo, entre otros.

- 5) Ruegger Otermin et al. (18-23 de octubre y 1-4 de diciembre de 2021). *Los saberes de la Educación Física: entre la tradición y la renovación*. 14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

La ponencia presentada deriva de la investigación denominada *Saberes y Cultura Escolar: Un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya*, ha tenido como objetivo principal analizar los saberes puestos a circular en el entramado curricular y en los discursos de los profesores involucrados, como elementos para tensionar la práctica pedagógica que persigue el fin de configurarse como un campo de saber.

Analiza el programa que rige desde 2008 para todas las escuelas primarias de Uruguay, mencionando que se visualizan categorías como cultura corporal y prácticas corporales, que denotan cierto distanciamiento de la Educación Física tradicional. Sostienen que la Educación Física es una práctica social y pedagógica que tematiza los elementos de la cultura corporal-movimiento al citarse a Bracht (1995) en el documento.

En este sentido, se menciona que el programa designa los siguientes saberes para ser enseñados: “Gimnasia”, “Deporte”, “Juego”, “Actividades Expresivas (Circo, Danza y Expresión Corporal)”, “Habilidades Motrices Básicas”, “Percepción Corporal y del Entorno”, “Actividades Acuáticas” y “Actividades en la Naturaleza”.

Luego analiza que este cambio conceptual propuesto para primaria, sustentado en el enfoque del Movimiento Renovador Brasileño, contrasta con el programa del nivel secundario que continúa manteniendo como eje estructurador el concepto de “conducta motriz”, en el cual los saberes a ser enseñados son “Iniciación Deportiva/Deportes”, “Desarrollo Corporal”, “Actividades en el Medio Natural”, “Ritmo y Expresión” y “Expresión y Comunicación”.

Los autores referencian que desde la obligatoriedad de la Educación Física Escolar en el año 2007, los niños y jóvenes uruguayos tienen como mínimo diez años consecutivos de Educación Física. Sin embargo, parecen presentar una cultura corporal reducida, tanto en prácticas corporales, como en conocimientos que se presentan para su tratamiento.

Mencionan por último que, si bien la práctica corporal –como categoría para pensar la enseñanza– circula en los programas oficiales y en los discursos docentes, lo indagado da cuenta de que aún no se materializa en lo que efectivamente se enseña, repitiendo siempre los mismos deportes en desconsideración del sujeto que practica.

6) Álvarez, M. y Heredia, N. (10-23 de octubre y 01-04 de diciembre de 2021).

Saberes de la Cultura Corporal en Educación Física. Nivel Primario. 14°

Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

La ponencia se desprende de la investigación denominada *Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal, en la Educación Física Escolar en el nivel Inicial y Primario*, perteneciente al Programa de Investigación en Prácticas Pedagógicas de la UFLO, en Argentina, bajo la dirección de la Mag. Valeria Gómez durante 2021 y 2023. Se trató de una investigación de carácter descriptivo-exploratorio y sincrónico transeccional, con un tipo de muestreo incidental sobre una población de 30 docentes de Educación Física, que se encontraban en ese momento ejerciendo la docencia dentro del sistema educativo argentino en el nivel primario. Sus principales objetivos fueron identificar los saberes de la cultura corporal que proponen y circulan los docentes, así como también las modalidades de planificación por medio de

entrevistas semidirigidas en profundidad. Los resultados identificaron que los saberes corporales que aparecen con mayor incidencia refieren al juego pedagogizado con tintes utilitaristas, los deportes convencionales y las actividades físico motrices orientadas hacia el aumento del acervo motor de los y las niñas preparándoles para la ejecución deportiva.

7) Álvarez et al. (02-07 de octubre de 2023). *Saberes de la Cultura Corporal silenciados en la Educación Física*. 15° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Los autores presentan los resultados obtenidos a partir de identificar aquellos saberes de la cultura corporal no circulantes ni propuestos por los docentes en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el nivel primario. Además, identificaron los motivos por los cuales no circulan ni se proponen estos contenidos que son acallados, postergados y/u omitidos.

Hallaron que los saberes de la cultura corporal no circulantes ni propuestos por los docentes entrevistados son “Natación”, “Vida en la naturaleza”, “Campamentos”, entre otros. En este sentido, identificaron cuestiones ligadas a la infraestructura de la institución y la falta de recursos económicos, como algunos de los principales motivos que atraviesan la práctica pedagógica impidiendo la circulación de dichos saberes.

Exponen, además, que los saberes ligados a los deportes de contacto y la gimnasia, así como también aquellos saberes que propongan como práctica corporal el correr, son silenciados a pedido de los directivos de la institución, que solicitan evitar golpes, caídas y cualquier inconveniente en las clases de Educación Física que pueda implicar que las familias de los niños/as inicien acciones legales.

Por otra parte, mencionan que los docentes entrevistados no proponen prácticas ligadas a la introyección ni a la creación inventiva del juego, ya sea por gusto personal o porque consideran que no han adquirido en su formación profesional las estrategias didácticas necesarias para su abordaje.

Señalan, además, que se manifiesta cierta arbitrariedad por parte del colectivo docente entrevistado a la hora de seleccionar lo que “no” se propone o enseña en las clases de Educación Física, a partir de naturalizar la pasividad de los estudiantes.

Los resultados invitan a reflexionar acerca de si la formación docente permite habilitar a los futuros profesionales para una enseñanza situada y contextualizada. A la vez, manifiestan que el hecho de visibilizar los saberes que no son puestos en circulación colabora con reflexionar al interior del área para la construcción de un ejercicio profesional más consciente y democrático.

Al finalizar, mencionan que en tiempos de pérdida de legitimidad y confianza de la institución escolar, existe cierta sospecha acerca de la capacidad de los docentes para intervenir en las tareas de las que son responsables. El contacto, el peligro, la represalia, la tergiversación de la intención educativa y la tematización de los saberes emergentes, aparecen en los actos de habla docente a través de expresiones de temor, limitando de manera profunda el potencial educativo del área.

- 8) Perez López et al. (2023). La educación física en contextos de infancias vulneradas: dimensionando y reutilizando los pretextos críticos. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 2 (4), e027.

El artículo presentado recupera elementos de las observaciones de clase llevadas a cabo por la investigación realizada en Uruguay entre 2017 y 2021, denominada *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular, las creencias y prácticas docentes*.

La misma tuvo como propósito indagar acerca de la enseñanza del deporte por parte de los profesores de Educación Física en el nivel primario, identificando una genuina preocupación por parte del colectivo docente en función de enseñar el deporte de forma adecuada, y considerando el valor de su enseñanza crítica en tanto contenido cultural.

Consecuentemente, el grupo de investigación integrado por los autores de este artículo¹⁰, presenta un trabajo de investigación acción permitiendo la revisión de las prácticas docentes. Para ello, introdujeron cursos de formación permanente para el profesorado en diversas escuelas y liceos del país. Utilizaron para el presente análisis una observación no participante llevada a cabo a la que denominaron “el caso” (Perez López et al., 2023), con el interés de explorar la enseñanza desde una perspectiva sensible a los derechos humanos y las infancias en situación de vulnerabilidad, en una región en la cual la mayor incidencia de la pobreza la registra la población comprendida entre los 6 y los 17 años.

Identifican en un primer momento una concepción técnica de la Educación Física, que asocia al juego con el rendimiento, la cuantificación y la desvinculación de medios y fines, basada en principios biologicistas, además de una concepción de cuerpo-máquina, en la cual aparece la enseñanza del deporte repetitivo y estandarizado, sin ninguna relación con el contexto real de producción ni con los contextos reales de vulnerabilidad acontecidos en la sociedad uruguaya.

Posteriormente, proponen una revisión teórica de la observación realizada del caso, introduciendo modificaciones que podrían realizarse en la propuesta de la clase observada en términos de consideración del contexto de producción, de la esencia de la cooperación de los deportes colectivos y de la experiencia que los estudiantes tengan de la modalidad deportiva.

Señalan que la enseñanza deportiva debe ser revisitada por los alumnos atendiendo a nuevas posibilidades de (re)producción del fenómeno en distintos contextos sociales.

Desde esta perspectiva, los autores proponen un revisionismo crítico de las prácticas pedagógicas en Educación Física señalando que, en 2021, un 11% de la población en general se encontraba viviendo bajo la línea de la pobreza, siendo la población de entre 6 y 17 años los más afectados (21%)¹¹.

¹⁰ Grupo de investigación “Educación Física, Deporte y Enseñanza”, registrado en la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar (CSIC#882478).

¹¹ Datos extraídos de la investigación del Instituto Nacional de Estadística de Uruguay, pertenecientes al segundo semestre de 2021.

En consecuencia, destacan la relevancia y urgencia de interrogarse al interior del área en relación a los espacios de discusión que deberían abrirse en torno a la vulnerabilidad, los abordajes pedagógico-didácticos y las posibilidades de la perspectiva crítica para resignificar la praxis.

Exploran los pretextos¹² críticos haciendo referencia a las experiencias educativas críticas que tienen como intención fundamental atentar contra la hegemonía dominante y despertar conciencia, destruyendo mitos y fortaleciendo personas, abriendo espacios de discusión en los cuales se tematizan los mecanismos opresores. De este modo, habilitando el acceso a una Educación Física y una práctica deportiva contextualizada, que permita proyectar y transformar desde la práctica motriz.

En este sentido, se considera que la investigación acción aquí desarrollada, aporta elementos para el análisis de los saberes de la cultura corporal analizados desde una perspectiva sociocrítica, en la medida en la que analiza el fenómeno deportivo –como parte de los saberes sistematizados de la cultura corporal– en perspectiva de derechos, invitando a la reflexión y análisis de una práctica pedagógica que habilite el pensamiento crítico, la transformación social y la búsqueda de modos más democráticos de habitar el área, atendiendo a los contextos vulnerables en los cuales se inscriben muchos niños y niñas del país.

1.5.1. Síntesis analítica de los antecedentes de investigación

La revisión de los antecedentes da cuenta de los esfuerzos que se vienen realizando en términos de producir conocimientos que, desde y para Latinoamérica, permitan aportar elementos para la comprensión, análisis y transformación de la práctica pedagógica en Educación Física desde una perspectiva sociocrítica.

¹² “Los pretextos buscan la agitación de la conciencia, cierto ataque al statu quo. Este tipo de propuesta educativa debe ser manejada adecuadamente, evitando cualquier posible ataque a la dignidad personal de las y los involucrados, dentro de una estricta ética profesional para no alejarse de su carácter educativo” (Perez López et al., 2023, p.8).

A modo de síntesis, se presentan a continuación los principales aspectos metodológicos de los antecedentes analizados. En este sentido, se identifican investigaciones de metodología complementaria (Betancur-Agudelo et al., 2018); estudios de caso desde un enfoque interpretativo (Carlan et al., 2012); abordajes cualitativos, no experimentales y de tipo descriptivo (Martins, 2020; Pérez López et al., 2023); así como investigaciones de carácter descriptivo-exploratorio, con diseño sincrónico/transaccional (Álvarez et al., 2020-2023).

Las investigaciones anclan sus análisis e interpretaciones desde diversos marcos teóricos que coinciden en la necesidad de crear las condiciones necesarias para que la Educación Física –considerada como práctica pedagógica que tiene por objeto de estudio las prácticas corporales y de movimiento– logre tematizar la diversidad de las manifestaciones de la cultura corporal y de movimiento de manera contextualizada, democrática, crítica, reflexiva y emancipadora, habilitando a los niños, niñas y jóvenes a experimentar la cultura corporal mediante la reproducción, producción, creación y resignificación de las manifestaciones motrices que se han desarrollado en los diversos contextos en los cuales se inscriben, con una mirada consciente, atenta y denunciante de los intereses hegemónicos subyacentes.

Los estudios analizan el rol docente, las características de las prácticas pedagógicas, las intervenciones institucionales y los diseños curriculares, así como los roles atribuidos a los estudiantes. Asimismo, problematizan las transformaciones que deberían pensarse en pos de la construcción de uno o múltiples modos de concebir y desarrollar la Educación Física.

En este marco, dichas transformaciones se vinculan con la garantía de derechos y con el acceso a prácticas contextualizadas y subjetivantes, que habiliten nuevas formas de ser, estar y transformar el mundo de quienes las habitan –particularmente niños, niñas y jóvenes latinoamericanos–.

Por lo mencionado, se considera que las investigaciones precedentes aportan elementos para el análisis de los saberes de la cultura corporal analizados desde un

enfoque sociocrítico, con perspectiva de derecho, invitando a la reflexión y análisis de una práctica pedagógica que habilite el pensamiento crítico, la transformación social y la búsqueda de modos más democráticos de habitar el área, y atiendan a los contextos diversos en los cuales se inscriben los niños, niñas y adolescentes. Consecuentemente, se destaca el desafío de esta nueva investigación, que adhiriendo a Carlan et al. (2012), sostiene la necesidad de pesquisar modos innovadores de hacer docencia por parte de aquellos docentes que, más allá de los diseños curriculares disponibles, han interpretado en su discurso y accionar la potencia del área, en pos de un aporte genuino a la humanidad.

A partir de los antecedentes analizados y de la síntesis realizada, se vuelve necesario profundizar en los marcos teóricos que sustentan la presente investigación. En este sentido, el siguiente apartado se orienta a desarrollar los principales aportes conceptuales que permiten comprender a la Educación Física, los saberes de la cultura corporal y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva sociocultural crítica, los cuales serán retomados y puestos en diálogo con los antecedentes revisados a lo largo del desarrollo del estudio.

1.6. Marco teórico

1.6.1. Consideraciones iniciales de la trama teórica

En este capítulo se construye el marco teórico que sustenta el problema de investigación, articulando aportes de la teoría sociocultural y de la teoría crítica en diálogo con desarrollos específicos del campo de la Educación Física. Con el propósito de organizar y explicitar el entramado conceptual que orienta el presente estudio, se presenta a continuación en la Tabla 2 una síntesis visual del marco teórico, que permite anticipar las principales categorías y relaciones que serán desarrolladas en los apartados siguientes.

El recorrido teórico se organiza en cuatro apartados:

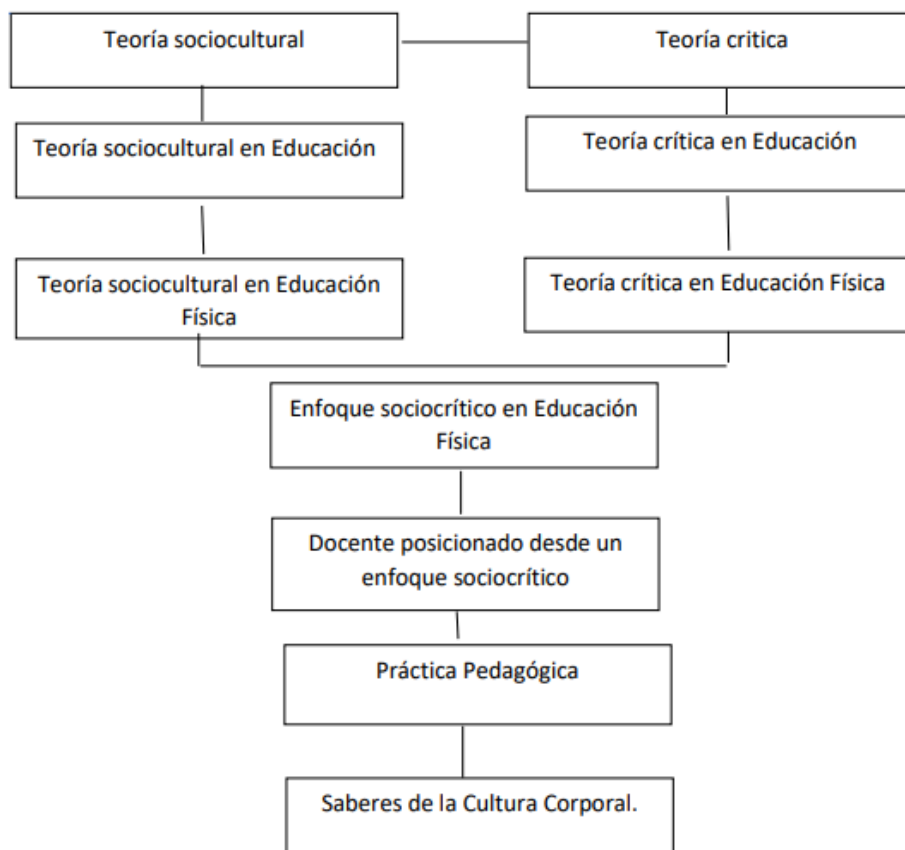
- una reseña de la teoría sociocultural y sus implicancias educativas, con énfasis en lenguaje, mediación y desarrollo;

- su derivación hacia el análisis de la Educación Física Escolar como práctica pedagógica situada;
- una revisión de la teoría crítica y de las teorías críticas en Educación, recuperando categorías de reproducción y resistencia;
- la consolidación de una perspectiva sociocrítica en Educación Física, que integra ambas tradiciones para comprender la práctica pedagógica, la docencia y la cultura corporal como objeto escolar.

Este recorrido habilita, asimismo, la delimitación de las categorías de “cultura corporal”, “prácticas corporales” y “saberes”, centrales para el análisis empírico y para la construcción de la matriz de datos del proyecto iniciado en 2021.

Tabla 2

Mapa conceptual del marco teórico de la investigación



Nota: Elaboración propia.

En este marco, se emplea la categoría “teoría sociocultural” para referir al enfoque vygotskiano y sus derivaciones pedagógicas; “perspectiva cultural/culturalista” en Educación Física para designar los desarrollos que ubican la cultura corporal como objeto del área; “teoría crítica” para los aportes de la Escuela de Frankfurt y sus proyecciones en Educación; y “perspectiva sociocrítica en Educación Física” para la articulación entre tradiciones socioculturales y críticas que fundamentan una lectura emancipadora de la práctica pedagógica y la docencia desde la cual se ancla la presente investigación.

1.6.2. Teoría sociocultural: breve reseña

La teoría sociocultural tiene su génesis en el desarrollo del psicólogo soviético Lev Vygotsky (1885-1934), quien sostuvo que el desarrollo del ser humano está íntimamente vinculado con su interacción en el contexto sociohistórico y cultural. Este enfoque ha permitido reflexionar de manera sustantiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo educativo, con importantes implicancias para pensar la práctica pedagógica, en consonancia con los desarrollos teóricos de Bruner et al. (2002), Matusov (1998), Mercer (2001) y Wells (1999), entre otros, recuperados a partir de los aportes de Ribosa (2020).

Para Vygotsky, la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, así como la expresión y el crecimiento de la cultura humana (Chaves Salas, 2001). En este marco, el autor estudió las funciones psíquicas superiores del ser humano –memoria, atención voluntaria, razonamiento y resolución de problemas– y hacia fines de la década de 1920, formuló una teoría en la que sostuvo que:

(...) el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura; es decir Vygotsky articula los procesos psicológicos y los socioculturales y nace una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez. (Matos, 1996, como se citó en Chaves Salas, 2001, p.60).

Desde esta perspectiva, las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural. En esta línea, Chaves Salas (2001) señala que, influenciado por el marxismo, Vygotsky afirmó que para comprender la psiquis y la conciencia humana resulta necesario analizar la vida del sujeto y las condiciones reales de su existencia. El problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve, entonces, a través de la dialéctica marxista, en la cual el sujeto –la persona– actúa mediado por la actividad práctica social sobre el objeto –la realidad–, transformándolo y transformándose a sí mismo.

Desde esta teoría, el ser humano, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se va apropiando de instrumentos socioculturales, herramientas y signos. Mientras que las herramientas producen transformaciones en los objetos, los signos, en tanto instrumentos psicológicos, generan cambios en los sujetos que ejecutan la acción. En este sentido, los signos constituyen inicialmente un medio de vinculación social y de acción sobre los otros para luego convertirse en medios de acción sobre sí mismo.

En la misma línea, Rinaudo (2013) sintetiza los aportes de Bruner (1997), Barab y Plucker (2002) y Henning (2004), subrayando el carácter constitutivo de la cultura en el desarrollo humano, argumentando que los sistemas simbólicos están arraigados en el lenguaje y en la cultura, y median en la construcción de significados. En ese proceso, los sujetos se apropian progresivamente de esas herramientas culturales que no solo organizan su experiencia, sino que también configuran modos de pensar y de actuar.

Desde la perspectiva de este desarrollo teórico, los niños se apropian de las manifestaciones culturales a través de un proceso que transcurre desde lo interpsíquico –lo social– hacia el plano intrapsíquico –el interior–. En esta transición de afuera hacia adentro, se modifican las estructuras y funciones psicológicas. A este proceso de internalización, Vygotsky lo denominó “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”, en la cual el principio social prevalece sobre el principio natural-biológico. En consecuencia, las fuentes del desarrollo psíquico no se encuentran en el sujeto aislado, sino en el sistema de sus relaciones sociales, en su comunicación con los otros y en la actividad colectiva y conjunta que desarrolla con ellos, según menciona Chaves Salas (2001).

Rinaudo (2013) en diálogo con Chaves Salas (2001), enfatiza acerca de la relevancia del contexto en el aprendizaje, profundizando su análisis a partir de la consideración de que tanto los factores internos o individuales –en interacción con los simbólicos que subyacen en el contexto– configuran las formas en las que se organiza el aprendizaje de los sujetos, proponiendo la noción de que “las personas crean contexto” (Rinaudo, 2013, p. 172) en tanto las actitudes y valores del ser humano surgen a partir de las percepciones sociales obtenidas de la experiencia.

En esta línea argumental, el lenguaje y la actividad práctica convergen en uno de los momentos más significativos del desarrollo infantil, luego de haber constituido líneas de desarrollo inicialmente independientes. Cuando estas líneas se integran, el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento se torna verbal, de modo tal que lo que hasta entonces era de orden biológico adquiere un carácter sociohistórico. Es a partir de este proceso que la sociedad inscribe en el individuo sus significaciones, elaboradas a lo largo de la historia, mediante el lenguaje racional.

En coherencia con este desarrollo teórico, el lenguaje ocupa un lugar central en el desarrollo cognoscitivo del niño. En las primeras etapas, la comunicación verbal acompaña la acción, siendo provocada y orientada por la actividad. En estadios superiores, en cambio, se establece una nueva relación entre palabra y acción, en la cual el lenguaje comienza a guiar, determinar y dominar el curso de la acción.

En síntesis, la teoría sociocultural permite comprender el desarrollo humano como un proceso profundamente situado en el que los sujetos se constituyen a partir de su participación en prácticas sociales mediadas por el lenguaje y las herramientas culturales. Desde los aportes fundacionales de Vygotsky y en diálogo con desarrollos posteriores, el aprendizaje se concibe como un proceso de apropiación cultural que tiene lugar en la interacción con otros, en contextos históricos y sociales específicos, donde los significados se construyen, negocian y resignifican colectivamente (Chávez Salas, 2004; Ribosa, 2020; Rinaudo, 2013). Esta perspectiva ofrece un marco teórico potente para analizar las

prácticas pedagógicas en tanto reconoce el carácter activo, histórico y culturalmente mediado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.6.2.1. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural

El enfoque sociocultural desarrollado por Vygotsky tuvo grandes implicancias en el campo de la pedagogía, al permitir pensar la enseñanza y el aprendizaje como formas universales del desarrollo psíquico de la persona e instrumentos esenciales de enculturación y humanización.

Desde esta perspectiva, la educación no se reduce únicamente al desarrollo potencial del individuo, sino que constituye la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la cual surge el ser humano (Moll, 1993, como se citó en Chaves Salas, 2001). El desarrollo humano se produce así, a través de la actividad colectiva y la comunicación, mientras que la apropiación de la cultura se vehiculiza mediante los procesos educativos y la actividad individual, dando lugar al desarrollo psíquico del sujeto.

En este marco, Vygotsky incorpora el concepto de “zona de desarrollo próximo”, que permite comprender que determinadas acciones pueden ser realizadas inicialmente de manera exitosa por el individuo en interacción con otros a través de la comunicación y la ayuda recibida, para luego ser ejecutadas de forma autónoma y voluntaria (Chaves Salas, 2021). Este concepto resulta central para sostener que el aprendizaje precede al desarrollo, en tanto una enseñanza adecuada es capaz de crear zonas de desarrollo próximo que integran el nivel de desarrollo potencial con el nivel de desarrollo actual del niño, en una relación dialógica entre lo que es capaz de hacer en el presente y lo que podrá realizar en el futuro.

Finalmente, Vygotsky consideró a la educación formal –la escuela– como una fuente privilegiada de crecimiento humano, en la medida en que ofrezca contenidos contextualizados, significativos y orientados a las zonas de desarrollo próximo (Chaves Salas, 2021). Desde esta concepción, el educando se reconoce como un sujeto social

activo y protagonista que construye el conocimiento primero en el plano interindividual y, posteriormente, en el plano intraindividual para luego utilizarlo de manera autónoma.

1.6.2.2. El rol de los educadores

Chaves Salas (2001) desarrolla su aporte señalando que la teoría sociocultural ha permitido pensar al fenómeno educativo con fuerte impacto de las interrelaciones sociales, en el cual los docentes deben ser quienes diseñen estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo atendiendo el conocimiento del cual disponen los estudiantes a la cultura en la cual se inscriben y a los significados que poseen, posicionándose como mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos significativos y reales, respetando al ser humano en su diversidad cultural y ofreciendo actividades significativas que sean capaces de promover el desarrollo individual y colectivo, con el objetivo de formar personas críticas y creativas, capaces de obrar en función de las transformaciones que requiere nuestra sociedad.

La autora postula además algunos aportes para el colectivo docente –derivados del enfoque sociocultural– invitando a reflexionar sobre la propia práctica, así como también sobre las creencias que allí subyacen en función de crear nuevas formas de accionar, partiendo de los contextos diversos de los estudiantes y siendo capaces de ofrecer una educación con sentido y significado para ellos.

Considera fundamental analizar los elementos y significados profundos de cada cultura: “Tener en cuenta que en toda cultura hay elementos residuales –formaciones culturales del pasado–, dominantes –los de los sectores hegemónicos que articulan todo el resto– y emergentes –innovadores–” (Carusso y Dussell, 1996, como se citó en Chaves Salas, 2001, p. 64). Invita además a pensar en la complejidad de la cultura escolar cotidiana en vinculación con las “culturas plurales”, las que se producen en la interacción de muchos elementos heterogéneos enlazados (lo objetivo y subjetivo, las interacciones, los roles de los estudiantes y los docentes, los padres y madres, profesionales de la comunidad educativa, etc.).

En síntesis, este enfoque habilita a repensar la práctica pedagógica para ofrecer una educación más humana que respete la diversidad cultural, comprenda el papel del lenguaje en la construcción de significado y promueva el diálogo, la crítica, la participación y el acompañamiento en la formación de sujetos críticos y creativos, comprometidos con una sociedad democrática.

Estos aportes permiten revisar no solo la enseñanza en general, sino también las prácticas pedagógicas de áreas cuyo objeto se juega en experiencias corporales situadas, como la Educación Física Escolar.

1.6.2.3. Teoría sociocultural en Educación Física

El presente apartado tiene como propósito recuperar los aportes centrales de la teoría sociocultural para el análisis de la Educación Física Escolar, atendiendo a su configuración como práctica pedagógica específica y a su progresiva resignificación como práctica de la cultura corporal. Para ello, se organiza en dos subapartados: en primer lugar, se aborda la Educación Física como práctica específica dentro del campo educativo. Posteriormente, se profundiza en su conceptualización como práctica pedagógica de la cultura corporal, desde un enfoque sociocultural y crítico.

1.6.2.4. La Educación Física como práctica específica

Los aportes de la teoría sociocultural han permeado en el universo educativo invitando a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas como proyecto social y político a nivel global. La Educación Física, en este sentido, no ha sido la excepción.

La tarea de educar en términos generales, sostiene Torres Hernández (2003), siempre responde a las cuestiones básicas de: qué, para qué y cómo enseñar. La respuesta a estas tres dimensiones esenciales remite respectivamente a los contenidos, objetivos y procedimientos didácticos con los cuales se pretenden garantizar los aprendizajes.

En este sentido, los diversos enfoques que han legitimado a la Educación Física a lo largo de la historia así como también las visiones pedagógicas que derivan de ellos han

contribuido a configurar distintos modos de concebir su objeto, sus finalidades y sus formas de intervención pedagógica. Al respecto, Mansi (2019) identifica y analiza las diferentes visiones de la Educación Física –tales como la biologicista, la higienista, la deportivista, la psicomotricista, la desarrollista y la humanista con sentido sociocrítico–, las cuales han orientado históricamente las prácticas de la enseñanza y los sentidos atribuidos al área en los distintos contextos educativos.

Torres Hernández (2003) señala que, históricamente en el fondo, el debate siempre radica en el objeto de la Educación Física y la necesidad de diferenciarla de otras prácticas educativas.

En síntesis, los aportes de la teoría sociocultural permiten comprender que el debate en torno a la Educación Física ha estado históricamente atravesado por la definición de su objeto, sus finalidades y sus modos de intervención pedagógica. En este marco, el apartado siguiente profundiza en la Educación Física como práctica pedagógica de la cultura corporal, atendiendo a la ruptura con enfoques tradicionales y al giro culturalista que resignifica sus sentidos, contenidos y responsabilidades educativas.

1.6.2.5. La Educación Física como práctica pedagógica de la cultura corporal

El presente grupo de subapartados se orienta a analizar la Educación Física entendida como práctica pedagógica de la cultura corporal desde una perspectiva sociocultural. Para ello, se abordan tres ejes articulados: a) la ruptura con los enfoques tradicionales y el giro culturalista en el campo de la Educación Física; b) la relación entre lenguaje, corporeidad y producción cultural situada; c) la consolidación de la cultura corporal como objeto del área y como dimensión crítica para el análisis de las prácticas pedagógicas.

a) Ruptura con enfoques tradicionales y giro culturalista:

Los enfoques tradicionales han tenido por objeto al movimiento, el deporte, el juego, la expresión corporal, la salud y la recreación, entre otros. Sin embargo, la ruptura de estas visiones y funciones tradicionales de la Educación Física –proceso promovido en Latinoamérica inicialmente por el Movimiento Renovador Brasileño, según señala Gómez

Smyth (2021)– ha permitido comenzar a pensar a la Educación Física desde un enfoque sociocultural o culturalista.

b) Lenguaje, corporeidad y producción cultural situada:

Torres Hernández (2003) sostiene que la Educación Física es ante todo educación y, desde el enfoque histórico cultural, es ante todo una actividad práctica humana realizada por sujetos en relación en un determinado contexto bajo determinadas condiciones, por lo cual como actividad humana específica no debe caer nuevamente en el peligro –como ha sucedido a lo largo de la historia– de caer en posiciones dualistas en donde lo físico y/o mental se define por oposición a lo corporal en pos de sacrificar al psiquismo a los aspectos mensurables identificados con el cuerpo observable, medible y cuantificable.

Retomando los postulados de la teoría de Vygotsky, el lenguaje es señalado como instrumento de comunicación humana y medio de creación de conciencia y aprendizaje, incluyendo en este proceso tanto la comunicación verbal como la no verbal (Chaves Salas, 2001).

Cuando un niño se mueve, manifiesta su unidad corporal con una serie de gestos motores, afectos, sentimientos, conocimientos, actitudes, valores, herencia familiar y cultural que se manifiestan en un contexto determinado, por lo que expresan una diversidad de situaciones y condiciones de la vida cotidiana y de relación con la sociedad, y dan lugar a una personalidad corporal y motriz y, en términos amplios, a la constitución de una cultura de la corporeidad. (Torres Hernández, 2003, p. 38).

Desde esta perspectiva, la autora identifica tres aprendizajes esenciales vinculados a la corporalidad humana: la disposición consciente para el desarrollo de habilidades de cuidado corporal; la motricidad orientada a la resolución de tareas de la vida cotidiana; y la comunicación y expresión corporal como saberes necesarios para vivir con otros. De este modo, el sujeto despliega y expresa sus capacidades como miembro de una clase social, una etnia y un género, siempre en referencia a una sociedad concreta.

En consecuencia, se postula que al interrogarnos acerca de cuáles son los aprendizajes que constituyen responsabilidad de la Educación Física, resulta necesario

indagar en las formas en que esta práctica se ha materializado en sociedades concretas, atendiendo a su construcción histórica y cultural.

c) Cultura corporal como objeto del área y dimensión crítica:

Adhiriendo a este enfoque sociocultural, Gómez Smyth (2021) sostiene que la ruptura con los enfoques tradicionalistas ha permitido otorgar nuevos sentidos y funciones al área. En este marco, afirma que la Educación Física constituye una práctica pedagógica que tematiza formas de actividad corporal expresiva tales como juego, deporte, danza y gimnasia, configurando un área de conocimiento denominada cultura corporal. Desde esta perspectiva social, se instaura la noción de que existen objetos culturales a partir de los cuales la Educación Física busca generar experiencias significativas de vinculación, posibilitando el acceso al capital cultural disponible y, al mismo tiempo, condiciones para constituirse como espacio de producción de nueva cultura corporal.

Asimismo, esta concepción permite interrogar críticamente aquellos sentidos que, naturalizados desde el sentido común, se presentan como hegemónicos en el campo de las prácticas corporales poniendo en cuestión las relaciones de poder que las atraviesan (Gómez Smyth, 2021). Desde esta perspectiva, la Educación Física asume la responsabilidad de propiciar experiencias pedagógicas que habiliten a los estudiantes a conocer, experimentar y valorar diversas prácticas sistematizadas, comprendiéndolas como producciones culturales históricas, dinámicas, heterogéneas, y atravesadas por tensiones y contradicciones (González, 2016).

En esta línea, Maia et al. (2021) señalan la década de 1980 como el inicio de los estudios sobre cultura en el área, a partir de un movimiento crítico al paradigma hegemónico de la aptitud física. Desde entonces, comenzaron a consolidarse propuestas pedagógicas influenciadas por los aportes de las ciencias humanas y sociales, particularmente de la sociología, la antropología y la filosofía. En este contexto, el concepto de cultura adquirió centralidad en las producciones teóricas del área, tal como sistematiza Maia et al. (2021), al recuperar los aportes de autores como Betti, Kunz, Castellani Filho y Bracht, en la conformación de esta perspectiva.

En conjunto, los desarrollos abordados permiten comprender a la Educación Física como una práctica pedagógica que, al tematizar la cultura corporal desde una perspectiva sociocultural y crítica, asume un posicionamiento político y educativo orientado a la democratización del acceso a los bienes culturales del movimiento. Estos aportes resultan fundamentales para el apartado siguiente, en el cual se recuperan los desarrollos de la teoría crítica y de las teorías críticas en educación, con el fin de profundizar el análisis de las relaciones de poder, reproducción y resistencia que atraviesan la práctica pedagógica en Educación Física.

1.6.2.6. Perspectiva cultural de la Educación Física

En el contexto latinoamericano, la investigación y el análisis cualitativo desarrollados por Maia et al. (2021) en Brasil, exploran la *Perspectiva Cultural de la Educación Física* desarrollada por Daolio (1995), y el *Currículo Cultural de la Educación Física* propuesto por Neira (2018), realizando un análisis comparativo de estas dos perspectivas que –inscritas en la visión culturalista del área– realizaron sus aportes en función de las influencias de las ciencias sociales.

Daolio (1995) se basó en los estudios antropológicos de Francois Laplantine, quien entendía que los seres humanos, a pesar de pertenecer a una misma especie, son culturalmente distintos, motivo por el cual no existen ni seres humanos ni estudiantes que sean naturalmente superiores a otros, sino que son diferentes en función de la religión, la cultura, la historia, la tradición, las creencias y demás aspectos en los cuales están inmersos.

Incorporó además la perspectiva antropológica de Marcel Mauss, quien equiparó al cuerpo y los gestos corporales con el lenguaje y los ritos, entendiendo así que tanto el cuerpo como el movimiento son elementos capaces de traducir las manifestaciones de una determinada sociedad o cultura (Maia et al., 2021).

Por otra parte, extrajo de Geertz la noción de cultura, quien la identificó como una red de significados producidos por los seres humanos, como la forma en la que las

personas viven y entienden sus acciones (corporales) de manera plural y en contextos específicos. Sostuvo también que el proceso de singularización se da en la medida en la cual los individuos en las diferentes culturas atribuyen diversos significados al propio cuerpo y sus manifestaciones.

De esta manera, Daolio (1995) construyó la perspectiva culturalista de la Educación Física reconociendo que los cuerpos, si bien tienen similitudes fisiológicas, están cargados de normas, costumbres y valores culturalmente distintos motivo por el cual propuso pensar las clases de Educación Física desde un modelo que asegurara el principio de reconocimiento de la pluralidad estudiantil en el cual las diferencias se comprendiesen como condición eminentemente humana y se desestimara cualquier intento de controlar los cuerpos, los tiempos, las emociones y el movimiento. En este sentido, aportó a la crítica y crisis de la visión biologicista homogeneizadora de los estudiantes que, hasta el momento, había imperado proponiendo “técnicas correctas de ejecución” y únicas secuencias “correctas” de aprendizaje en Educación Física.

Por otra parte, el currículo cultural de Educación Física comenzó a desarrollarse en 2004, según el colectivo de autores mencionado anteriormente, a partir de estudios desarrollados en el Grupo de Investigación en Educación Física Escolar de la Universidad de San Pablo (GPEF-USP) en Brasil.

GPEF-USP identificó en su fundamento teórico, por un lado, referentes poscríticos como Michael Foucault y Stuart Hall, quienes permitieron comprender las relaciones de poder entendiendo que ninguna práctica corporal es superior o inferior a otra. Por el otro, Vera Maria Candau y Peter McLaren, quienes por medio del multiculturalismo crítico¹³ buscaron combatir las distorsiones y opiniones sobre las prácticas surgidas de los grupos minoritarios.

¹³ Esta corriente filosófica denuncia los mecanismos de opresión y discriminación raciales, de clase social, género y ética que se producen bajo las concepciones monoculturales que postulan presupuestos universalistas en torno a la experiencia humana.

Asimismo, el currículo cultural de Educación Física incorporó aportes provenientes del posestructuralismo¹⁴ y del pensamiento poscolonial, recuperando autores como James Williams y Homi Bhabha, interrogando los criterios mediante los cuales ciertas prácticas corporales son legitimadas como valiosas mientras otras resultan relegadas. En este marco, se problematiza el lugar históricamente privilegiado de las prácticas corporales de origen europeo y norteamericano en la configuración curricular del área, poniendo en tensión los procesos de selección y jerarquización cultural que atraviesan la Educación Física (Maia et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la cultura es comprendida como un campo de manifestación de luchas simbólicas y relaciones de poder en las que se expresan procesos de dominación, resistencia y resignificación de las producciones humanas y corporales. En consecuencia, la Educación Física asume a la cultura como dinámica y conflictiva en la que se habilita la revisión crítica de los saberes corporales que se enseñan y los sentidos que se construyen en torno a ellos (Maia et al., 2021).

Ambas perspectivas –la perspectiva cultural de la Educación Física y el currículo cultural de la Educación Física–, si bien presentan diferencias, especialmente en relación con sus marcos teóricos (de base antropológica en el primer caso y poscrítica en el segundo) y con sus concepciones de cultura (entendida como una red de significados producidos por los seres humanos o como un campo de disputas entre grupos antagónicos), coinciden en reconocer a la escuela como un espacio educativo y cultural en el cual el currículum se configura como un instrumento en permanente disputa entre diversos agentes, orientados a legitimar determinadas concepciones y sentidos.

Desde esta línea argumental, se sostiene que el currículum tiene la posibilidad de operar de manera tal que reproduzca o no el *statu quo* y los significados culturales de las clases dominantes, otorgándole a la cultura un papel fundamental en la superación de la enseñanza tradicional de la Educación Física. Postulan, además, que la Educación Física

¹⁴ Corriente de pensamiento posterior al estructuralismo que cuestionó y reformuló las bases teóricas del estructuralismo como doctrina filosófica, tanto en el nivel del lenguaje, la sociedad y la cultura.

debe combatir la intolerancia, la discriminación y la exclusión de estudiantes y contenidos de la cultura del movimiento corporal, a través de la resignificación de las prácticas corporales y la valorización de las diferencias en el ámbito escolar.

Finalizando, resulta oportuno destacar que el currículo cultural de la Educación Física presentó algunos “principios curriculares” que luego han sido retomados por diversos autores –como Neira (2016, como se citó en Maia et al., 2021)– que se inscriben dentro de la perspectiva cultural o culturalista de la educación física:

- a) Principio de reconocimiento de la cultura corporal: asegura que las prácticas corporales a las que acceden y experimentan los estudiantes (que parten de la cultura corporal de su país o región), sean tematizadas en las clases de Educación Física articulándose con el proyecto político pedagógico de las escuelas.
- b) Justicia curricular: principio que permite la valorización de los conocimientos generalmente excluidos por la pedagogía tradicional, rompiendo con la concepción errónea de que existen prácticas y conocimientos superiores o inferiores discriminando así las manifestaciones pertenecientes a grupos minoritarios.
- c) Descolonización del plan de estudios: principio que valora las prácticas culturales de los grupos minoritarios, a la vez que anima a docentes y a estudiantes a defender a los grupos no representados en el currículum oficial.
- d) Daltonismo cultural: principio mediante el cual se pretende evitar la homogeneización de las diferencias durante las clases.

El desarrollo de esta perspectiva se ha ido construyendo y denominando con diferentes nomenclaturas por la comunidad científica: perspectiva antropológica, enfoque cultural, Educación Física plural. Sin embargo, aunque parecería que se reconocen por los autores como sinónimos, la perspectiva cultural de la Educación Física es el término que ha sido y es mayormente utilizado para denominar esta visión de la Educación Física.

Estos aportes resultan relevantes para esta investigación, en tanto sostienen la Educación Física como espacio de tematización crítica de prácticas corporales y de producción de sentidos, condición necesaria para comprender cómo se configuran y circulan saberes de la cultura corporal en la escuela. Por lo tanto, resultan un antecedente clave para dialogar con otras tradiciones teóricas críticas y en este sentido recuperar la teoría crítica, en tanto perspectiva que ofrece herramientas para analizar las relaciones de poder, dominación y emancipación que atraviesan las prácticas sociales y educativas.

1.6.3. Teoría crítica: breve reseña

El presente apartado tiene como objetivo presentar una breve reseña de la teoría crítica recuperando sus orígenes, principales referentes y aportes conceptuales, en tanto tradición teórica que problematiza las formas de dominación social y cultural propias de las sociedades modernas. El desarrollo se organiza en dos subapartados: en primer lugar, se abordan los orígenes de la Escuela de Frankfurt y su contexto de surgimiento; posteriormente, se presentan algunos de sus principales autores y contribuciones teóricas.

1.6.3.1. Orígenes de la Escuela de Frankfurt

La teoría crítica, desarrollada por la denominada Escuela de Frankfurt, surge en el contexto de la Alemania de posguerra y se consolida institucionalmente a partir del Instituto de Investigaciones Sociales vinculado a la Universidad de Frankfurt. Sus principales desarrollos teóricos se orientan a construir una crítica de la sociedad industrial y postindustrial, cuestionando los fundamentos de la razón instrumental y la racionalidad técnico científica cuando estas se subordinan a los intereses del capitalismo y de las clases dominantes, reproduciendo desigualdades, alienación y formas de control social (Leyva, 1999; Osorio, 2007).

Esta tradición proporciona categorías centrales para analizar los procesos de producción de hegemonía cultural y las múltiples formas de dominación que atraviesan las instituciones, las prácticas y los discursos sociales. En este sentido, los aportes realizados

por Muñoz (2000) a partir del análisis de los postulados centrales de la teoría crítica permiten reconstruir los orígenes de esta corriente, la cual emerge como respuesta a la creciente injusticia social producida por la sociedad capitalista moderna. Si bien en sus comienzos se vinculó a horizontes revolucionarios orientados a la transformación radical del orden social, el devenir histórico de este proceso condujo a replantear dicha perspectiva, incorporando la necesidad de conservar aspectos considerados positivos tales como la autonomía del individuo y determinados valores culturales.

Desde este posicionamiento, la Escuela de Frankfurt se dedicó a construir un discurso crítico sobre la sociedad industrial y postindustrial cuestionando el valor de la tecnología, la razón instrumental y el papel de la técnica al servicio de los intereses de las clases dominantes. Asimismo, desarrolló una crítica a la sociedad de consumo y el capitalismo al advertir que tienden a profundizar las desigualdades, promover la alienación y consolidar formas de autoritarismo. Frente a ello, la teoría crítica propone transformar el orden establecido desde la dimensión individual hasta la colectiva recuperando valores como la razón, la justicia y la igualdad como principios orientadores de la vida social (Muñoz, 2000).

En el ámbito educativo, estas categorías analizadas a partir de las contribuciones de Giroux (2004) y Carr (2002) resultan relevantes para problematizar el currículum escolar y las prácticas pedagógicas entendidas no solo como instancias de transmisión de saberes, sino también como espacios atravesados por tensiones, contradicciones y disputas en torno al sentido del conocimiento, la cultura y la formación de los sujetos.

1.6.3.2. Principales autores y aportes

Las contribuciones de Leyva (1999), Muñoz (2000) y Osorio (2007) permiten recuperar los desarrollos teóricos de algunos de los máximos representantes de la Escuela de Frankfurt tales como Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse y Habermas. En dichos aportes se señala como dimensión nodal la crítica al predominio de la razón instrumental y

el positivismo, denunciando la separación entre sujeto y objeto como fundamento de una ciencia que reproduce el orden establecido en lugar de contribuir a su transformación.

Osorio (2007) sostiene que, desde una concepción hegeliana de la razón, la teoría crítica tiene como aspiración fundamental la comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad al mismo tiempo que persigue constituirse como una herramienta concreta de transformación social. En este sentido, menciona que los desarrollos teóricos de dicha corriente permitieron su distinción con la teoría tradicional analizando las relaciones entre dominación social, ideología y mecanismos de represión.

Desde esta perspectiva, Osorio (2007) señala que los desarrollos teóricos de la teoría crítica reconocen como dimensión central el conocimiento y la comprensión del ser humano en su contexto histórico y social, rechazando la búsqueda de leyes universales y ahistóricas, constituyéndose así en una corriente que aboga por la transformación de la realidad social.

En esta línea, Muñoz (2000) argumenta que la transformación social planteada por la teoría crítica se consolida mediante la liberación de la conciencia del ser humano del denominado *pensamiento unidimensional* –impuesto por las ideologías de control social–, cuestionando el orden establecido y buscando la emancipación humana en múltiples niveles. En esta misma línea interpretativa, Osorio (2007) sostiene que la “teoría crítica es una teoría que aspira a comprender a la sociedad en su situación histórica cultural mientras también aspira a convertirse en una fuerza transformadora en medio de las luchas y contradicciones sociales” (p. 104).

Por su parte, Osorio (2007) recupera los aportes de Jürgen Habermas, quien elaboró la teoría de la acción comunicativa desde la cual sostiene que el cambio social puede producirse a partir del diálogo y de la capacidad discursiva de los sujetos. Para este autor, el conocimiento no constituye una mera reproducción de datos objetivos, sino una construcción de la realidad mediada por intereses socioculturales. Habermas distingue a su vez tres tipos de intereses constitutivos del conocimiento –técnico, práctico y

emancipatorio– vinculados al trabajo, el lenguaje y la interacción social, que orientan los procesos de comprensión y acción en la sociedad.

Finalmente, Fromm (2010) abordó el fenómeno del consumismo desde una perspectiva psicológica y humanista, señalando que la sociedad moderna fomenta el conformismo y el individualismo, lo que conduce a una pérdida del sentido del yo y a una vivencia de vacío interior. En este marco, establece la dicotomía entre *tener* y *ser* advirtiendo que la centralidad otorgada a la posesión de bienes materiales y valores externos aliena a los sujetos de su identidad. Como alternativa, propone la construcción de vínculos más profundos consigo mismo y con los otros, desplazando al consumo como respuesta al malestar existencial.

En síntesis, los aportes de estos pensadores críticos permiten comprender las múltiples formas de dominación que atraviesan la vida social contemporánea. En este sentido, ofrecen herramientas teóricas para pensar procesos de emancipación, reflexión crítica y transformación social. Estas claves conceptuales constituyen el punto de partida para el análisis de las prácticas educativas desarrolladas a continuación.

1.6.3.3. Teorías críticas en Educación

La teoría crítica de la educación busca comprender y desentrañar los mecanismos de dominación presentes en los sistemas políticos, especialmente en el ámbito educativo. Su objetivo es exponer los aspectos reproductivos y los intereses que mantienen estos sistemas de dominación. Esta teoría encuentra sus raíces en la teoría crítica en general y busca reflejar sus principios en la práctica educativa estableciendo una relación dialéctica entre teoría y práctica.

En términos generales, pueden distinguirse teorías crítico-reproduccionistas y teorías críticas de resistencia. Las teorías crítico-reproduccionistas enfatizan la función de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales y de la cultura dominante. Tal como se sostiene en Cucci (2013), estos enfoques ponen en evidencia el compromiso de la escuela con los intereses de los grupos dominantes y con mecanismos solapados de

reproducción social. Sin embargo, también han sido objeto de críticas en tanto tienden a describir los procesos de dominación sin delinear horizontes pedagógicos alternativos o superadores.

Dentro de esta corriente se inscriben diversos aportes teóricos. Entre ellos, la teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica, desarrollada por Bourdieu y Passeron (1977) y citada en Cucci (2013), sostiene que la educación funciona como un dispositivo de imposición de la cultura de los grupos dominantes sobre los dominados, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales.

Asimismo, la teoría de la escuela como aparato ideológico del estado propuesta por Althusser (1970) y citada en Cucci (2013), concibe a la escuela como un instrumento central de reproducción ideológica al servicio de la clase dominante, desempeñando un papel clave en el sostenimiento del sistema capitalista.

Por su parte, la teoría de la escuela dualista desarrollada por Baudelot y Establet (1971), citada en Cucci (2013), plantea que el sistema escolar reproduce la división estructural entre “burguesía” y “proletariado” propia de la sociedad capitalista, promoviendo la ideología dominante y relegando o reprimiendo las expresiones culturales y políticas de los sectores subalternos.

Estas teorías destacaron el papel de la educación en la reproducción de las estructuras de poder y desigualdad en la sociedad. Aunque tuvieron una gran influencia en América Latina, alimentaron una gran cantidad de estudios críticos sobre el sistema de enseñanza principalmente a lo largo de la década de 1970 (Cucci, 2013). Asimismo, pusieron en evidencia el compromiso de la institución escolar con los intereses dominantes, el papel reproductor de la educación y sus mecanismos solapados de funcionamiento. Sin embargo, crearon un clima de pesimismo y desánimo en la comunidad educativa en vistas de una realidad que aparentemente había sido descubierta pero que no podía ser reformada.

Frente a estas limitaciones, emergen teorías críticas de resistencia asociadas a enfoques comunicativos y a la centralidad del diálogo, la autorreflexión y la participación

como vías de cambio social. Entre sus representantes se encuentran Giroux, Freire, Apple, Willis y Bernstein (Cucci, 2013).

Estas teorías se basan en el enfoque comunicativo que promueve la autorreflexión, el diálogo y la participación como medios para el cambio social y la resistencia. Consideran que la realidad no es simplemente el producto de los sistemas, sino también el resultado de la acción colectiva. Se centran en la idea de que la educación puede ser un espacio para la transformación social a través del diálogo, la reflexión y la participación.

En el presente marco teórico, se retoma especialmente la tradición de resistencia en tanto ofrece categorías para pensar la docencia, el currículum y la práctica pedagógica como espacios de disputa y de construcción de alternativas, todas dimensiones claves para una perspectiva sociocrítica en Educación Física.

Freire (2008), uno de los pedagogos más influyentes de esta corriente en Latinoamérica, enfatiza acerca de la centralidad de la educación en la formación de sujetos libres y autónomos, capaces de participar en la transformación de la realidad. Analiza cómo los oprimidos internalizan la cultura hegemónica y problematiza el modelo de educación bancaria, donde el educando es receptor pasivo de “depósitos” de conocimiento sin creación ni reflexión crítica. A lo largo de su obra, pone el acento en la posibilidad real de transformación social cuando se toma consciencia de la situación opresora y se trabaja en pos de conquistar la libertad. Desde este enfoque, el rol de la educación debe estar comprometido con la emancipación individual y social, siendo el docente facilitador del diálogo y defensor incansable de los derechos individuales y colectivos.

Giroux (1992) propone ir más allá de las teorías de la reproducción social y cultural, desplazando el énfasis de la crítica hacia la posibilidad. En este sentido, resalta la importancia de la resistencia y de los actos contrahegemónicos en las clases subordinadas, definiendo la resistencia como una intervención humana frente a la dominación y sosteniendo que la educación debe orientarse hacia la emancipación y la transformación social. Asimismo, plantea que la educación debe promover el pensamiento crítico y la acción colectiva frente a la desigualdad y la opresión, introduciendo el concepto de

“intelectual transformador” (Giroux, 1990) para referirse al docente que favorece la reflexión crítica y el desarrollo de la conciencia cívica en los estudiantes. Desde esta teoría se propone a los intelectuales transformadores aliarse, organizarse colectivamente y cuestionar los planes de estudio vigentes, abogando por una educación comprometida con la emancipación y la transformación social, como agentes de cambio y defensores de los derechos de los alumnos.

En el presente marco teórico, se retoma especialmente la tradición crítica de resistencia, en tanto permite pensar la docencia, el currículum y la práctica pedagógica como espacios de disputa, de producción de sentidos y de construcción de alternativas. Estos aportes resultan fundamentales para el apartado siguiente en el cual se profundiza la articulación entre las teorías socioculturales y críticas en el campo de la Educación Física, dando lugar a una perspectiva sociocrítica que orienta el análisis de las prácticas pedagógicas y de los saberes de la cultura corporal.

1.6.3.4. Teoría crítica en Educación Física

La Educación Física Crítica, influenciada por la teoría crítica, busca la transformación social y la emancipación a través de la reflexión, resistencia y el cambio en el ámbito educativo. En contraposición al modelo tradicional, centrado en la adquisición técnica de habilidades, cuestiona el paradigma dominante y promueve una visión curricular que problematiza desigualdad, discriminación y cultura del consumo (Gómez Smyth, 2017).

En el contexto latinoamericano, según Gómez Smyth (2015), las décadas de 1970 y 1980 estuvieron marcadas por pedagogías críticas que enfatizaron una educación emancipadora orientada a formar sujetos autónomos capaces de cuestionar estructuras de poder. En este período, la Educación Física se ve atravesada por cambios influenciados por el Movimiento Renovador Brasileño, denunciando desigualdades sociales y la reproducción de valores dominantes por parte del deporte cuando ingresa al sistema educativo, advirtiendo patrones estéticos, discriminación y restricciones en el acceso a

manifestaciones más amplias de la cultura corporal (Bracht & Caparroz, 2019). En este sentido, González (2016) señala que:

(...) si no se ofrece al estudiante la oportunidad de experimentar una buena parte de las prácticas corporales, sistematizadas por diferentes grupos sociales a lo largo de la historia, se estará perdiendo la posibilidad de acceder a parte del patrimonio cultural de la humanidad, bien como la oportunidad de percibir el mundo y a sí mismo de un modo singular. (González, 2016, p. 190).

Consecuentemente, esta perspectiva comienza a delinear a la Educación Física –en términos de Bracht (1996)– como “revolucionaria, crítica o progresista”, invitando a reflexionar sobre el papel de la disciplina en relación con la pobreza, la exclusión social y la explotación en una sociedad dominada por intereses mercantilistas. Desde esta perspectiva, la Educación Física puede constituirse en un agente para el cambio social en la medida en que posibilite procesos de toma de conciencia, de independencia del individuo de las condiciones sociales opresivas y de la liberación de las restricciones impuestas por la sociedad.

Bracht (1996) distingue a su vez dos perspectivas de legitimación escolar de la Educación Física: una heterónoma, sustentada en una matriz reproductora de cultura hegemónica con funciones moralistas, compensatorias y utilitaristas; y una autónoma que, desde las teorías críticas y las ciencias sociales, busca legitimar a la Educación Física como práctica pedagógica que tematiza prácticas corporales como objetos culturales históricos para su apropiación y resignificación.

Desde estos intereses, la práctica pedagógica en Educación Física se constituye en objeto central de investigaciones científicas diversas desarrolladas por la REIPEFE¹⁵, cuyos ejes de análisis incluyen las prácticas pedagógicas y la cultura escolar (González & Fensterseifer, 2006), las experiencias corporales en la infancia y la juventud, así como la trayectoria profesional y la formación docente (Zorzanelli dos Santos et al., 2009).

¹⁵ Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar conformado por instituciones de nivel superior de Brasil, Argentina y Uruguay. Página web oficial: <https://www.reiipefe.org/>

Estos desarrollos permiten comprender que la crítica en Educación Física no se limita a denunciar reproducción, sino que se orienta a construir marcos pedagógicos de intervención en diálogo con la tradición sociocultural y habilitando su articulación en un enfoque sociocrítico que será desarrollado en el apartado siguiente.

1.6.4. Enfoque sociocrítico en Educación Física

El enfoque sociocrítico en Educación Física emerge a partir de las perspectivas abordadas precedentemente, configurando un diálogo profundo y articulado entre la teoría sociocultural y la teoría crítica. En este marco, se recuperan aportes de la Escuela de Frankfurt –particularmente de Horkheimer, Marcuse, Fromm y Adorno– en sus desarrollos sobre crítica social y emancipación (como se citó en Cucci, 2013), así como sus derivaciones en el campo educativo y de la Educación Física (Bracht, 1996; Almeida & Fensterseifer, 2007; Silva & Bracht, 2012; González, 2016; Marques da Silva & González, 2014), incorporando a su vez contribuciones provenientes de la perspectiva sociocultural y sus desarrollos pedagógicos (Chaves Salas, 2001; Torres Hernández, 2003; Maia et al., 2001) y fortaleciendo además la mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas escolares. Desde esta articulación se configura un enfoque que, en palabras de Gómez Smyth (2018), se encuentra en estado de construcción incipiente. En este sentido, el autor sostiene:

(...) la perspectiva sociocultural crítica en Educación Física se encuentra en un estado incipiente y tendría que aspirar a constituirse como un colectivo mucho más unificado, no tan desarticulado y fragmentado como hasta el momento viene sucediendo. Creemos que una posición revolucionaria no debe constituirse, en este momento histórico, a partir de rebatir invectivas, sino a partir de instalar una posición y que prosiga su constitución en el tiempo. (Gómez Smyth, 2018, p. 88).

En consonancia con lo expuesto, pretender avanzar hacia una definición unívoca del enfoque sociocultural supondría una simplificación que resultaría, al menos, limitada. Tal pretensión implicaría desconocer la complejidad de los procesos sociales, históricos, políticos, económicos y coyunturales sobre los cuales se fueron construyendo las bases

para su surgimiento y construcción en el campo de la pedagogía en general y de la Educación Física en particular. A la vez, conllevaría una delimitación teórica cerrada de un enfoque cuyo rasgo identitario central reside en la consideración de la cultura como construcción social, colectiva, histórica y situada, en permanente tensión, cambio y transformación, desde la cual pensar a la educación.

No obstante, con la intención de presentar el entramado teórico que ha ido configurando el enfoque sociocrítico en Educación Física, se desarrollarán a continuación núcleos conceptuales centrales que permiten su delimitación y caracterización. Dichos núcleos no se abordan de manera secuencial ni jerárquica sino que atraviesan transversalmente los apartados siguientes. En este sentido, se profundiza, en primer lugar, acerca de la docencia como mediación pedagógica y política del profesor de Educación Física, por su rol estructurante en la materialización del enfoque sociocrítico en la escuela. En segundo lugar, se avanza hacia el análisis de la práctica pedagógica como espacio en el cual se consolidan las propuestas pedagógico didácticas desde este enfoque. En tercer lugar se atiende a la cultura corporal y sus prácticas como objetos culturales y, finalmente, los saberes de la cultura corporal en la relación indisociable entre práctica y saber.

1.6.4.1. Docente sociocrítico

Dado que el enfoque sociocrítico se materializa en prácticas pedagógicas concretas, resulta pertinente caracterizar la docencia como una mediación clave entre los marcos teóricos, el currículum, la cultura escolar y las experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente de Educación Física no es concebido como un mero ejecutor de prescripciones curriculares, sino como un sujeto que interpreta, resignifica y toma decisiones pedagógicas situadas en función de contextos institucionales, condiciones materiales y posicionamientos político-pedagógicos. Esta caracterización dialoga, además, con el diseño metodológico cualitativo de la presente investigación y con la construcción de categorías para el análisis empírico, cuya unidad de análisis la constituyen docentes de Educación Física posicionados desde un enfoque sociocrítico.

En este sentido, el abordaje de la docencia se organiza en torno a tres dimensiones analíticas: las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrolla la tarea docente; los estilos y posicionamientos pedagógicos que asumen los profesores y las dimensiones que configuran al docente sociocrítico como sujeto pedagógico y político.

1.6.4.2. Condiciones materiales e institucionales

El análisis de la docencia desde un enfoque sociocrítico requiere considerar las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrolla la práctica pedagógica en tanto estas inciden de manera directa en los modos de enseñar, en el compromiso con que se asume con la tarea y en la circulación de saberes en la Educación Física Escolar.

En el contexto sudamericano, la REIPEFE desarrolla desde el año 2006 investigaciones que comparten como rasgo metodológico un enfoque cualitativo basado en estudios de caso, historias de vida, etnometodología e investigación-acción.

Dichos estudios se centran en las prácticas pedagógicas en Educación Física Escolar y en la formación docente, abordando dimensiones como la presencia del área en la escuela, el desempeño docente, la cultura institucional y las representaciones sociales sobre el área como campo de saber, desde una perspectiva sudamericana inscripta en procesos políticos y sociales de carácter emancipador (Rozengardt, 2018).

En relación con la tarea docente, Santini y Molina Neto (2005) señalan al abandono de la tarea de enseñar como resultante de múltiples factores, entre los cuales se incluyen la sobrecarga laboral, la falta de respeto a la autoridad por parte de los estudiantes, el salario remunerativo insuficiente, la precarización de los espacios físicos, la escasez relativa de los materiales didácticos, así como también la desilusión derivada de la poca relevancia social que se le adjudica a la educación física.

Complementariamente, Silva Machado et al. (2010) describen estos procesos como formas de desinvestidura pedagógica, entendida como el progresivo abandono del compromiso didáctico, la renuncia a las propias motivaciones y creencias, y el debilitamiento de la circulación de saberes en la práctica pedagógica.

En consonancia con estos planteamientos, González y Fensterseifer (2006) advierten que tales procesos impactan directamente en la calidad de la enseñanza y en el sentido pedagógico de la Educación Física Escolar.

Estas condiciones favorecen la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales o de tareas no revisadas, sustentadas en preceptos ideológicos e históricos vinculados a visiones biologicistas y dualistas del cuerpo, y a un rol docente de carácter tecnocrático centrado en propuestas utilitaristas y en la promoción acrítica de la aptitud física (Silva & Bracht, 2012; Marques Da Silva et al., 2014). Este escenario constituye el punto de partida para comprender la necesidad de indagar sobre estilos docentes que, desde posicionamientos críticos, buscan tensionar y transformar dichas lógicas. Los mismos son presentados a continuación.

1.6.4.3. Rasgos de estilos docentes progresistas-sociocríticos

Silva y Bracht (2012), a partir de estudios de caso e historias de vida, identifican una serie de rasgos compartidos por docentes que, desde una crítica a su formación inicial, intentan desarrollar procesos pedagógicos innovadores frente a las estructuras anquilosadas de la educación física escolar. Los autores señalan cuatro características que permiten delinear estilos docentes progresistas:

- innovación en los contenidos de la educación física, ampliándose de los tradicionalmente instituidos –principalmente los deportivos– hacia prácticas ligadas a la cultura corporal;
- modificación del tratamiento del contenido, desplazando el énfasis de la ejecución técnica correcta e incorporando a los estudiantes como sujetos activos del proceso de enseñanza aprendizaje;
- uso de formas de evaluación diversificadas que habiliten la toma de decisiones por parte de los alumnos, especialmente en relación a los procesos de autoevaluación;
- articulación de la educación física con proyectos pedagógicos institucionales, evitando su relegamiento dentro de la institución escolar.

En línea con los autores mencionados, estudios posteriores de Gómez Smyth et al. (2017) enriquecen la caracterización de los estilos docentes progresistas, sosteniendo que los mismos dejan de lado la organización tradicional de las clases de Educación Física en la cual subyace un prisma biologicista de entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma. Establecen que, en este estilo docente, los encuentros se organizan a partir de los emergentes y de los temas propuestos por los estudiantes en consonancia con modelos constructivistas de diseño de experiencias propuestos. De esta manera, los docentes no proponen encuentros organizados en momentos, sino que habilitan sucesiones de experiencias compartidas.

Estos aportes permiten comprender que los estilos docentes progresistas constituyen una vía posible para tensionar las prácticas docentes tradicionales y avanzar hacia posicionamientos pedagógicos coherentes con el enfoque sociocrítico.

En consonancia con estos desarrollos teóricos, diversos estudios del campo de la formación docente y la pedagogía crítica, advierten acerca de que el trabajo docente no se reduce a la aplicación técnica de métodos, sino que constituye una práctica profesional compleja en la que se articulan decisiones pedagógicas y posicionamientos ético-políticos (Rozengardt, 2017). En esta línea, se propone comprender al docente progresista y sociocrítico desde un conjunto de dimensiones comunes e interrelacionadas –humana, pedagógica, vincular y político-ideológica (Cucci, 2013)–, entendidas como planos analíticos que permiten describir y tensionar su práctica.

En la dimensión humana, el docente sociocrítico sostiene una concepción integral del sujeto y reconoce la educación como práctica atravesada por afectos, ética y esperanza. Desde la pedagogía freiriana, la tarea de enseñar implica compromiso con la autonomía de los estudiantes, reconocimiento de su inacabamiento y construcción de vínculos respetuosos que habiliten experiencias democráticas (Freire, 2004).

En la dimensión pedagógica y vincular, la enseñanza se orienta mediante un interés emancipatorio (Grundy, 1991) que se expresa en la problematización de los saberes, la reflexión sobre la propia práctica y la construcción de instancias dialógicas. La

comunicación aparece aquí como condición para la formación crítica, en tanto favorece la discusión argumentada y el reconocimiento del otro como interlocutor válido (Habermas, 1976, como se citó en Grundy, 1991). Estudios que recuperan la teoría habermasiana de intereses cognitivos describen que, cuando predomina el interés emancipatorio, los estudiantes participan activamente, se promueve la problematización y la evaluación se integra al proceso como espacio reflexivo (Pasek de Pinto, 2006).

Finalmente, en la dimensión político-ideológica, el docente reconoce que toda práctica educativa supone toma de posición y disputa de sentidos, por lo que la pretensión de neutralidad resulta insostenible. En este marco, se asume el desafío de tensionar discursos biologicistas, elitistas o meramente deportivistas en Educación Física, y de comprender la práctica docente como intervención en contextos atravesados por desigualdades estructurales. En términos de Giroux (1988), se trata de docentes que asumen su rol como intelectuales transformadores, capaces de articular crítica y posibilidad en proyectos pedagógicos situados.

En síntesis, los rasgos identificados en la literatura permiten reconocer movimientos concretos de desplazamiento desde una educación física centrada en la técnica y la reproducción hacia propuestas que amplían contenidos, diversifican formas de participación y evaluación, y sitúan a la enseñanza en diálogo con proyectos institucionales que abogan por una escuela democrática que forme seres “capaces de asumir nuestra historia, inscribirse en la cultura y pensar por sí mismos” (Rozengardt, 2017, p.4).

La noción de *dimensiones* aporta, además, un andamiaje analítico para comprender cómo esos rasgos se sostienen en decisiones pedagógicas, vínculos y posicionamientos ético-políticos. Este marco resulta especialmente pertinente para interpretar, en el apartado siguiente, de qué modo tales rasgos y dimensiones se expresan –o se tensionan– en las prácticas y discursos docentes analizados en el estudio.

1.6.4.4. La práctica pedagógica en Educación Física desde un enfoque sociocrítico

Luego de haber caracterizado los rasgos y dimensiones que configuran los estilos docentes progresistas-sociocríticos, resulta necesario profundizar en el análisis de la práctica pedagógica en educación física desde este enfoque. Por lo cual, en este apartado, se propone en primer lugar revisar las perspectivas de legitimación del área (Bracht, 1996) para luego abordar las funciones sociales de la Educación Física entendida como práctica cultural (Gómez Smyth, 2016). Este recorrido permite comprender cómo los posicionamientos teóricos, político-pedagógicos, se traducen en modos concretos de enseñar, seleccionar contenidos y organizar las experiencias corporales en el ámbito escolar.

1.6.4.5. Perspectivas de legitimación de la Educación Física

Toda práctica pedagógica se encuentra prefijada por un posicionamiento teórico que la sustenta, en el cual subyace una forma de ver al mundo, la sociedad y las personas que habitan en él. En este sentido, Bracht (1996) revisa los procesos de legitimidad de la educación física en la currícula escolar sosteniendo que la disciplina no se ha legitimado en torno a una perspectiva autónoma, sino que ha quedado circunscrita a procesos heterónomos de legitimación.

El autor distingue dos perspectivas que han otorgado relevancia a la educación física fundamentando su presencia en el ámbito escolar. Por un lado, identifica una perspectiva heterónoma, sustentada desde una visión instrumental y positivista, que ha asignado al área funciones moralistas, compensatorias y utilitaristas (Bracht, 1996). Desde esta lógica, la educación física ha operado como brazo ejecutor de la cultura hegemónica, configurando visiones militaristas, higienistas o saludables, psicomotricistas, recreacionistas y deportivas.

En contraposición, Bracht (1996) sitúa el desarrollo de una perspectiva autónoma, construida a partir de los aportes de las teorías críticas, buscando una legitimación sustentada en las ciencias sociales. Desde este posicionamiento, la educación física se

orienta a que las personas puedan conocer, reflexionar y resignificar la cultura corporal, en diálogo directo con los rasgos y dimensiones de las prácticas docentes progresistas-sociocríticas desarrolladas precedentemente, en tanto se concibe a la enseñanza como una práctica cultural, política y no neutral, comprometida con la formación de sujetos críticos.

Desde este encuadre, la educación física no solo redefine los fundamentos que legitiman su presencia en la escuela, sino que también resignifica sus funciones sociales al asumir la enseñanza de las prácticas corporales como una intervención pedagógica orientada a la apropiación crítica de la cultura corporal.

Gómez Smyth (2016) robustece esta noción posicionando a la educación física como una práctica pedagógica que tematiza las prácticas corporales como objetos culturales e históricos, susceptibles de apropiación y resignificación por parte de las personas. Desde esta mirada, el autor propone que la disciplina se orienta al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que habiliten a las personas a explorar y descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad, siempre en interacción con otros. En consecuencia, la educación física asume, entre otras, las siguientes funciones sociales:

- confrontar los valores hegemónicos del capitalismo;
- sostener la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad;
- recuperar y potenciar lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales;
- crear cultura corporal (física) y no limitarse a la reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo;
- diversificar las experiencias corporales;
- promover la autonomía y la disponibilidad corporal junto con la construcción de una estética, un gusto y una sensibilidad singular (Gómez Smyth, 2018).

Ampliando este análisis desde la perspectiva sociocultural-crítica, resulta relevante recuperar los aportes que ha realizado la REIPEFE, cuyas investigaciones han problematizado los modos en los que la educación física se inscribe en la escuela.

Rozengardt (2017) señala que los primeros estudios comparados de la red situaban la mirada de la práctica pedagógica entre el abandono de la tarea docente y las prácticas innovadoras. Luego, estos estudios se fueron complejizando a partir de nuevas observaciones y estudios de caso.

En este marco, se propone una serie de categorías que permiten comprender los modos de ser y estar de la educación física en la escuela, estableciendo una cierta gradualidad: abandono del puesto de trabajo, abandono de la tarea de enseñar, tarea no revisada, propuestas innovadoras, posición renovadora y posición transformadora (Rozengardt, 2017; Gómez Smyth, 2016; Santini & Molina Neto, 2005). Cabe mencionar que estas categorías no describen estados fijos sino posicionamientos pedagógicos dinámicos, atravesados por condiciones institucionales, trayectorias docentes y marcos ideológicos.

En la primera categoría, caracteriza a la relación entre los docentes con la tarea como de abandono completo, desde la inasistencia a las clases hasta dejar la pelota y salir del escenario de la clase. En este sentido se refiere a los distintos modos con los cuales algunos países latinoamericanos se han referido a este modo de estar en la escuela: “(...) tirar la pelota” (Argentina), “profesor sombra” o “roda bola” (Brasil), “profesor de la pelotita” (México) (Rozengardt, 2017, p.2).

En segundo lugar, el abandono de la tarea de enseñar, como categoría en la cual el docente renuncia a la dimensión de la enseñanza sin ocuparse así de la distribución de los saberes ni de la producción del conocimiento. La tercera categoría tarea no revisada, refiere a una categoría en la cual las propuestas son rutinarias y repetitivas implicando una reproducción pasiva.

Finalmente, en las tres categorías restantes comienza a evidenciarse una jerarquización de la tarea docente junto con una progresiva preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el docente comienza a diseñar propuestas pedagógicas renovadas, que expresan una preocupación que excede los límites de la clase para otorgarle a la institución escolar y a la educación física un lugar protagónico en la

conformación de proyectos político-pedagógicos, configurando una posición renovadora. Asimismo, se reconoce un posicionamiento transformador que permite vislumbrar un compromiso social que trasciende la organización local y se proyecta hacia problemáticas más amplias. Estas categorías analíticas retoman y dialogan con los aportes de Rozengardt (2017), Gómez Smyth (2016) y Santini y Molina Neto (2005).

Concatenando lo expuesto, puede inferirse que los docentes posicionados desde un enfoque sociocrítico desarrollan modos de ser y estar en la escuela vinculados con categorías orientadas a la innovación pedagógica y a la transformación social en la medida en que, en sus posicionamientos, se advierten diversas variables intervinientes, siendo las mismas: en primer lugar, la presencia de conciencia crítica; en segundo lugar, el reconocimiento de la función política de la tarea docente y de los modos de reproducción pasiva o problematización del orden escolar; y en tercer lugar, la reflexividad profunda y auténtica. Estas variables han sido abordadas por diversos autores como Santini y Molina Neto (2005), Gómez Smyth (2016) y Rozengardt (2018) que analizan la enseñanza desde perspectivas críticas y sociocríticas, dando cuenta de un campo de producción teórica consolidado en esta línea de pensamiento.

Este análisis habilita a comprender que la práctica pedagógica sociocrítica no se define únicamente por condiciones institucionales ni por estilos docentes, sino también por el objeto cultural que la educación física selecciona, tematiza y pluraliza en la escuela: la cultura corporal y el conjunto de prácticas que la constituyen.

En sintonía con el desarrollo teórico precedente, se presenta a continuación la categoría conceptual de cultura corporal, central para profundizar la comprensión del objeto de la educación física en el ámbito escolar.

1.6.5. La cultura corporal y sus prácticas

La noción de *cultura corporal* emerge como categoría clave para comprender el objeto específico de la educación física en la escuela y las prácticas corporales que la constituyen. Desde esta perspectiva, la educación física se concibe como una práctica

pedagógica responsable de tematizar y pluralizar los saberes vinculados a dicha cultura (Bracht, 1996; Gómez Smyth, 2020).

En la misma línea, González (2016) sostiene que la educación física tiene la responsabilidad de ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes conocer y apreciar diferentes prácticas corporales sistematizadas, comprendiéndolas como producciones culturales, dinámicas, diversificadas y contradictorias.

En este marco argumentativo, identificamos que el “campo de la cultura corporal y de movimiento está constituido por el conjunto de las prácticas corporales que existen en la sociedad” (Rugger et al., 2021, p.1) y que la educación física es la práctica pedagógica que, teniendo como objeto de estudio dicha cultura corporal y de movimiento, tematiza y pluraliza las prácticas corporales sistematizadas que la constituyen.

Con el objetivo de ampliar y caracterizar las categorías desarrolladas hasta aquí –cultura corporal y prácticas corporales– se considera entonces de suma importancia referenciar a continuación los aportes de los diversos desarrollos teóricos e investigativos que se han pronunciado al respecto. En este sentido, Souza et al. (2011) adhiriendo a Gómez Smyth (2021), señalan que a partir de los aportes del Colectivo de Autores¹⁶ –surgidos en un contexto de crítica a la deportivización de la educación física brasileña– comienza a considerarse a la cultura corporal como el centro de la Educación Física Escolar. La misma se encuentra constituida por las elaboraciones propias que realizan las personas en torno a sus propias prácticas corporales.

Complementariamente, Escobar (1995, como se citó en Souza et al., 2011), propone contextualizar y transformar al término cultura corporal desde la perspectiva crítica-superadora¹⁷ de la educación física, definiéndola como “un amplio y riquísimo campo de la cultura que abarca la producción de prácticas expresivo-comunicativas, esencialmente

¹⁶ Colectivo de Autores es la denominación dada a los seis autores del libro *Metodología de la Enseñanza de Educación Física*, publicado en 1992 por la editorial Cortez. Este libro se ha convertido en una importante referencia en el campo de la producción del conocimiento en Educación Física, configurándose como lectura imprescindible para quienes trabajan con la Educación Física Escolar.

¹⁷La Educación Física Crítico-Superadora fue la perspectiva elaborada a partir del desarrollo del Colectivo de Autores en la cual proponen una crítica del área, analizando las estructuras de poder y dominación en la sociedad brasileña, tomando como base el materialismo histórico-dialéctico de Marx.

subjetivas que, como tal, se exteriorizan por la expresión corporal (Escobar, 1995, como se citó en Souza et al., 2011, p. 395).

Por su parte, Bracht (1999) profundiza esta mirada al señalar que la especificidad de la educación física no se encuentra en el movimiento o la actividad física en sí, sino en la relación dialéctica entre prácticas corporales y cultura, desnaturalizando el objeto de estudio y situándolo en procesos sociales e históricos. En esta línea, propone una crítica a la perspectiva de la actividad física y el movimiento humano en tanto puede conducir a la educación física a perder su especificidad como disciplina escolar si su objeto de conocimiento se entiende como elemento natural e inerte y no como construcción social e histórica.

Del mismo modo, Bracht (1996) analiza si este objeto debería denominarse “cultura corporal”, “cultura de movimiento” o “cultura corporal de movimiento”, sosteniendo en su análisis que cualquiera de estas denominaciones podría contribuir a la construcción del objeto de la educación física, siempre y cuando el peso mayor se coloque en la dimensión cultural necesaria para desnaturalizar el objeto, contextualizarlo social e históricamente y redefinir la relación entre educación física, naturaleza y conocimiento.

En esta línea, el Colectivo de Autores interpreta a la cultura corporal como una cultura corporal dialéctica en tanto se halla social y políticamente referenciada, circunscrita a condiciones objetivas y concretas. Desde esta perspectiva, se la comprende como una producción humana que, lejos de construirse de manera natural, implica tiempo, trabajo y transformación del mundo, a partir de la existencia de los sujetos y de sus relaciones reales con la sociedad y la naturaleza (Souza et al., 2011).

Concatenando estas ideas, la educación física se interpreta como una práctica pedagógica que interviene en la construcción, organización y transmisión de representaciones del mundo, vinculadas a la producción histórica y social de diversas manifestaciones de la cultura humana, las cuales se expresan en contextos específicos a través de prácticas tales como los juegos, los deportes, las gimnasias, las luchas y las danzas (Souza et al., 2011).

En consecuencia, si bien persiste cierto dilema en torno a la definición del conocimiento específico de la Educación Física Escolar, entre los autores anteriormente referenciados se reconoce de manera convergente a la cultura corporal como objeto de conocimiento sobre el cual la disciplina debe centrar su práctica pedagógica. Esta definición se inscribe en una búsqueda permanente por desnaturalizar el estudio de la educación física desde perspectivas biologicistas, dualistas y positivistas, propias de una visión tradicional que, aunque predominó hasta la década de 1980, aún pueden observarse ciertas prácticas pedagógicas en la educación física escolar.

Desde este encuadre, comprender a la cultura corporal como objeto de conocimiento de la educación física escolar implica reconocer que dicha cultura se expresa materializándose y haciéndose enseñable a través de prácticas corporales concretas, histórica y socialmente construidas, por lo cual, los saberes que la educación física selecciona, organiza y transmite en la escuela, configuran una relación ineludible entre saberes y prácticas, que otorga sentido pedagógico a la intervención docente orientada hacia la construcción de propuestas de enseñanza significativas.

A partir de esta concepción, se torna necesario profundizar en el análisis de los saberes de la cultura corporal y de las prácticas corporales que los vehiculizan en el ámbito escolar.

1.6.5.1. Saberes y prácticas corporales: una relación ineludible

En consonancia con la perspectiva culturalista desarrollada hasta aquí y con el propósito de profundizar en el análisis de las prácticas corporales, se retoman los aportes realizados por Rozengardt (2018), recuperándose en la misma línea las contribuciones de Gómez Smyth (2020), quienes definen a las prácticas corporales como los saberes sistematizados de la cultura corporal, siendo reconocidos como capital cultural a tematizar en el ámbito escolar. Desde esta concepción, Gómez Smyth (2020) identifica un conjunto de prácticas corporales que constituyen contenidos centrales de la educación física escolar, entre las que se incluyen: las prácticas corporales expresivas-artísticas e introyectivas; las

prácticas corporales deportivas; la actividad física sostenible; el juego y el jugar; las actividades cooperativas y las prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

La sistematización propuesta por Gómez Smyth (2020) permite establecer una relación directa entre prácticas corporales y saberes en tanto el sujeto, al entrar en contacto con las prácticas propias de la cultura corporal, construye saberes que se producen y transforman en la experiencia. En este sentido, el autor amplía esta perspectiva al sostener que la noción de *saber* es indisociable de la de *práctica social*, afirmando que no existe un saber desligado de las prácticas que lo animan: “(...) no hay un saber entelético fuera de la realidad humana que lo anima” (Gómez Smyth, 2020, p. 123).

La sistematización elaborada por Gómez Smyth (2020) ha constituido la base para la construcción de la matriz de datos de la presente investigación y se inscribe, asimismo, en el desarrollo del Proyecto de Investigación de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la UFLO, iniciado en el año 2021.

En este marco, diversos enfoques curriculares de la Educación Física Escolar, proponen que las prácticas corporales y las representaciones sociales asociadas a ellas sean ofrecidas y tematizadas desde una perspectiva crítica, diferenciada de otros ámbitos institucionales –como clubes, escuelas deportivas o gimnasios–, y subordinando sus propósitos a los fines educativos propios de la escuela. Desde esta concepción, se busca potenciar a los estudiantes para que puedan intervenir, producir y transformar de manera autónoma, crítica y creativa la cultura corporal y sus prácticas.

En esta línea, los Referenciales Curriculares de Educación Física (RCEF) organizan la propuesta curricular del área ampliando las posibilidades de análisis de las categorías desarrolladas, resultando de interés como referencia teórica para pensar la articulación entre saberes, prácticas y competencias en Educación Física Escolar. Dicha propuesta articula competencias, entendidas como “el conocimiento necesario para la comprensión y la actuación crítica frente a cuestiones de orden ético, social y económico” (Lodi, 2004, como se citó en González, 2016, p. 189), y contenidos, permitiendo una lectura tanto transversal como longitudinal.

En el plano transversal, se presentan los temas estructuradores, mientras que en el plano longitudinal se explicita la progresión de competencias y contenidos. Estos temas se organizan, por un lado, en torno a prácticas corporales sistematizadas –como el deporte, la gimnasia, el juego motor, las luchas, las prácticas corporales expresivas, las prácticas corporales en relación con la naturaleza y las actividades acuáticas– y, por el otro, en torno a las representaciones sociales que configuran la cultura corporal de movimiento vinculada a dichas prácticas. Asimismo, algunos de estos temas se organizan en subtemas, atendiendo a la especificidad de determinados objetos de estudio.

Finalmente, el documento distingue ejes vinculados a los saberes que predominan en las competencias propuestas, diferenciando entre saberes corporales producidos a partir de la experiencia predominantemente motriz y saberes conceptuales conformados por datos y conceptos que describen distintos aspectos de las prácticas corporales. A su vez, los saberes corporales se organizan en los subejos “saber practicar” –cuando habilitan una práctica autónoma– y “practicar para conocer” –cuando se orientan a la experiencia sin expectativa de continuidad extraescolar–, mientras que los saberes conceptuales se diferencian en conocimientos técnicos y conocimientos críticos¹⁸.

A partir de lo desarrollado, se torna necesario avanzar desde la caracterización de las prácticas corporales y de los marcos curriculares que las organizan hacia un análisis específico acerca de los saberes que se ponen en juego en su enseñanza. Es decir, interpretando a la cultura corporal como el objeto de conocimiento de la Educación Física Escolar, resulta central interrogarse acerca de cuáles son los procesos mediante los cuales dichas prácticas se transforman en saberes, adquieren sentido pedagógico y se vuelven enseñables en el ámbito escolar.

En este sentido, el análisis de los saberes de la cultura corporal presentado a continuación permite profundizar en la relación que existe entre la práctica corporal, la

¹⁸ Constituidos por aquellos conocimientos que permiten analizar de manera crítica las manifestaciones de la cultura corporal y del movimiento.

experiencia y la reflexión en torno a ella, la mediación pedagógica y la centralidad de quienes aprenden en el proceso de construcción de sus propios aprendizajes.

1.6.5.2. Los saberes de la cultura corporal

Con la intención de dar comienzo al presente apartado que tiene como objetivo principal definir y caracterizar los *saberes de la cultura corporal* –categoría central en esta investigación– se recuperan los aportes de Carballo (2015) y Rozengardt (2017), quienes sostienen que un contenido curricular se convierte en saber cuándo no solo circula, sino cuando adquiere sentido, se corporiza, se reflexiona y se transforma, adoptando un significado particular para el sujeto que lo aprende. Desde esta perspectiva, los saberes de la cultura corporal no solo posibilitan la preservación de las prácticas corporales sistematizadas, sino también su resignificación y reconstrucción crítica, reconociendo a los sujetos como portadores y productores de cultura (Aisenstein, 2008).

En este sentido, González (2016) sostiene que apropiarse de una práctica corporal implica un saber hacer corporal y un saber conceptual, es decir, contar con herramientas que permitan interpretar la cultura corporal de movimiento en relación con sus dimensiones políticas, éticas y estéticas, con la época y la sociedad en la que se inscribe, y con sus procesos de producción y transformación.

En consonancia con estos planteos, Gómez Smyth (2016) postula que la educación física debe propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la exploración autónoma, singular y creativa de la propia motricidad, asumiendo como propósito la creación de cultura corporal y no la mera reproducción de objetos culturales propios del capitalismo ni de sus valores hegemónicos.

No obstante, Gómez Smyth (2020) advierte que el conocimiento en educación física implica también un saber de sí y del mundo, atravesado por representaciones que no siempre son objeto de reflexión pedagógica. En este sentido, prácticas provenientes de otros campos –como el deporte federado o la gimnasia en gimnasios– ingresan al ámbito escolar sin mediación didáctica, configurándose como prácticas sociales de referencia más

reproducidas que transpuestas. Desde esta mirada, se reafirma que la función de la educación física debe ser un espacio de producción -y no de mera reproducción- de capital cultural.

Rozengardt (2004), por su parte, profundiza este análisis al concebir al sujeto que aprende como un sujeto pedagógico emocional, estético y cognoscitivo que construye sus aprendizajes corporales en relación con sus saberes previos, el contexto y la mediación de otros significativos. En este sentido, menciona que el sujeto pedagógico va estructurando de esta manera una imagen de sí, capaz de realizar dichos movimientos, sedimentada en saberes anteriores a los cuales el autor refiere como condición de posibilidad de los nuevos aprendizajes.

Rozengardt (2004) advierte a su vez que no pueden delimitarse separaciones rígidas entre quien aprende, el objeto de conocimiento y el deseo de aprender, en tanto se trata de dimensiones que se configuran de manera relacional en el proceso educativo, ya que:

(...) las actividades motrices de los niños son, de este modo, productos de procesos de apropiación de productos culturales pre existentes, del deseo del niño de adquirirlas, de las condiciones de posibilidad que se estructuran en base a sus saberes previos y a la presencia de un otro mediador que puede presentarle la producción cultural y facilitarle su adquisición. (Rozengardt, 2002, p. 54).

En esta línea, Gómez (2020) señala que, a diferencia de otras áreas del conocimiento escolar centradas predominantemente en saberes conceptuales, la Educación Física se organiza en torno a la adquisición de procedimientos vinculados a lo que se denomina competencia actuacional o disponibilidad corporal. Esta competencia se materializa en el uso inteligible, emocional y situado del cuerpo, y requiere la apropiación de tres tipos de saberes: eruditos, expertos y personales.

Los saberes eruditos provienen de otros campos del conocimiento y de la investigación científica; los saberes expertos emergen de comunidades de práctica con experiencia en determinadas manifestaciones de la cultura corporal; y los saberes personales resultan de la actividad práctico-reflexiva y emocional de los estudiantes en las

prácticas motrices, constituyendo conocimientos vinculados al cuidado y conocimiento de sí mismos (Gómez, 2020).

En síntesis, lo expuesto permite reposicionar a la educación física como una práctica pedagógica que tematiza las prácticas corporales en tanto objetos culturales históricos, creando condiciones para que los sujetos se apropien de ellas, las produzcan, recreen y transformen desde su disponibilidad corporal, subjetividad, sensibilidad y deseo. En este proceso, adquieren progresivamente saberes que habilitan una actuación motriz, cognitiva, crítica, ética y estética situada.

Desde este encuadre, las categorías conceptuales de *prácticas corporales* y *saberes* se comprenden como dimensiones inseparables, entendidas como dos caras de una misma moneda. A partir del recorrido teórico desarrollado, resulta difícil concebir a un sujeto que, al entrar en contacto con una práctica corporal, no construya simultáneamente algún tipo de saber –ya sea corporal, conceptual o crítico–. La diferencia no radica en la existencia o no de dicho saber, sino en su cualidad, si habilita una apropiación reflexiva, situada y sostenida en el tiempo, o si se limita a una incorporación acrítica y reproductiva de la experiencia.

En coherencia con este posicionamiento, la educación física es comprendida, desde el enfoque sociocultural crítico caracterizado en Cucci et al. (2024), como una práctica pedagógica situada, históricamente construida y atravesada por relaciones sociales, políticas y culturales que configuran los modos de enseñar, aprender y vivenciar las prácticas corporales en el ámbito escolar. En este marco, los contenidos no se conciben como saberes neutros ni universales sino como producciones culturales que adquieren sentido en contextos específicos y en diálogo con las trayectorias, experiencias y condiciones de vida de los sujetos.

Asimismo, los saberes de la cultura corporal son entendidos como construcciones sociales dinámicas en permanente resignificación, que se encarnan en prácticas corporales diversas y se configuran a partir de procesos de apropiación, experiencia vivida y reflexión crítica. Enseñar saberes de la cultura corporal implica, entonces, habilitar experiencias pedagógicas que reconozcan a los sujetos como protagonistas activos, portadores de

historia y cultura, capaces de producir sentidos propios en relación con el movimiento y el cuerpo.

Desde este marco epistemológico, el propósito de la sistematización desarrollada en el presente estudio es sostener y fundamentar la matriz de datos –explicitada en la segunda parte de esta investigación– la cual ha sido utilizada desde el inicio del proyecto en diversos trabajos del equipo de investigación como los de Rivera y Riccetti (2021), Álvarez y Heredia (2021), Liserre y Cucci (2021). En este sentido, la presente sistematización busca enriquecer dicho abordaje a partir de posicionamientos teóricos que conciben a las prácticas pedagógicas y los saberes como categorías relacionales e indisociables y no como dimensiones aisladas o fragmentadas del campo de la educación física.

De este modo, la Educación Física Escolar tematiza las prácticas corporales en tanto producciones culturales, posibilitando que los sujetos se apropien críticamente de ellas y construyan saberes situados. A partir de esta concepción, en el siguiente apartado se abordan los saberes de la cultura corporal que estructuran la propuesta formativa del área.

1.6.5.3. Saberes de la cultura corporal en Educación Física Escolar

Al iniciar este apartado, resulta pertinente retomar los aportes de González (2016) en tanto reconoce que la práctica pedagógica –enmarcada en el enfoque sociocultural crítico– concibe al derecho de todos los niños y las niñas a experimentar, vivenciar, crear y recrear una diversidad de saberes de la cultura corporal como parte del acervo cultural disponible. En este sentido, la educación física asume la responsabilidad de garantizar el acceso equitativo a dichas prácticas, motivo por el cual, a continuación, se presentan los saberes de la cultura corporal propuestos para el nivel primario.

En diálogo con la perspectiva sociocultural crítica, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006 incorpora a la educación física como una práctica pedagógica que, en el ámbito educativo, interviene de manera intencional y sistemática en la constitución de la motricidad y la corporeidad de los sujetos, atendiendo a los contextos en los que habitan y comprometiéndose con la enseñanza de saberes vinculados a las

prácticas propias de la cultura corporal y motriz. Estas prácticas son entendidas como “expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experimentar y de comprender el cuerpo, el movimiento y las relaciones con el entorno, a través de las cuales se construyen, conforman, confirman y reformulan sentidos y significados” (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2013, p. 372).

A partir de los lineamientos curriculares de las diferentes instituciones de todo el sistema educativo argentino y a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propuestos por el Ministerio de Educación desde 2004, las prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas se constituyen como bienes culturales de la Educación Física Escolar.

Mediante una intervención pedagógica planificada, dichas prácticas contribuyen a la formación integral de los estudiantes en la medida en que habilitan su apropiación, recreación y transformación, posibilitando la comprensión y la transformación de la propia realidad individual y colectiva.

En este marco, se expresa con claridad el enfoque de derechos (Gómez Smyth, 2021) que posiciona a la educación física como la disciplina pedagógica encargada de garantizar el acceso, la participación y la apropiación de la cultura corporal, con el propósito de que los estudiantes se constituyan en practicantes activos de dichas prácticas a lo largo de sus trayectorias escolares.

En los apartados siguientes se presentan los saberes de la cultura corporal, siguiendo el orden de aparición definido en la matriz de datos de la segunda parte del presente estudio, de modo que la secuencia y presentación respondan a la lógica interna de la investigación. En términos de estructura, cada saber se aborda mediante un mismo orden: definición y sentidos pedagógicos, configuración histórica-cultural y contextos de emergencia; modos de manifestación en la Educación Física Escolar; presencia y formulación en los diseños curriculares provinciales y, finalmente, una interpretación desde la perspectiva sociocrítica que permite problematizar las relaciones de poder,

desigualdades, disputas de sentido y legitimidad de ciertas prácticas de la cultura corporal en la Educación Física Escolar.

1.6.5.3.1. Prácticas corporales expresivas-artísticas: definición y sentido pedagógico

La *expresión corporal* constituye un lenguaje no verbal que habilita a los sujetos a comunicarse mediante gestos, posturas, desplazamientos y modos de moverse, tomando al cuerpo, al movimiento y al sentimiento como instrumentos fundamentales (Hernández Cruz, 2009). En tanto práctica corporal, posibilita la construcción de mensajes cargados de sentido que trascienden la palabra y se inscriben en tramas culturales e históricas específicas.

Como disciplina educativa, fue sistematizada en la Argentina a partir de la década de 1960 por la pedagoga y bailarina Patricia Stokoe, quien desarrolló diversas investigaciones y publicaciones orientadas a reconocer su potencial pedagógico. Dichos aportes conciben a la expresión corporal como una práctica que habilita a las personas a descubrir sus propias posibilidades y limitaciones así como las de los otros, recuperando el movimiento libre y la expresión integral del ser a partir de procesos de autoconocimiento (Stokoe, 1993).

En este sentido, se define a la expresión corporal como una disciplina orientada a la adquisición de un lenguaje corporal propio en tanto posibilita conectar los procesos internos de los sujetos y canalizarlos mediante un lenguaje subjetivo, creativo y significativo. Este lenguaje, organizado como manifestación artística, permite expresar ideas, emociones y sensaciones, habilitando consensos y disensos alejados de cánones prefijados y próximos a la singularidad de cada sujeto.

Desde esta perspectiva, su abordaje implica una profunda toma de conciencia corporal en la medida en que desarrolla el sentido kinestésico a partir de percepciones vinculadas a la forma, el equilibrio, la propiocepción y la exterocepción. Dichos procesos se construyen considerando al otro, al espacio –total, social e intercorporal–, al tiempo –individual y compartido–, así como al movimiento entendido como construcción cultural. Desde esta perspectiva, la riqueza de la expresión corporal radica en reconocer que los

movimientos de los sujetos se encuentran impregnados por la cultura, la cual moldea posturas, gestos, habilidades y preferencias, otorgando sentidos de pertenencia a través de formas compartidas de moverse en distintos contextos socioculturales (Hernández Cruz, 2009).

Los aparentemente toscos habitantes rurales tienen plasticidad para el baile folclórico porque éste pertenece a la cultura del hombre de campo, pero no les podemos pedir que se muevan con soltura al sonar de las lonjas en el Barrio Sur porque con el candombe se identifica otra parte de los uruguayos y los movimientos sensuales que provoca su ritmo nadie los realiza mejor que la raza negra (Hernández Cruz, 2009, p. 71).

Hernández Cruz (2009) analiza la expresión corporal en la escuela como herramienta pedagógica potente para la exploración de nuevas formas de habitar el lenguaje corporal de manera creativa, innovadora y singular. Sus propuestas incluyen trabajos grupales orientados a la toma de conciencia del espacio –afectivo simbólico y real–, del espacio social compartido y del tiempo, a través de dinámicas con música, aceleraciones, desaceleraciones, silencios, improvisaciones y creaciones individuales y colectivas.

Desde esta mirada, la práctica no se orienta a un resultado final ni meta sino que persigue objetivos vinculados al fortalecimiento de la confianza, la desinhibición, la imaginación, la creatividad y el bienestar psicocorporal personal y social, objetivos que trascienden la práctica escolar implicando un verdadero enriquecimiento de la comunicación corporal para la vida en comunidad.

A modo de ejemplo, se recuperan los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2018), Córdoba (Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2025) y Mendoza (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, 2019). En dichos documentos, las prácticas expresivas-artísticas son reconocidas como aquellas que posibilitan emitir y descifrar mensajes del lenguaje corporal, creando y recreando secuencias rítmicas de movimientos

expresivos incidiendo en la construcción de la propia corporeidad y en el despliegue de la motricidad, enriqueciendo así las posibilidades de comunicación corporal.

En este sentido, los saberes corporales que este conjunto de prácticas fomenta se vinculan al descubrimiento de las propias posibilidades corporales y motrices que tienen los sujetos para poder expresar y comunicar ideas, emociones y sensaciones de manera global, en vinculación con sus propias emociones y la de sus compañeros, en propuestas que valoran y respetan los diversos modos de expresión corporal individual y grupal.

1.6.5.3.1.1. Las prácticas corporales expresivas: disputas de poder, género y sentidos

Desde el enfoque sociocultural y crítico desde el cual anclamos la presente investigación, las prácticas corporales expresivas son comprendidas como prácticas culturales, históricas y situadas, atravesadas por relaciones de poder y disputas de sentido al interior de la escuela (Campomar, 2019; Scharagrodsky & Southwell, 2007). En América Latina, esta perspectiva ha problematizado las finalidades y los usos del cuerpo en la educación física, subrayando su carácter político y cultural (Bracht, 1996).

En el contexto argentino, los desarrollos de Campomar y Mora (2022) y Campomar et al. (2024) resultan centrales al definir las prácticas expresivas como una amalgama históricamente situada entre la gimnasia expresiva, la danza libre y la expresión corporal, señalando además que, aunque estas prácticas están presentes en la currícula de la Educación Física, han sido tradicionalmente poco circuladas en las clases de Educación Física Escolar, en parte, debido a su escasa presencia en la formación inicial del profesorado.

En la investigación que vienen desarrollando desde 2019 en la Universidad Nacional de La Matanza, los autores reconstruyen la trayectoria histórica de las prácticas corporales expresivas, señalando que, debido a su asociación simbólica con lo femenino, han ocupado lugares subalternos dentro del campo de la educación física, en contraste con la centralidad

y legitimidad tradicionalmente otorgada a las prácticas deportivas (Campomar & Mora, 2022; Campomar et al., 2024).

A su vez, Scharagrodsky y Southwell (2007) plantean que los saberes del área han estado profundamente influidos por las imágenes de género dominantes en cada época, reproduciendo modelos corporales y prácticas que responden a configuraciones culturales específicas. El autor sostiene que las clases de Educación Física son un espacio donde operan reglas invisibles y mecanismos implícitos que contribuyen a construir un determinado orden corporal atravesado por el género. En este sentido, plantea que la educación física no ha permanecido ajena a las relaciones de poder y a las representaciones sociales que históricamente han definido qué cuerpos son valorados, disciplinados o silenciados.

En la misma línea, Aisenstein (2003) reconstruye una genealogía del currículum corporal y señala que la Educación Física Escolar moderna participó en la configuración estatal del sujeto desde fines del siglo XIX, priorizando enfoques higienistas, militaristas y deportivos. En ese proceso, las prácticas expresivas –inicialmente concebidas como estéticas u ornamentales– fueron relegadas frente a saberes asociados al rendimiento, la disciplina y la aptitud física. Esta jerarquización comenzó a tensionarse con la irrupción de perspectivas culturalistas que habilitaron la posibilidad de que estas formas corpóreas ingresaran progresivamente en la escuela como saberes legítimos de la cultura corporal.

Concatenando estos conceptos, hallamos en las prácticas expresivas artísticas prácticas culturales del cuerpo en las cuales convergen diversas manifestaciones culturales –representaciones teatrales, prácticas circenses, murga, bailes tradicionales, danzas barriales– con profundas implicancias en términos de género, diversidad cultural y condiciones contextuales.

Dicho análisis e historicidad permite comprender que la circulación de estos saberes en la escuela primaria ha promovido una distribución desigual de la participación corporal en la medida en que han sido tradicionalmente asociados a lo femenino en subordinación

frente a prácticas masculinas hegemónicas ligadas a las cualidades físicas de fuerza, competencia y aptitud física.

Esta jerarquización ha contribuido a la internalización de creencias que naturalizan dichas asociaciones, instalando la idea de que el cuerpo expresivo es cosa de niñas mientras que el cuerpo deportivo es cosa de niños.

Esta tensión, señala Campomar (2015), emerge a la luz de cómo operan las creencias al interior de las clases, en las cuales expresarse, moverse y crear corporalmente delimitan la propia negociación de la voz corporal en el aula entre mujeres y varones quienes se disputan el centro, el lugar y el tipo de gestos valorados (expresivos, explosivos, deportivos, gestuales, suaves).

Por otro lado, en el mismo marco argumentativo, Campomar (2015) sostiene que la inclusión de estas prácticas debe circular en territorio de manera contextualizada, atendiendo y recuperando las memorias de los estudiantes y trabajando colectivamente lo que cada uno trae consigo. Este tratamiento situado de las prácticas corporales expresivas artísticas, habilitaría así la posibilidad de que los universos culturales de las infancias dialoguen y converjan en una resignificación crítica de la propia práctica expresiva.

Por último, resulta necesario analizar las tensiones institucionales que atraviesan la enseñanza de estos saberes en la escuela primaria, donde la educación física suele estar orientada por grandes expectativas motrices y deportivas expresadas en la disponibilidad de recursos materiales, espaciales, temporales, de formación docente y criterios de evaluación que difícilmente se ajustan a las demandas de las manifestaciones simbólicas que su abordaje requiere. En este marco, Campomar et al. (2019) recolectaron relatos docentes que resaltan la dificultad de justificar la circulación de los saberes expresivos ante los directivos y sus propios colegas, quienes valoran el rendimiento y lo medible, visible y cuantificable por sobre lo expresivo, simbólico y estético.

A modo de cierre, resulta pertinente destacar que la incorporación de las prácticas corporales expresivas desde una perspectiva inclusiva y situada implica reconocer la territorialidad como principio pedagógico. Esto supone concebir estas prácticas como

experiencias abiertas a todas las personas –sin distinción de clase social, género o capacidades–, valorando las singularidades y los saberes locales que se construyen en cada comunidad. De este modo, se promueve una educación física que no reproduce una única cultura corporal a ser transmitida sino que habilita la diversidad cultural y la particularidad de cada contexto social, favoreciendo procesos de enseñanza y aprendizaje más democráticos, participativos y respetuosos de las diferencias.

1.6.5.3.2. Prácticas corporales introyectivas: definición y sentido pedagógico

Las prácticas corporales introyectivas son reconocidas en el ámbito escolar argentino a partir de documentos curriculares y orientaciones didácticas como aquellas que promueven el registro consciente, la consciencia corporal, la regulación tónica, el cuidado de sí y de los otros (DGCyE, 2013). Este conjunto de prácticas incluye propuestas vinculadas a la respiración, la relajación, el control postural y la exploración sensible del movimiento.

En articulación con las prácticas expresivas-artísticas desarrolladas en el apartado anterior, las prácticas introyectivas comenzaron a incorporarse al ámbito educativo latinoamericano y argentino en las últimas décadas como resultado de transformaciones curriculares que habilitaron la inclusión de saberes alternativos en la Educación Física Escolar (Libaak, 2017). Dicho proceso se inscribe en un desplazamiento teórico del área que históricamente había legitimado las prácticas gimnásticas, deportivas y de rendimiento motor, hacia una perspectiva humanista, crítica y con enfoque de derechos.

El reconocimiento de una cultura corporal más amplia permitió legitimar estas prácticas dentro de la Educación Física Escolar, recuperando tanto las tradiciones de la educación somática europea del siglo XX como de aquellas provenientes del yoga y la meditación, mediante un proceso de resignificación dentro del contexto educativo. Estas corrientes nutrieron al campo con experiencias motrices ligadas a la sensibilidad, la conciencia corporal, el autoconocimiento y la regulación emocional, ampliando los horizontes formativos del área.

1.6.5.3.2.1. Tradiciones somáticas y yóguicas en la Educación Física Escolar

El campo de la educación somática, emergente a lo largo del siglo XX, se interesó desde sus orígenes por el movimiento del cuerpo en interacción con su ambiente, la consciencia corporal y la capacidad del cuerpo vivido para educarse. Eisenberg Wieder y Joly (2011) sitúan este campo en la intersección de las artes y las ciencias que abordan al cuerpo viviente en ámbitos como la salud, el deporte, las artes, la filosofía y la educación, destacando su complejidad dada la multiplicidad de métodos y abordajes que lo componen.

Entre los principales referentes del campo de la educación somática se encuentran diversas tradiciones y desarrollos que han contribuido a su configuración pedagógica, entre los que se destacan la eutonía –desarrollada por Gerda Alexander–, el Método Feldenkrais –creado por Moshé Feldenkrais–, y otros enfoques de educación somática orientados a la toma de consciencia corporal, la regulación tónica y la experiencia del cuerpo vivido.

En este marco, la eutonía se presenta como una de las referencias centrales en tanto constituye una disciplina basada en la experiencia del propio cuerpo, que propone como objetivo fundamental la toma de consciencia de sí, la observación de las fluctuaciones del tono muscular y psíquico, y la adecuación a las distintas situaciones de la vida. Rovella (2008) señala que sus principios incluyen la consciencia de la piel, la percepción del volumen corporal –espacio interno y tridimensional–, la orientación ósea, las vibraciones, los micromovimientos, los desplazamientos conscientes y el contacto atento.

Desde esta perspectiva, la consciencia se constituye en un propósito central de la corriente en tanto posibilita al ser humano sentir, sentirse y manifestarse en un hacer consciente, explorando, resignificando y actualizando las propias posibilidades corporales y motrices a partir de la presencia en el aquí y ahora junto con el desarrollo de la atención como elemento que orienta voluntariamente a la consciencia. El cuerpo, sus vivencias y la percepción del mundo exterior a través de los sentidos favorecen procesos de autocomprensión y de captación sensible de los mensajes corporales, posibilitando la presencia y la percepción precisa del ser en interacción con el medio y habilitando nuevas

formas de moverse, sentir y aprender. Según explica Rovella (2008, p. 3), “en eutonía es fundamental el aspecto de la consciencia, estar consciente, sentir, sentirse, a través de la atención que se va ampliando, profundizando, enriqueciendo, a la vez que dirigida y abierta, a la expectativa de ver qué ocurre”.

Asimismo, otro precursor relevante de la educación somática fue Moshé Feldenkrais, quien desarrolló un método -el Método Feldenkrais- basado en principios de aprendizaje orgánico, neurofisiológico y biomecánico. Su propuesta ofrece recursos para la investigación y ampliación de la consciencia corporal, comprendiendo a la persona en su totalidad con énfasis en el aprendizaje a través del movimiento y en la transformación que surge del “darse cuenta”. El Método Feldenkrais se constituye así como un sistema de aprendizaje que utiliza el movimiento para reconfigurar hábitos y patrones de acción, guiando la atención y la discriminación sensorial hacia nuevas estrategias de organización corporal (Universidad Nacional de La Plata, 2018).

Por otra parte, el yoga constituye una de las tradiciones que mayor influencia tuvo en la configuración de estos saberes. A lo largo de su devenir histórico, atravesó múltiples procesos de resignificación cultural al entrar en contacto con los diversos contextos y sociedades que lo adoptaron.

D'Angelo (2017) señala que si bien el yoga se origina en la antigua India como una vía de liberación espiritual, su llegada a América Latina –y particularmente a la Argentina a comienzos del siglo XX– no supuso una mera importación de tradiciones orientales, sino un proceso de reinterpretación atravesado por tensiones entre espiritualidad, modernidad y la corporalidad occidental. Según señala Hasselle-Newcombe (2009, como se cita en D'Angelo, 2017, p. 104), “lo que hoy conocemos como yoga consiste en un vasto rango de prácticas corporizadas y una diversidad de ideas sobre el significado de dichas prácticas”.

Las distintas vertientes del yoga –Hatha Yoga, Raja Yoga, Kundalini Yoga y Yoga Integral– se expandieron en el territorio latinoamericano adoptando matices propios vinculados a la salud, la educación y la búsqueda de la armonía interior (Lima & Ferreira Ribeiro, 2019). En este proceso, resignificaron su sentido espiritual originario y se

configuraron como dispositivos contemporáneos de autorregulación corporal y emocional, integrando dimensiones físicas, mentales y simbólicas en las prácticas corporales actuales.

Siguiendo a Crisorio (2021), quien propone desplazar la mirada del movimiento humano hacia el sujeto que se mueve, las prácticas introyectivas encuentran un marco de sentido en el que la experiencia corporal se concibe como un espacio de reflexión, autorregulación y consciencia de sí, alejándose del paradigma técnico de la educación física heterónoma conceptualizada por Bracht (1996). En coherencia con este enfoque, dichas prácticas reconocen al cuerpo como territorio simbólico y experiencial donde el movimiento se convierte en medio de conocimiento y transformación.

Continuando con el análisis de las prácticas introyectivas y con el objetivo de contextualizar su reconocimiento en el contexto educativo latinoamericano, se recuperan las aportaciones de diversos estudios que reconocen a las prácticas introyectivas como espacios pedagógicos que habilitan el encuentro con uno mismo, así como también la comprensión sensible del cuerpo en movimiento (Ortíz Torres et al., 2022; Lagardera & Masciano, 2011; Rovira Bahillo, 2011).

En diálogo con estos estudios, investigaciones desarrolladas en otros contextos, como la de Baena Extremera y Ruíz Montero (2015), coinciden en señalar que estas experiencias promueven el autoconocimiento, la regulación emocional y la conciencia corporal, configurando modos de aprendizaje que vinculan el sentir y el actuar.

En esta línea, Guerra y Roveto (2020) evidencian que la incorporación de técnicas de respiración, concentración y yoga en el ámbito escolar genera efectos positivos en el desarrollo personal y emocional de los estudiantes, así como en su desempeño académico. Estos saberes se reconocen en propuestas que integran prácticas de respiración consciente, relajación, meditación en movimiento, introspección corporal y yoga escolar, entre otras.

Asimismo, Baena Extremera y Ruíz Montero (2015) destacan las bondades de incluir la relajación en las clases de educación física mediante experiencias de respiración, soltura

muscular y calma guiada, donde la percepción tranquila del cuerpo, la regulación tónica, respiratoria y emocional se orientan al bienestar integral.

Múltiples investigaciones coinciden al señalar los beneficios de incorporar prácticas como la meditación, el yoga, el tai chi o la eutonía en contextos escolares (Arias et al., 2006; De la Fuente et al., 2010; Greenberg & Harris, 2012; Kabat-Zinn, 2003, citados en Rovira et al., 2018). De este modo, se promueven mejoras en la salud, la reducción del estrés, la depresión y la ansiedad, y el fortalecimiento de la autorregulación y la empatía.

1.6.5.3.2.2. Las prácticas corporales introyectivas desde la perspectiva sociocrítica

Desde el enfoque sociocrítico que orienta esta investigación, resulta necesario reconocer las tensiones que atraviesa la implementación curricular de las prácticas corporales introyectivas. Los saberes que estas prácticas promueven no son neutrales, sino que se inscriben en narrativas de corporeidad, subjetividad y poder atravesadas por relaciones de género, clase y contexto. Su incorporación en la Educación Física Escolar argentina revela, por un lado, la voluntad de apertura hacia una corporalidad más reflexiva y sensible y, por otro, la persistencia de jerarquías y discursos que valoran más los cuerpos eficientes y competitivos que los sensibles y conscientes.

El cuerpo en la escuela no es solo objeto de aprendizaje motriz, sino terreno simbólico de construcción y disputa de identidades y relaciones de poder. Como señalan Varea y Galak (2013), el cuerpo debe pensarse como un fenómeno social y cultural que cambia a lo largo del tiempo y no como una entidad neutra.

Desde la perspectiva de Scharagrodsky y Southwell (2007), el cuerpo no puede entenderse únicamente desde su dimensión biológica o anatómica, sino como un fenómeno social, cultural e histórico, cuyo sentido se configura en relación con los contextos simbólicos en los que se inscribe y con las representaciones que las sociedades construyen sobre él. De este modo, el cuerpo se presenta como un espacio de disputa y significación donde confluyen factores vinculados al género, la clase social, la etnia, la religión y la sexualidad, entre otros, expresando las tensiones y valores de cada época.

En ese marco argumental, las prácticas corporales introyectivas introducen una tensión crítica al convertir en objetivo pedagógico a la sensibilización corporal, la respiración y la atención, cuestionando, además, la lógica tradicional de la educación física centrada en el rendimiento, la competencia y la jerarquía motriz.

Tal como plantea Scharagrodsky (2001), al analizar la vinculación entre género, cuerpo y poder en la institución escolar, los discursos escolares en educación física han reproducido cuerpos masculinos fuertes, activos, visibles, y cuerpos femeninos mayormente pasivos o estéticos, lo que vuelve imprescindible desarticular estos esquemas mediante propuestas motrices que reconozcan y legitimen otras corporalidades. De ese modo, las prácticas motrices introyectivas pueden oficial como instrumento de transformación sociocultural al implementarse mediante un enfoque que visibilice y cuestione las relaciones de poder corporales, de género y de clase que operan en la escuela. Como indica Scharagrodsky (2001):

En última instancia, en la construcción de cierta masculinidad y femineidad se ponen en juego ciertas relaciones de poder. Ciertamente se dan posiciones más ventajosas, persistencia de desequilibrios, ejercicios brutales e inclusive ciertas resistencias. Sin embargo, mientras el juego de poder sea asimétrico algunos jugarán con ciertas armas y otros –sobre todo las mujeres, aunque no exclusivamente– lucharán por ellas o simularán que juegan; claro que el juego de "la lucha" es un juego masculino, por lo que ¿no habrá que pensar en jugar de otra manera o acaso cambiar el juego? (Scharagrodsky, 2001, p. 149)

No obstante, para que esta transformación no quede reducida a lo simbólico, resulta indispensable que su inclusión curricular incorpore una mirada crítica sobre quiénes acceden a estas prácticas, qué cuerpos se reconocen y qué discursos corporales se legitiman.

Investigaciones como la de Kopelovich (2022) muestran cómo los cuerpos escolares fueron históricamente inscriptos en lógicas disciplinarias, higienistas y patriarcales, lo que exige que las prácticas introyectivas sean acompañadas de reflexión crítica sobre género,

etnia, contexto social y trayectorias motrices. Así, en lugar de entenderlas solo como ejercicios de relajación o bienestar individual, estas prácticas deben articularse con políticas de justicia corporal –por ejemplo, adaptarse a contextos populares, incluir estudiantes de diferentes géneros e identidades, y promover narrativas motrices que reconozcan cuerpos diversos–.

Solo desde una perspectiva sociocultural y crítica, las prácticas corporales introyectivas podrán contribuir a la construcción de una cultura corporal más justa, democrática y consciente, capaz de desnaturalizar jerarquías corporales y habilitar experiencias educativas que reconozcan la diversidad de cuerpos, trayectorias y contextos.

1.6.5.3.3. Prácticas corporales en relación con el ambiente: definición y sentido pedagógico

En el marco de las políticas públicas orientadas al desarrollo sustentable, la Ley General del Ambiente N° 25.675 y la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 constituyen pilares fundamentales para la incorporación de la educación ambiental como eje transversal del sistema educativo nacional. La primera reconoce a la educación ambiental como un mecanismo estratégico para garantizar el derecho de todas las personas a un ambiente sano, mientras que la segunda establece la Educación Ambiental Integral (EAI) como política nacional que atraviesa todos los niveles educativos, promoviendo una formación ciudadana ecológica basada en la responsabilidad y el compromiso colectivo con el entorno.

A modo de ejemplo, en el Diseño Curricular de Educación Física para el Nivel Primario de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, la cuestión ambiental se inscribe como eje transversal que interpela las prácticas de enseñanza (DGCyE, 2007). El documento advierte sobre los efectos de la degradación ecológica producida durante las últimas décadas del siglo XX –expresada en fenómenos como el cambio climático, los conflictos por recursos naturales o la contaminación ambiental– y la vincula a las formas en que la sociedad ha intervenido sobre el ambiente.

Este análisis evidencia la profunda brecha generada al concebir al entorno como escenario natural al servicio del hombre y de su producción, dinámica que ha derivado en una alta concentración de riquezas en sectores minoritarios y en la exclusión de amplios grupos sociales que viven en condiciones de pobreza y marginalidad.

Este modelo de desarrollo insustentable, sostenido bajo los principios de progreso científico y tecnológico, ha promovido lógicas cortoplacistas que desatienden los impactos ambientales, sociales y culturales generados a largo plazo. En contraposición, el diseño curricular provincial anteriormente mencionado propone un cambio de paradigma al dejar de concebir al ambiente como algo externo al ser humano y comenzar a entenderlo como el resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, económicos y socioculturales (DGCyE, 2007, p. 23).

Desde esta perspectiva, el Marco General de Política Curricular de la DGCyE (2007) incorpora el principio de *sustentabilidad ambiental*, que orienta la puesta en acción de políticas educativas dirigidas a reducir la contaminación, optimizar el uso de los recursos naturales y preservar la biodiversidad. A su vez, propone una *sustentabilidad social*, que promueve la justicia ambiental y la distribución equitativa de los recursos, garantizando condiciones de vida dignas para toda la población. Así, la educación ambiental se configura como un enfoque transversal a todas las áreas del conocimiento, abogando por la superación de visiones fragmentadas y promoviendo una conciencia crítica, sensible y activa en sujetos comprometidos con el medio natural y con prácticas de vida sustentables.

1.6.5.3.3.1. Fundamentación y alcance de las prácticas corporales en el medio ambiente

En este marco, la Educación Física Escolar asume un rol relevante al formar corporal y motrizmente a los estudiantes, al tiempo que contribuye a la construcción de una ciudadanía ambientalmente responsable. Los diseños curriculares provinciales reconocen las prácticas corporales en el ambiente natural como un campo legítimo de la educación

física, entendiendo que estas constituyen experiencias pedagógicas situadas en las que los estudiantes pueden relacionarse, habitar, disfrutar y cuidar el entorno (DGCyE, 2013).

De este modo, la educación física deja de quedar circunscrita a un ambiente cerrado –patio o gimnasio escolar– para consolidarse como un agente de desarrollo corporal y motriz en territorio, integrando la motricidad, la sensibilidad, el disfrute y la reflexión crítica sobre el ambiente. Estas prácticas adquieren su valor pedagógico en la medida en que los sujetos se inscriben en entornos naturales, los experimentan de forma consciente y los cuidan mediante propuestas que promueven la exploración, el trabajo colectivo y la apropiación significativa del espacio.

Los documentos curriculares y materiales de apoyo de la DGCyE incluyen, dentro de este enfoque ambiental, una amplia gama de prácticas corporales en la naturaleza. Entre ellas, aparecen juegos y deportes en el medio natural, caminatas, actividades campamentales, orientación, armado de refugios y cocina al aire libre, entre otras. Estas experiencias también pueden incluir excursiones, prácticas gimnásticas, expresivas o deportivas, que sitúan a los estudiantes en un vínculo directo con los elementos naturales, propiciando aprendizajes que integran la dimensión corporal, afectiva, social y ambiental.

Este enfoque se reconoce también en otras jurisdicciones nacionales como Neuquén y Río Negro, a partir de sus diseños curriculares que se inscriben en territorios caracterizados por una presencia de entornos naturales y paisajes de alto valor ambiental, cultural y turístico, propios de la región patagónica argentina (Ministerio de Educación de Río Negro, 2011; Dirección General de Educación Física de Neuquén, 2019).

Estas condiciones territoriales configuran escenarios naturales privilegiados para el desarrollo de prácticas corporales en el medio ambiente (PCMA), en las que se habilitan experiencias motrices orientadas a su exploración sensible, disfrute, cuidado y conservación, configurándose así como un componente esencial de una educación corporal ecológica y situada que dialoga con las dinámicas socioculturales locales.

Ampliando antecedentes, diversas investigaciones como las de Suriano (2022), Ramírez et al. (2019) y Saraví (2017) describen propuestas que integran corporeidad,

motricidad y sensibilidad con el ambiente natural, enfatizando la noción de que las mismas deben estar vinculadas a las características de los entornos naturales en los cuales las prácticas se inscriben. En este sentido, se proponen a modo de ejemplo actividades de campamento prolongadas, desplazamientos grupales en terrenos naturales o la utilización de instrumentos de orientación, así como también prácticas corporales como juegos cooperativos en parques o espacios verdes, recorridos de contemplación del entorno y circuitos motrices en plazas y/o espacios públicos, que fomenten la posibilidad de que los sujetos se perciban formando parte del medio ambiente y no disociados de él.

1.6.5.3.3.2. Perspectiva sociocrítica: tensiones, sentidos y aportes de las PCMA

Desde el enfoque sociocrítico, las PCMA se comprenden como espacios de interrogación, transformación y desafío en la medida en que permiten tensionar las formas hegemónicas de concebir al cuerpo, el medio natural y los modos de vincularse (Ramírez et al., 2019; Suriano, 2022; Libaak, 2017).

En primer lugar, los aportes desarrollados por Ramírez et al. (2019) permiten problematizar la relación históricamente establecida entre ser humano y naturaleza –en la cual el medio natural era concebido como un escenario o un recurso a disposición de los sujetos–, para luego comenzar a configurarse como una trama de relaciones en la que el sujeto corporal –mediante experiencias motrices situadas– habita el ambiente sintiéndose parte de él. En segundo lugar, las formulaciones teóricas de Surino (2022) tensionan los modelos de desarrollo de una cultura corporal hegemónica que históricamente ha reproducido relaciones dominantes con el ambiente, proponiendo experiencias corporales que habiliten la reflexión sobre desigualdades ambientales, acceso a los espacios naturales, saturación de ecosistemas urbanos y justicia ambiental como parte de la cultura corporal. Estas prácticas demandan así una educación física que asuma al ambiente como problema público y pedagógico. En este sentido, Suriano (2022) advierte acerca de los diversos diseños curriculares que, por ejemplo en Río Negro, expresan una mirada humanista

sociocrítica atenta a la denuncia de las prácticas corporales tradicionales que históricamente han primado en el área.

En tercer lugar, las contribuciones de Libaak (2017) señalan que los estudiantes que históricamente se han sentido excluidos de espacios o prácticas convencionales (deporte competitivo, gimnasio, etc.) encuentran en la naturaleza o en el entorno público urbano nuevas formas de exploración motriz, disfrute, colaboración y cuidado colectivo, resignificando sus identidades corporales y los modos de vincularse con el medio.

Por último, resulta importante señalar que su implementación en la escuela enfrenta múltiples desafíos que trascienden lo pedagógico y se vinculan con factores estructurales, institucionales y contextuales. Tal como señalan Vega (2008) y Beninato (2023), las condiciones materiales y organizativas de las escuelas, en especial aquellas ubicadas en zonas rurales o con escasos recursos, inciden directamente en las posibilidades de desarrollar propuestas de enseñanza que involucren el entorno natural como espacio educativo. En este sentido, Vega (2008) advierte que la mera localización de las escuelas en contextos rurales no garantiza la concreción pedagógica de experiencias motrices en el medio natural ya que la falta de infraestructura institucional específica (protocolos de salida, seguros, planificación institucional, recursos para traslado y seguridad), así como también la escasa formación docente orientada a la intervención didáctica en la naturaleza y la ausencia de acompañamiento administrativo y normativo, muchas veces dificultan su incorporación sistemática en la currícula escolar.

En la misma línea, Beninato (2023) muestra que en las escuelas rurales de Tandil las clases de Educación Física se ven condicionadas por la distancia geográfica, la sobrecarga docente y la precariedad de recursos. Esta situación obliga a los educadores a recrear estrategias didácticas adaptadas al contexto y a sostener, muchas veces, la práctica en condiciones de notable adversidad. Estos hallazgos ponen de relieve que la incorporación de las prácticas corporales en el medio ambiente requiere de una política institucional sostenida que no solo contemple la planificación pedagógica sino también la

distribución equitativa de recursos, la formación docente específica y la articulación entre escuela, comunidad y familia como condición para su efectiva materialización.

A modo de síntesis, resulta pertinente señalar que, desde el enfoque sociocrítico, la circulación de saberes vinculados a las PCMA no solo constituye una herramienta formativa orientada a la transformación social sino que también favorece a que los estudiantes reconozcan el impacto de sus acciones en la protección o degradación del entorno. Estas prácticas habilitan procesos de reflexión y toma de conciencia acerca de la multiplicidad de factores sociales, políticos, económicos y culturales que inciden en la calidad ambiental presente y futura, posicionando a los estudiantes como agentes activos en la construcción de realidades más justas y sostenibles.

Ahora bien, las dificultades para incorporar experiencias corporales en ambientes naturales exceden la falta de recursos, permisos o apoyos logísticos. Desde una perspectiva sociocrítica, estas limitaciones expresan tensiones estructurales de la política educativa y de la propia cultura escolar, que históricamente han confinado a la educación física a espacios cerrados y a prácticas corporales estandarizadas. Siguiendo los planteos de Suriano (2022) y Beninato (2023), la imposibilidad de salir hacia el entorno natural se vuelve así un síntoma de la fragmentación entre educación, cuerpo y ambiente, producto de lógicas institucionales que priorizan la seguridad, la burocracia y la homogeneización por sobre la experiencia corporal situada.

En este contexto, el rol docente adquiere una dimensión política y emancipadora: generar condiciones pedagógicas que interpelen las rutinas escolares, resignifiquen los espacios disponibles y promuevan vínculos colaborativos con la comunidad para ampliar las fronteras de lo posible. Tal como señalan los aportes de Vega (2008) y Beninato (2023), el desafío consiste en consolidar una educación física ambientalmente consciente y socialmente comprometida, capaz de habitar los territorios más allá de los muros escolares y de reconocer en el cuerpo una vía de acceso al conocimiento, a la sensibilidad y al compromiso ético con el entorno.

1.6.5.3.4. Prácticas corporales cooperativas: definición y sentido pedagógico

En el marco de los saberes de la cultura corporal, las prácticas corporales cooperativas (PCC) se entienden como aquellas situaciones motrices en las que la resolución de las tareas depende de la ayuda mutua, la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida de los participantes, de manera tal que el éxito no se mide por la derrota de otros sino por la consecución conjunta de un objetivo en común.

Según Velázquez Callado (2004), las actividades cooperativas son “actividades colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios” (p. 45). A diferencia de las lógicas propias del deporte hegemónico centrado en la oposición, la eficacia técnica y la búsqueda del rendimiento, estas prácticas corporales desplazan el foco desde la competencia hacia el logro colectivo donde el valor radica en la coordinación, la comunicación y la solidaridad entre los participantes.

Las prácticas cooperativas constituyen así un saber específico de la cultura corporal en tanto organizan modos particulares de moverse, vincularse, habitar la corporeidad y producir sentido en situación de juego. Como señalan investigaciones recientes del campo de la Educación Física Escolar argentina, estas prácticas permiten desnaturalizar las lógicas competitivas dominantes habilitando experiencias de reciprocidad, construcción de acuerdos y responsabilidad ética hacia otros, dimensiones frecuentemente invisibilizadas en la tradición escolar deportivizada (Gómez Smyth, 2020).

Por su parte, Molina Díaz (2016) recupera los aportes de Almeida (2004), Orlick (1986), Velázquez (2001) y Omeñaca y Ruíz (2009), proponiendo una conceptualización que permite orientar la comprensión de este saber en tanto define a las actividades y juegos cooperativos poniendo de relieve la necesidad de circulación de estas prácticas dentro de la Educación Física Escolar.

En este marco, el juego cooperativo es concebido como un conjunto de experiencias lúdicas que permiten evaluar, compartir y reflexionar sobre la relación con uno mismo y con los otros, facilitando el contacto con las propias emociones y el desarrollo de habilidades humanas básicas –amor, alegría, creatividad, confianza, respeto, responsabilidad, autonomía, entre otras–, al mismo tiempo que disminuye manifestaciones de agresividad y promueve actitudes de sensibilización, comunicación y solidaridad (Molina Díaz, 2016).

Complementariamente, las PCC se definen como aquellas en las que la cooperación se vincula con la comunicación, la cohesión y la confianza, eliminándose la noción de *jugar unos contra otros* para dar lugar a propuestas orientadas a jugar unos con otros mediante la colaboración y la ayuda mutua como condiciones para alcanzar el fin común.

En síntesis, estas propuestas configuran situaciones motrices que privilegian los procesos de exploración creativa de posibilidades grupales, la participación coordinada de todos los integrantes y el disfrute compartido. Al mismo tiempo, excluyen la competencia, la segregación y la eliminación de participantes, en coherencia con el principio de que los objetivos se construyen, persiguen y alcanzan de manera colectiva. Desde esta perspectiva, no existen buenos o malos jugadores, ganadores o perdedores, ni distinciones basadas en género o niveles de habilidad, sino un colectivo humano que coordina acciones comunes. Esto contrasta con las propuestas competitivas donde la lógica del enfrentamiento motriz y del resultado implica, necesariamente, el fracaso de unos en favor del triunfo de otros.

1.6.5.3.4.1. Manifestaciones de las prácticas corporales cooperativas en la Educación Física Escolar en nivel primario

En la escuela primaria, las PCC se manifiestan en múltiples propuestas que integran al juego, la exploración, la producción colectiva y la resolución conjunta de situaciones motrices tales como las producciones corporales cooperativas –secuencias gimnásticas grupales, coreografías colectivas, figuras humanas cooperativas, y escenas expresivas y artísticas–, los deportes modificados con orientación colectiva y las actividades cooperativas

en el medio natural, entre otras (Velázquez Callado, 2004; Molino Díaz, 2016; Prieto & Hernández, 2009).

A modo de ejemplo, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires recomienda que los estudiantes participen cooperativamente en la organización y realización de proyectos de prácticas corporales, especialmente en entornos naturales donde la lectura del ambiente, la distribución de tareas y el cuidado mutuo se constituyen en saberes centrales para la intervención corporal en el medio natural, favoreciendo experiencias de articulación entre cooperación, corporeidad y ambiente (DGCyE, 2007).

Asimismo, jurisdicciones como La Pampa, Río Negro y Córdoba incorporan explícitamente las PCC como saberes de la cultura corporal en el nivel primario (Ministerio de Educación de La Pampa, 2018; CPE Río Negro, 2014; Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2025). Estos documentos apuestan por diversificar las experiencias corporales escolares más allá del deporte competitivo tradicional y reconocen el valor pedagógico de la cooperación como contenido a enseñar y no solo como clima actitudinal.

1.6.5.3.4.2. Perspectiva sociocrítica y prácticas corporales cooperativas

Las PCC configuran entornos de aprendizaje inclusivos que ponen en valor la diversidad y la interdependencia, en sintonía con los principios de una Educación Física Escolar crítica y comprometida con la justicia social, permitiendo interrogar y tensionar su matriz histórica atravesada por discursos militaristas, higienistas y deportivistas (Mansi, 2019) que configuraron formas hegemónicas de concebir el cuerpo, el juego y el movimiento.

Tal como señalan Bracht (1999) y Galak (2016), la educación física moderna se construyó sobre lógicas de orden, control, eficacia y rendimiento, en consonancia con proyectos políticos de normalización corporal y disciplinamiento social. En este marco, se promovieron prácticas centradas en la competencia, la comparación constante, el establecimiento de jerarquías y la selección de los cuerpos considerados más aptos, naturalizando desigualdades y exclusiones.

Frente a estos modos históricos de producción del cuerpo escolar, las PCC se constituyen como un contrapunto político-pedagógico que habilita formas alternativas de relación, movimiento y construcción de sentido colectivo. Interpretadas desde la perspectiva sociocrítica, estas prácticas funcionan como saberes de la cultura corporal que disputan lo que se enseña y se valora en la escuela, ofreciendo un modo distinto de habitar el juego. Allí donde el deporte hegemónico organiza la oposición, la eliminación y la eficiencia técnica, las PCC enfatizan la interdependencia positiva, la participación equitativa, la comunicación, la empatía, la responsabilidad compartida y el cuidado mutuo (Velázquez, 2001; Orlick, 1986; Omeñaca & Ruiz, 2009, citados en Molina Díaz, 2016).

Estas prácticas permiten además cuestionar la estructura escolar desarrollada por Galak (2016) que ha legitimado históricamente formas de movimiento deportivas, regladas y competitivas como únicas expresiones válidas de la Educación Física. La cooperación introduce lógicas corporales democráticas, inclusivas y no jerárquicas, desafiando relaciones de poder que suelen silenciar a quienes no encajan en los parámetros del rendimiento. En este sentido, las PCC pueden entenderse como prácticas de resistencia que habilitan nuevas maneras de organizar el movimiento y el sentido del jugar con efectos profundamente políticos al contribuir a construir escuelas donde las relaciones se basen en la cooperación y no en la lógica del enfrentamiento.

En síntesis, las prácticas corporales cooperativas habilitan la producción de otros órdenes corporales posibles. Al priorizar el proceso de participación responsable, reflexiva, activa y consciente (Prieto & Hernández, 2009), y la igualdad, disputan los sentidos dominantes del área y aportan a una educación física más justa, inclusiva y humanizante. Su enseñanza constituye un gesto político que amplía la cultura corporal disponible para las infancias y promueve experiencias corporales más democráticas en el ámbito escolar.

1.6.5.3.5. Juego y jugar: definición y sentido pedagógico

El desarrollo de este apartado se inscribe en una tradición de estudios sobre el juego y el jugar construida por referentes centrales del campo de la educación física –tanto en el

contexto argentino como latinoamericano— y en aportes de alcance más general. Autores como Huizinga (2012), Bracht (1996), Pavía (2010, 2021), Gómez Smyth (2016, 2021), Rivero (2022) y Dupuy (2019, 2021), entre otros, han contribuido a la construcción de marcos conceptuales, pedagógicos y políticos que permiten comprender el juego no solo como una práctica motriz sino como un derecho humano, cultural y social fundamental de las infancias. En este recorrido, sus aportaciones constituyen antecedentes ineludibles para interpretar al juego como un saber de la cultura corporal desde un enfoque de derechos, articulado con perspectivas socioculturales críticas.

Resulta pertinente mencionar que los estudios sobre el juego y el jugar que posibilitan la conceptualización de este saber como práctica de la cultura corporal reconocen antecedentes y referentes teóricos de enorme relevancia. Entre ellos, se destacan los aportes fundacionales de Johan Huizinga en el marco internacional y las contribuciones contemporáneas de Víctor Pavía en el contexto nacional argentino. Huizinga (2012) sostiene que el juego es una actividad humana esencial que precede históricamente a la cultura y en la cual se gesta y se despliega. Para el autor, el juego es una acción libre, llena de sentido, situada en un tiempo y un espacio delimitados, realizada por placer y dotada de un carácter simbólico que ninguna explicación puramente biológica puede agotar (Huizinga, 2012).

En este sentido, Huizinga (2012) incorpora la noción de *homo ludens* para referirse al hombre que juega sosteniendo que, en definitiva, cuando se analiza el contenido de las acciones del hombre, en el fondo, son jugar. Según el autor, el hombre crea y recrea la cultura a través de prácticas lúdicas que revelan una dimensión supralógica de existencia, evidenciando que la vida humana no está determinada exclusivamente por la supervivencia ni la lógica productiva sino que incluye la posibilidad de crear mundos posibles que dan sentido y transforman. Esta concepción resulta clave para analizar las perspectivas socioculturales contemporáneas en tanto permite comprender al jugar como una práctica cultural profundamente significativa, no reducible a una actividad funcional, preparatoria o instrumental. En este sentido, las formulaciones de Huizinga dialogan con las ideas de

Pavía, Gómez Smyth, Rivero y Dupuy al reforzar la dimensión cultural, expresiva y simbólica del juego como experiencia humana y como saber de la cultura corporal.

1.6.5.3.5.1. El modo lúdico y la secuencia de actividades lúdicas en la escuela

Por su parte, las contribuciones de Pavía (2010, 2021) se inscriben en un marco situado y específicamente escolar. El autor cuestiona la naturalización del juego libre y las cristalizaciones del juego escolarizado, mostrando cómo las instituciones producen formas de jugar que pueden habilitar o restringir las experiencias lúdicas. Su noción de *modo lúdico* constituye uno de sus aportes más significativos: refiere a la forma específica en que los jugadores se implican corporal, afectiva y cognitivamente en el juego, configurada en interacción con otros y en función de condiciones institucionales que habiliten la creatividad, la experimentación y el disfrute (Pavía, 2010, p. 101).

Desde la perspectiva de Pavía (2010), *estar en modo lúdico* implica un involucramiento subjetivo profundo que no puede imponerse didácticamente sino que emerge cuando existen oportunidades lúdicas diversas que garanticen el derecho de los niños y niñas a participar, explorar y crear libremente nuevas maneras de jugar en la vida escolar. Así, se inscribe al juego como derecho de las infancias, en diálogo con la concepción huizinguiana del juego como actividad libre y autotélica.

Posteriormente, Pavía (2021) profundiza su orientación teórica al señalar que el jugar se reconoce a través de señales y vestigios sensibles – gestos, ritmos, expresiones– que dan cuenta de un estado subjetivo y relacional particular de los jugadores que se involucran en las experiencias lúdicas. Este reconocimiento se vuelve posible cuando las intervenciones docentes reconocen su carácter de inútil en el sentido técnico instrumental y habilitan así el modo genuinamente lúdico. Sin embargo, el autor advierte que los posicionamientos docentes suelen presentarse de manera contrapuesta, dando lugar a tensiones en la escena escolar. Por un lado, se encuentran los docentes que valoran como educativamente útil el juego en tanto sirve para volver atractiva la enseñanza de contenidos diversos, generalmente ajenos al mundo del esparcimiento. Por otro lado, se encuentran

quienes sostienen una como utilidad primaria y primordial: aquella que reconoce al juego como un derecho, en la medida en que habilita el desarrollo de habilidades el intercambio de saberes y producciones culturales vinculadas con el esparcimiento (Pavía, 2021).

Desde este encuadre, los desarrollos de Gómez Smyth (2015) orientan de manera potente las prácticas pedagógicas vinculadas al juego. Retomando estos aportes, Pavía (2021) invita a robustecer el trabajo didáctico mediante una propuesta denominada “secuencia de actividades lúdicas”, la cual favorece el jugar desde un modo lúdico y se contrapone a la incorporación del juego como mero recurso metodológico (Pavía, 2010, p. 26).

Las secuencias lúdicas propuestas por Pavía (2021) se organizan en momentos de encuentro, invitación, actividades preparatorias, actividades preliminares, actividad principal, desleimiento y despedida. El autor propone de esta manera comprender el desarrollo de una secuencia de actividades lúdicas como un proceso progresivo y dinámico, en el que la experiencia de jugar no se agrega por partes sino que se configura fase a fase para dar lugar a un modo de jugar cada vez más genuino.

Desde el encuentro inicial –que requiere un cuidado especial para reducir la incomodidad de quienes desean jugar pero temen exponerse– se construye un clima de confianza que habilita la invitación a ingresar en la ficción compartida que define al juego. El pasaje por las actividades preparatorias permite explorar posibilidades motrices y expresivas, mientras se insinúa el guion imaginativo y comienzan a aparecer acuerdos básicos sobre cómo jugar.

En las actividades preliminares, estos acuerdos se vuelven reglas negociadas cuyo valor se comprende desde la necesidad de que el juego sea emocionante y justo, aprendiendo así a jugar con otros. En el apogeo de la actividad principal, el juego despliega plenamente sus rasgos específicos y el compromiso lúdico alcanza su máxima intensidad pero, como toda realidad alternativa se agota, el desleimiento acompaña el retorno al mundo sin romper la “magia” construida.

Finalmente, la despedida cierra la experiencia de un modo afectuoso, dejando abierta la puerta para un nuevo encuentro y una nueva secuencia posible. En esta concepción, cada fase exige sensibilidad y oficio docente para sostener una experiencia cómoda, viva y compartida, garantizando que el derecho a jugar se despliegue como práctica cultural legítima dentro de la escuela.

Esta propuesta dialoga con la perspectiva de Huizinga (2012), en tanto el juego se comprende como un espacio cultural de sentido compartido, definido por reglas libremente aceptadas, delimitación temporal y espacial, y una atmósfera simbólica propia. Desde este enfoque, las clasificaciones no se basan únicamente en estructuras formales, sino en el modo en que estas estructuras emergen como prácticas culturales, expresivas y creativas. Esta mirada habilita a comprender que las categorías no describen tanto el juego en sí, sino los modos en que las comunidades configuran colectivamente formas de jugar.

En esta sintonía, Pavía (2021) profundiza la idea de que las clasificaciones deben considerar no solo la lógica interna de los juegos, sino también los modos de jugar que los jugadores actualizan en cada situación. El autor advierte que la escuela tiende a institucionalizar determinados tipos de juegos (competitivos, reglados, deportivos), excluyendo o desvalorizando otros (ficcional, cooperativos, espontáneos) y limitando la expresividad lúdica de niñas y niños. Por ello, propone una clasificación situada en los modos de participación: juegos que habilitan el modo lúdico –exploratorios, sensibles, creativos, negociados– y juegos que lo restringen –repetitivos, prescriptivos, centrados en el rendimiento–.

Las investigaciones de Rivero (2022) retoman esta distinción al afirmar que no es la categoría del juego la que define al jugar, sino la calidad de la experiencia que los jugadores construyen. De este modo, las clasificaciones tradicionales se vuelven instrumentos secundarios frente a una mirada que pone en el centro a los sujetos, sus decisiones situadas y las condiciones institucionales que habilitan el derecho a jugar.

En esta línea, las contribuciones de Gómez Smyth (2014, 2021) centradas en las relaciones entre cultura, escuela y prácticas corporales, han sido decisivas para situar al

juego como un saber de la cultura corporal y para problematizar sus sentidos pedagógicos en la escena escolar. Del mismo modo, los desarrollos de Rivero (2022) en torno al jugar como experiencia subjetiva, relacional y situada, han permitido ampliar la comprensión del juego más allá de los formatos escolares tradicionales subrayando su potencia creativa y política. Por su parte, Dupuy (2021) ha realizado aportes clave para consolidar una perspectiva sociocultural del juego al señalar su valor como práctica simbólica que expresa tensiones, normas y configuraciones de sentido en las instituciones educativas.

1.6.5.3.5.2. El juego como derecho en los marcos normativos

La densidad teórica y pedagógica de esta tradición encuentra un correlato directo en marcos jurídicos internacionales y nacionales que reconocen al juego como derecho humano fundamental. A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño –aprobada por la Ley 23.849 y dotada de jerarquía constitucional en Argentina a partir del artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional– establece en su artículo 31 el derecho de niñas y niños al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar libremente en la vida cultural y artística (ONU, 1989). Asimismo, la Declaración de los Derechos del Niño constituye un antecedente central al afirmar en su principio 7 la importancia del juego para el desarrollo infantil (ONU, 1959).

En el entramado normativo argentino, este derecho se consolida en la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que reconoce el acceso a actividades recreativas, culturales y comunitarias como parte del desarrollo integral. Asimismo, se operacionaliza en la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006), que posiciona al juego como contenido central e irrenunciable en los niveles inicial y primario, y se profundiza en los diseños curriculares provinciales donde el juego aparece como contenido estructurante de la Educación Física Escolar (DGCyE, 2018).

Este conjunto normativo no solo garantiza el acceso al juego, sino que compromete a las instituciones educativas a generar propuestas lúdicas diversas, inclusivas y culturalmente situadas, en coherencia con los principios de protección integral y de

promoción de la ciudadanía infantil, estableciendo así un sólido marco conceptual y jurídico que respalda la enseñanza del juego como derecho y como saber de la cultura corporal.

Sin embargo, es oportuno mencionar que el reconocimiento jurídico del juego como derecho no garantiza por sí mismo su habilitación, circulación y expresión en las prácticas escolares cotidianas. Es decir, entre la normativa y la experiencia concreta se suscitan tensiones que interpelan a las instituciones, las propuestas pedagógicas y las formas de intervención docente que es necesario problematizar.

En este sentido, Gómez Smyth y Dupuy (2022) advierten una problemática clave: la distancia existente entre el reconocimiento jurídico del derecho al juego y su efectiva garantía en las instituciones educativas. La escuela declara la importancia del juego pero con frecuencia lo reduce a recurso metodológico, lo subordina a objetivos técnicos o lo inscribe en lógicas de rendimiento, disciplinamiento y utilidad pedagógica, dejando en estado de anomia el derecho infantil a jugar. En la misma línea, Rivero (2022) muestra cómo ciertas modalidades de intervención adulta pueden escolarizar y empobrecer el jugar. Por su parte, Pavía (2021) evidencia que las condiciones institucionales no siempre habilitan el modo lúdico.

En síntesis, la articulación entre los autores referenciados permite consolidar una mirada crítica y situada que entiende que garantizar el derecho al juego implica no solo planificar juegos, sino crear condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que permitan a niñas y niños jugar de verdad: experimentar, crear, imaginar, decidir y construir colectivamente los sentidos de las experiencias lúdicas. De este modo, la Educación Física Escolar se configura como un espacio estratégico para la efectivización del derecho al juego, en diálogo con el enfoque sociocrítico y el enfoque de derechos.

1.6.5.3.6. Actividad física sostenible: definición y sentido pedagógico

Lo sostenible es aquello que se sostiene y mantiene firme en el tiempo, según señalan Lagardera y Masciano (2011) en una primera aproximación al término, al que vinculan con la noción de *sustainable*. Este remite a procesos complejos de la vida, de la

sociedad y la economía, que puede definirse como la característica de aquellos sistemas capaces de perdurar mediante su propio equilibrio, armonía y reposición autónoma de energía y recursos. En este sentido, los sistemas sostenibles o sustentables son aquellos que logran autosustentarse sin comprometer su continuidad.

Esta categoría puede proyectarse también al análisis de la vida humana en tanto cada sujeto, al tomar conciencia de sí –pensándose en relación con sus propias acciones y con el impacto que generan en el entorno– y al actuar cotidianamente en los contextos donde desarrolla su existencia, contribuye a la sustentabilidad. Ello ocurre en la medida en que habita su vida de manera equilibrada, saludable y placentera, evitando formas de consumo excesivo dentro de la sociedad en la que se inscribe.

Lagardera y Masciano (2011) sintetizan esta idea al afirmar que se trata de:

Lograr vivir mejor con menos (menos coches, menos casas, menos energía, menos dinero) como un modo sostenible de hacer viable que los cientos de millones de personas que viven en la escasez logren alcanzar un tipo de vida digno, sin poner en quebranto un desarrollo sostenible en todo el planeta. (p. 3)

En este marco, la noción de *actividad física sostenible* emerge en el campo de la educación física como una categoría que permite repensar los modos en que las infancias se vinculan con el movimiento y el cuerpo a lo largo de su trayectoria vital. Lejos de reducirse a un conjunto de ejercicios orientados al mantenimiento de la salud, la sostenibilidad corporal –en términos de Lagardera (2009)– supone comprender las conductas motrices como procesos personales, contextuales y evolutivos que deben poder sostenerse en el tiempo en una relación equilibrada, ética y consciente del movimiento. Desde esta perspectiva, enseñar actividad física sostenible implica habilitar experiencias corporales en las que los estudiantes aprendan a interpretar sus sensaciones, regular sus esfuerzos, reconocer sus posibilidades singulares y construir criterios propios para gestionar su vida corporal.

Así, la actividad física sostenible se vincula con los saberes de la cultura corporal en tanto la sostenibilidad opera como un principio pedagógico que orienta aprendizajes ligados

al autoconocimiento corporal, la autonomía en la toma de decisiones, la planificación consciente de actividades y la capacidad de sostener prácticas corporales significativas más allá de la trayectoria escolar y el ámbito institucional.

En esta línea, Morales Fiallos et al. (2024) enfatizan que la educación física no solo transmite habilidades motrices, sino que produce modos de habitar el cuerpo, de leer la cultura y de relacionarse con el ambiente y con los otros. Entendida como saber, la actividad física sostenible articula dimensiones motrices, afectivas, cognitivas y éticas, y se vincula con la construcción de un desarrollo armónico que fomenta no solo el enriquecimiento motriz, sino la incorporación de hábitos de vida saludables a lo largo de toda la vida.

1.6.5.3.6.1. Actividad física sostenible en el marco de los diseños curriculares

Si bien los diseños curriculares provinciales no utilizan de manera explícita la expresión “actividad física sostenible”, sí advertimos que incluyen contenidos que habilitan su incorporación como categoría pedagógica pertinente y situada. Este es el caso de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires (2013) donde se destacan propósitos generales para la Educación Física orientados a contribuir a la constitución de la corporeidad mediante el desarrollo de la consciencia corporal y de hábitos de actividad física para una vida saludable; promover mayor disponibilidad corporal y autonomía para uso creativo y saludable; favorecer el cuidado de sí y de los otros de manera responsable, solidaria y respetuosa; habilitar experiencias de conocimiento, disfrute y protección del ambiente; y contribuir a la integración de géneros, diversidades y al cuidado de la salud, entre otros.

Dentro de esta perspectiva, la actividad física sostenible se integra a la propuesta de Educación Física Escolar en sintonía con un proyecto educativo que concibe a la actividad física a lo largo de la vida como objetivo fundamental.

Investigaciones recientes en Argentina como las de Giménez (2022) y Brunetto (2023) muestran que docentes con enfoques sociocríticos retoman estas orientaciones curriculares para trabajar la actividad física sostenible como un saber articulador de la

enseñanza. Giménez (2022), por ejemplo, analiza el diseño curricular de Río Negro y destaca que se explicita para el nivel primario el propósito de favorecer una percepción placentera de la actividad física para que se convierta en un hábito perdurable, a la vez que los contenidos sobre hábitos saludables, autoconciencia corporal y actividad física continua pueden interpretarse como bases para este enfoque.

De manera complementaria, Brunetto (2023) documenta que docentes innovadores/as incorporan este saber en sus planificaciones mediante prácticas que favorecen la construcción de una relación más consciente, reflexiva y autónoma con el propio cuerpo –como la experiencia motriz libre, la autoexploración, la autoevaluación y la gestión autónoma en la toma de decisiones–, habilitando procesos de apropiación subjetiva y de creciente disponibilidad corporal y motriz.

1.6.5.3.6.2. Consideraciones sociocríticas sobre la actividad física sostenible en el contexto escolar

El enfoque sociocrítico que orienta esta tesis permite problematizar la noción de actividad física sostenible, entendiéndola no como un imperativo moral asociado a la prescripción de llevar una vida saludable, sino como un campo de disputa simbólica, política y pedagógica en el que se definen modos de vida, cuerpos legítimos y prácticas corporales socialmente valoradas.

En sociedades donde el cuerpo es objeto de normalización, control, productividad y rendimiento, la promoción de prácticas corporales sostenibles implica necesariamente cuestionar modelos hegemónicos que subordinan el movimiento a lógicas de eficiencia, homogeneidad y competencia. Desde esta perspectiva, las aportaciones de Lagardera (2009), Lagardera y Masciano (2011), Giménez (2022) y Morales Fiallos et al. (2024) contribuyen a configurar la sostenibilidad corporal como una herramienta pedagógica que permite reconocer la diversidad y singularidad de los cuerpos; habilitar experiencias de disfrute, expresión y autoconocimiento; recuperar la relación ética entre cuerpo, ambiente y

comunidad; y orientar la formación de sujetos capaces de gestionar su vida corporal de manera autónoma, a partir de criterios propios y no subordinados a mandatos externos.

En este sentido, la escuela primaria adquiere un rol estratégico al constituirse como un espacio de construcción de saberes corporales que trascienden el ámbito específico de la clase de Educación Física y contribuyen a configurar modos de vivir en el mundo de manera plena, colectiva, consciente, situada y transformadora.

En diálogo con la perspectiva sociocrítica, Lagardera (2009) desarrolla la idea de “revolución sostenible”, entendida como un proceso que le permitirá al ser humano implicarse de manera comprometida y amorosa en el mundo, resistiendo a la lógica del individualismo exacerbado y promoviendo el cuidado hacia los otros, el planeta y uno mismo. El autor propone así un proceso que permita al ser humano desarrollar un diálogo interno en el que el sujeto perciba su propia realidad corporal y sensitiva, habitando el mundo de manera sostenible, es decir, consciente, sensible y crítica (Lagardera, 2009).

Pensar la actividad física sostenible en el contexto escolar desde un enfoque sociocrítico supone concebirla como una práctica pedagógica que habilita procesos de subjetivación más autónomos, sensibles y solidarios, gestionados de manera compartida y respetuosa con los otros y con el ambiente. Además, reconoce al cuerpo como territorio de experiencia, vínculo y transformación, y no como un mero objeto de rendimiento o adaptación a los mandatos sociales externos.

En este marco, los saberes que subyacen a las experiencias corporales de estas actividades se orientan a la apropiación del movimiento consciente y pleno, susceptible de manifestarse a lo largo de toda la vida del ser humano, encontrando allí su mayor potencia de incorporación en el ámbito escolar.

1.6.5.3.7. Prácticas corporales deportivas: definición y sentido pedagógico

En un repaso histórico de la sociología del deporte, Barbero González (2005) rastrea la configuración del campo a la luz de diversas corrientes teóricas –como las de Parlebas, Lüschen y Weis, Veblen, y Marcuse–, situando al deporte como un fenómeno amplio y

global que incide en el tiempo libre, la economía y las relaciones de poder, así como también en los asuntos de orden público mediante manifestaciones múltiples.

A partir del siglo XX, estas manifestaciones que inicialmente se vincularon al ocio y al entretenimiento fueron progresivamente sometidas al abandono de la esfera social lúdica para anclarse en crecientes procesos de racionalización, burocratización y comercialización, configurando prácticas deportivas que expresan tensiones y patologías propias de la cultura contemporánea (Barbero González, 2005).

En sintonía con la teoría crítica frankfurtiana, Gómez Smyth et al. (2017) postulan que el fenómeno deportivo puede comprenderse como parte de la industria cultural, contribuyendo –en el marco capitalista– a la configuración de individuos acríticos, obedientes, entretenidos y distraídos sobre quienes se administra de manera externa y conveniente –al funcionamiento del sistema– sus tiempos de ocio.

En la misma línea, Pimenta (2023) señala que comprender al deporte como un fenómeno social implica reconocer su condición histórica-cultural-política y social, en la medida en que va moldeando sus características de acuerdo a la diversidad de aspectos existentes en las distintas culturas, momentos históricos, contextos políticos, económicos e incluso religiosos en los cuales se va inscribiendo, por lo cual el deporte es una construcción humana que a lo largo de la historia ha tenido diversos usos, funciones y significados.

Al respecto, la autora señala que si bien el deporte se configura como una manifestación que adquirió centralidad en la vida moderna, lejos de constituir una invención actual, es el resultado de conceptos y prácticas sociales históricamente construidas en el pensamiento occidental, cuyos significados se han ido modificando a lo largo del tiempo y en los distintos contextos en los que se ha manifestado y continúan haciéndolo en la actualidad (Pimenta, 2023).

En este marco argumental, el deporte se vincula con aspectos político-ideológicos asociados a las condiciones culturales y materiales del desarrollo industrial y de la vida

moderna, en las que se ponderan los resultados, la disciplina, la burocracia, la autoridad, la competitividad y la meritocracia.

1.6.5.3.7.1. Deporte y escuela: consolidación del modelo deportivo en la educación física

Rozengardt (2021) identifica la expansión del fenómeno deportivo simultáneamente con la consolidación de los sistemas educativos a partir del siglo XIX, marcando la cultura del siglo XX en el mismo período de la masificación escolar. En Argentina, esta centralidad se refleja históricamente en la Educación Física Escolar, donde el deporte ha ocupado el lugar de contenido dominante en muchos períodos, llegando incluso a ser comprendido erróneamente como sinónimo del área (Álvarez et al., 2023).

En este sentido, Gómez Smyth (2017) desarrolla un análisis exhaustivo del deporte como categoría, apoyado en un sólido andamiaje teórico que dialoga con los aportes de Bracht (1996), Morschbacher y Márquez (2013), Almeida y Ferstenseifer (2007) y González (2014), a partir de los cuales identifica las diversas funciones que el deporte ha asumido a lo largo de su historia en relación con la sociedad, la cultura y la educación. Estas funciones –de carácter compensatorio, utilitarista y moralista– han acompañado el desarrollo del campo y, desde una perspectiva heterónoma sustentada en una visión instrumentalista del área (Bracht, 1996), han contribuido a configurar sentidos de la educación física centrados en visiones militaristas, higienistas o saludables, psicomotricistas, recreacionistas y deportivos.

Desde esta perspectiva, la visión deportiva ha ido configurándose como una visión heterónoma que ha legitimado ciertas formas de Educación Física Escolar, instalándose con fuerza el deporte por encontrarse en él un sentido de ser del área. De este modo, se fue generando un imaginario social sobre el cual se ancla la noción de que la Educación Física Escolar reproduce el deporte y, en este sentido, esto es lo que la sociedad espera de ella.

En esta configuración, cuando el deporte se instala como modelo hegemónico de la enseñanza, se vuelve necesario interrogar los efectos de reproducción y exclusión que dicho predominio trae consigo en la experiencia escolar de las infancias.

Si bien no es intención de este apartado retomar los desarrollos teóricos del Movimiento Renovador Brasileño –estudiado por Gómez Smyth (2017) e integrado por autores como Bracht, Almeida y Fensterseifer, Silva y Bracht, González, Fensterseifer, Marques Da Silva y González– explicitados en apartados anteriores, resulta pertinente destacar que entre las principales denuncias de este colectivo y los desarrollos latinoamericanos posteriores se encuentra el señalamiento de las desigualdades sociales que el sistema deportivo ha reproducido dentro de las instituciones escolares. Estas críticas advierten una concepción del cuerpo separado del ser: objetivado, entrenable, medible y cuantificable en detrimento de su autonomía, criticidad y potencial emancipador.

Al respecto, Rozengardt (2021) señala que la forma deportiva escolar evidencia una completa separación por sexos, jerarquización por méritos, reglamentos externos a la actividad, autoridad inapelable del profesor o entrenador y un clima centrado en los resultados. Esta configuración promueve categorías como récords, tecnificación, tácticas y estandarización, generando prácticas deportivas *en* la escuela pero no *de* la escuela; prácticas que instauran representaciones de segregación, discriminación, ganadores y perdedores, talentosos e ineptos, e hipercompetencia.

Parafraseando a Gómez Smyth (2017), puede afirmarse que mientras la educación física no logre distanciarse críticamente de estas desigualdades, continuará manifestándose como agente conservador, legitimando experiencias corporales deportivas atravesadas por lógicas reproductivistas de la cultura competitiva.

1.6.5.3.7.2. Hacia una resignificación crítica del deporte escolar

Southwell (2011, citado en Rozengardt, 2021) analiza las prácticas escolares innovadoras que configuran modos alternativos de circular las prácticas deportivas en la escuela, entendiéndose como parte de un dispositivo pedagógico al que denomina deporte

en la escuela y en el que se amplía la conformación identitaria que, al interpelar el modelo deportivo, genera posibilidades de que los niños configuren propias experiencias deportivas, más inclusivas, lúdicas y críticas.

En la misma línea, Rozengardt (2021) plantea que la práctica deportiva escolar ha tendido a reproducir matrices competitivas que configuran identidades y valores que deben ser revisadas en una perspectiva educativa centrada en los derechos y la igualdad de oportunidades: una matriz que permita a los estudiantes sentirse aceptados, seguros, reconocidos, potenciados positivamente entre sus pares en un clima en el cual todos tengan las mismas oportunidades de intervenir, disfrutar, compartir.

Cirio (2017) coincide en este planteo, reconociendo al deporte como un saber de la cultura corporal que debe ser tematizado por la educación física y apropiado críticamente por las infancias, y recuperando el sentido que adquiere en el contexto escolar, social y comunitario.

Desde este marco argumental, el deporte se configura como una práctica corporal que, en el contexto escolar, debe ser analizada, fundamentada y sometida a procesos de reflexión, crítica y transformación, en tanto construcción personal y colectiva. Ello implica un proceso de resignificación de las lógicas deportivas externas, en consonancia con la lógica escolar, centrada en el derecho a la participación de todos los estudiantes, de manera compartida y placentera.

1.6.5.3.7.3. Prácticas deportivas en la educación física del nivel primario

Desde la perspectiva nacional, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021) plantea que la Educación Física Escolar debe asegurar el acceso a múltiples prácticas de la cultura corporal –entre ellas el deporte–, favoreciendo la apropiación crítica de los modelos corporales hegemónico y la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos en relación a la cultura corporal. Se enfatiza la formación integral de sujetos capaces de elegir, cuestionar y resignificar las prácticas corporales que ofrece la sociedad contemporánea.

En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, el *Diseño Curricular para la Enseñanza Primaria* (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2013) ubica al área con propósitos vinculados a la contribución en la constitución de la corporeidad mediante el desarrollo de la consciencia corporal y de hábitos de actividad deportiva en búsqueda del bienestar y la vida saludable. En esta línea, en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de Córdoba, 2025) y de la provincia de Mendoza (Dirección General de Escuelas de Mendoza [DGE], 2019) –y en continuidad con la perspectiva de cultura corporal del movimiento de las políticas actuales presente en los documentos de la DGCyE (2014)– el deporte no se presenta como un fin en sí mismo, sino como uno de los objetos de la cultura corporal a tematizar en la escuela, en continuidad con la perspectiva de cultura corporal de movimiento que nutre las políticas curriculares actuales.

Desde este enfoque, el diseño curricular de Córdoba (Ministerio de Educación de Córdoba, 2025) propone para la educación física el desarrollo de una variabilidad de prácticas corporales que amplíen las experiencias propuestas dentro del área, explicitando que el deporte convencional debe ser incluido como una práctica más entre el amplio abanico de propuestas significativas circuladas en el área, en consonancia con la perspectiva del diseño curricular de Mendoza (2019) que explicita como indicadores de desarrollo para el nivel primario la participación activa, democrática y progresiva de los estudiantes en prácticas motrices diversas, señalando enfáticamente la innovación y colaboración como dimensiones centrales.

El *Documento de Trabajo Nro. 1* (DGCyE, 2014) caracteriza al deporte como una construcción social e histórica atravesada por tensiones entre el deporte de alto rendimiento, el deporte federado, el deporte social y el deporte educativo, situando a este último como aquel que se desarrolla en las instituciones de educación formal, caracterizado por tener un tratamiento específico en términos de democratización en el acceso a los saberes deportivos, la inclusión con participación activa y el logro significativo de

aprendizajes, la centralidad de los niños y la consideración de la competencia como medio formativo y no como fin.

Desde esta perspectiva, apropiarse del saber deportivo supone conocer los deportes presentes en la cultura, comprender su lógica interna y operar sobre ellos mediante modificaciones reglamentarias, organizativas y creativas que permitan ampliar y democratizar la experiencia a la vez que se revisan críticamente sus sentidos.

Desde un enfoque sociocrítico, esto supone desplazar una visión naturalizada del deporte como práctica neutra o buena en sí misma, y abordarlo como fenómeno social que condensa relaciones de poder, modelos de éxito, mandatos de rendimiento, estereotipos corporales, desigualdades de género y de clase.

1.6.5.3.7.4. Secuencias y progresiones: de los juegos sociomotores a los juegos deportivos y el minideporte

Los diseños curriculares del área (DGCyE, 2014) y los documentos específicos sobre deporte de la Dirección de Educación Física (2014) proponen una progresión que, en el segundo ciclo de la escuela primaria, va desde los juegos sociomotores y juegos deportivos modificados hacia los minideportes, dejando el deporte formal para la escolaridad secundaria.

En esta lógica, las prácticas deportivas en el nivel primario se organizan fundamentalmente como:

- a) juegos sociomotores (cooperativos, de oposición y cooperación/oposición), que habilitan la exploración de la interacción motriz con otros, la construcción de acuerdos, el respeto por las reglas y la resolución de problemas de juego;
- b) juegos deportivos modificados, que incorporan algunos elementos constitutivos de los deportes (espacio, metas, móviles, roles de ataque y defensa, sistema de puntuación) pero con reglas adaptadas para facilitar la comprensión de la lógica interna, ampliar la participación y disminuir las barreras relacionadas con el rendimiento o la habilidad motriz;

- c) minideportes –entendidos como versiones simplificadas de deportes institucionalizados (por ejemplo, mini-handball, mini-básquet, mini-hockey)– con canchas reducidas, menos jugadores, reglamentos abreviados y énfasis en la toma de decisiones, el aprendizaje táctico y el disfrute colectivo.

El material de la DGCyE (2014) que orienta la planificación del área para el segundo ciclo de la educación primaria ofrece ejemplos concretos de cómo articular prácticas ludomotrices, juegos sociomotores, juegos deportivos y minideportes con juegos conocidos por los niños, organizando propuestas como jornada de juegos deportivos. Allí se presentan secuencias, consignas, estrategias de enseñanza, indicadores de avance y modalidades de evaluación formativa, que evidencian cómo la enseñanza de juegos deportivos puede configurarse como experiencia de participación, reflexión y construcción colectiva de saberes.

Esta organización gradual propuesta en el material de orientación del área (DGCyE, 2014) se vincula con la idea de que enseñar deporte en la escuela implica promover de manera articulada el disfrute de diversas prácticas deportivas, el encuentro y la integración con otros, la apropiación de habilidades específicas, el desarrollo de capacidades motoras, la comprensión de la lógica interna de los juegos y la apropiación crítica de los mensajes y valores asociados al deporte en la cultura y los medios.

En síntesis, resignificar las prácticas deportivas en la escuela supone desplazar la matriz histórica que subordinó el deporte a lógicas selectivas, reproductivistas y heterónomas, para recuperar su potencia como saber de la cultura corporal cuya apropiación crítica habilite experiencias formativas más democráticas y colectivamente construidas (Álvarez et al., 2023; Rozengardt, 2021; Gómez Smyth, 2017). Se trata de comprender que, en el contexto escolar, el deporte no debe ser un fin en sí mismo ni una copia del modelo competitivo hegemónico, sino un contenido a tematizar, reinterpretar y transformar con sentidos pedagógicos orientados a la inclusión, la participación, y el derecho al juego y al movimiento.

Desde esta perspectiva, la educación física del nivel primario se posiciona como un espacio en el que las infancias puedan explorar modos de estar y hacer con otros, reconociéndose como sujetos de derechos capaces de cuestionar, crear y ampliar los significados culturales del deporte en la sociedad contemporánea.

1.6.5.3.8. Síntesis y articulación de los saberes de la cultura corporal en la educación física primaria

El recorrido teórico desarrollado en este apartado –en consonancia con los aportes de González (2016), Gómez Smyth (2015, 2017), Rozengardt (2004, 2021), Ruegger Otermin et al. (2023) y Álvarez y Heredia (2023)– permite comprender a los saberes de la cultura corporal en la Educación Física Escolar del nivel primario como prácticas históricas, culturales y situadas, cuya enseñanza no puede reducirse a una selección técnica de contenidos ni a la mera transmisión de habilidades motrices. Desde el enfoque sociocrítico, estos saberes se conciben como expresiones concretas de modos de vivir, sentir, vincularse y producir sentido con el cuerpo, atravesadas por relaciones de poder, disputas de legitimidad e intencionalidades pedagógicas y políticas.

El análisis de las distintas prácticas corporales abordadas en esta investigación –expresivas-artísticas, introyectivas, en relación con el ambiente, cooperativas, lúdicas, vinculadas a la actividad física sostenible y deportivas– permitió advertir cómo la Educación Física Escolar ha producido históricamente jerarquías de valor corporal, legitimando ciertos gestos, prácticas y modos de moverse en detrimento de otros (Scharagrodsky & Southwell, 2007; Campomar & Mora, 2022). Al mismo tiempo, permitió comprender que cuando estas prácticas son abordadas desde un enfoque sociocrítico se constituyen en oportunidades pedagógicas que habilitan la democratización de la cultura corporal disponible para las infancias, disputando sentidos hegemónicos y propiciando experiencias corporales más inclusivas, sensibles, significativas y situadas.

El análisis de las prácticas corporales expresivas-artísticas estudiadas por Hernández Cruz (2009), Campomar (2019) y Scharagdrosky y Southwell (2007), contribuyó

a comprender que estos saberes amplían la cultura corporal reconociendo al cuerpo como lenguaje y producción simbólica. Desde este enfoque, dichas prácticas habilitan experiencias de comunicación verbal, creación y exploración sensible del movimiento, en la misma dirección de las prácticas corporales introyectivas desarrolladas por Crisorio (2021), Lagardera y Masciano (2011) y Rovira Bahillo (2011), que colocan en el centro la consciencia corporal, la regulación tónica, el registro consciente de la respiración y del propio ser en situación de presencia.

De este modo, ambas prácticas disputan la centralidad de las experiencias corporales tradicionalmente instituidas en el ámbito escolar –atravesadas por lógicas deportivistas, resultadistas e individualistas– y revalorizan la construcción de experiencias corporales subjetivas, personales y compartidas.

En este sentido, las prácticas corporales en relación con el ambiente natural recuperadas desde los aportes de Suriano (2022), Ramírez et al. (2019) y Saraví (2017) permitieron situar a la educación física como un escenario abierto a las posibilidades y singularidades del contexto, articulando la noción de corporeidad, territorio, cuidado ambiental y desarrollo de la sustentabilidad corporal como un proceso progresivo en el cual el sujeto comparte con otros y con el ambiente mediante una interacción cuidada, responsable y amorosa, en contraposición a la lógica configurada históricamente, según la cual el hombre se situaba separado de la naturaleza atribuyéndole únicamente características utilitarias.

En continuidad con estas discusiones, las prácticas corporales de actividad física sostenible caracterizadas por Molina Díaz (2016) y Prieto y Hernandez (2009) posibilitaron la vinculación del movimiento autónomo, pleno y significativo capaz de ser sostenido a lo largo de la vida, a partir de un principio pedagógico crítico, capaz de habilitar experiencias corporales para que las infancias aprendan a interpretar sus gustos y sensaciones, en la construcción de criterios propios para gestionar de manera criteriosa, ética y responsable sus vidas corporales, en interacción con otros y con el ambiente.

Finalmente, las prácticas cooperativas configuradas a partir de los desarrollos teóricos de Velázquez Callado (2004), Molino Díaz (2016) y Prieto y Hernández (2009) permitieron advertir que enseñar cultura corporal supone también intervenir sobre modos de vincularse y producir sentido con otros. Las propuestas cooperativas desplazan la lógica que pone el valor en el resultado individual, la eliminación del otro cual rival y la competencia, para habilitar la interdependencia positiva, la colaboración, el cuidado mutuo, responsable y ético, contrapuesto a los valores del sistema capitalista.

En línea con este andamiaje teórico, las prácticas corporales lúdicas, caracterizadas gracias a las aportaciones de Huizinga (2012), Pavía (2010, 2021), Gómez Smyth (2016, 2021), Dupuy (2021) y Rivero (2022), son comprendidas desde el enfoque sociocrítico como un derecho humano y práctica cultural fundamental.

Desde esta perspectiva, dichas prácticas habilitan, en el plano institucional y pedagógico, la construcción de propuestas orientadas a garantizar experiencias lúdicas genuinas basadas en la participación, la inventiva, la construcción colectiva y el disfrute pleno de los sujetos, en contraposición a concepciones utilitarias del juego que lo reducen a un fin instrumental.

El deporte, entendido como construcción social e histórica, se presenta como un saber a tematizar y resignificar críticamente, y no como reproducción del modelo competitivo externo, sino como práctica a revisar y transformar desde la propia lógica escolar, democratizando el acceso, la participación, la inclusión y la revisión crítica de los modelos deportivos externos que operan de manera descontextualizada dentro del territorio escolar.

En síntesis, desde esta perspectiva, la educación física primaria se configura como un campo de disputa en el que se definen qué prácticas corporales se legitiman, qué cuerpos se valoran y qué experiencias se habilitan. Enseñar saberes de la cultura corporal implica, así, asumir una tarea pedagógica y política orientada a ampliar derechos, reconocer la diversidad corporal y construir experiencias formativas que promuevan el movimiento, el

juego, la expresión, el cuidado, la cooperación y la relación con el ambiente como prácticas culturales transformadoras.

Finalmente, este posicionamiento teórico-pedagógico orienta el enfoque metodológico de la presente investigación. Comprender los saberes de la cultura corporal como prácticas socioculturales atravesadas por disputas de sentido fundamenta la elección de un abordaje cualitativo, centrado en la comprensión de significados, prácticas y decisiones pedagógicas situadas.

En este sentido, el capítulo metodológico que sigue explicita las estrategias teóricas, técnicas y éticas utilizadas para analizar cómo estos saberes circulan, se jerarquizan y se resignifican en la educación física del nivel primario. De este modo, se les otorga un lugar central a las voces docentes recuperadas en el trabajo de campo como clave para pensar la práctica pedagógica en tanto posibilidad de transformación.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

- Identificar los saberes de la cultura corporal que circulan y proponen los docentes de Educación Física en el nivel primario del sistema educativo argentino, posicionados desde un enfoque sociocrítico, durante los años 2024 y 2025.

1.7.2. Objetivos específicos

- Identificar y describir los saberes de la cultura corporal que proponen y circulan los docentes.
- Identificar los saberes de la cultura corporal silenciados y omitidos por los docentes.
- Establecer relaciones entre los saberes de la cultura corporal silenciados por los docentes y los motivos por los cuales se producen dichas omisiones en el área.
- Establecer relaciones entre los saberes de la cultura corporal que proponen y circulan los docentes y el enfoque sociocrítico desde el cual se posicionan.

Capítulo 2: Materiales y método

2.1. Tipo de diseño

El diseño metodológico es de carácter descriptivo y está orientado a: (i) describir el comportamiento de las variables en una población específica; (ii) poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez; (iii) establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías claras y precisas que caracterizan el objeto de investigación (Samaja, 1994; Ynoub, 2015).

En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño es sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri et al., 2014), realizándose un corte sagital del problema durante 2024 y 2025. El comportamiento de dimensiones, variables y sus relaciones se analizaron a nivel de estados en un único momento temporal.

En relación a la búsqueda del conocimiento, se trata de una investigación aplicada (Vargas Cordero, 2009), en tanto los procesos de análisis, descripción y categorización desarrollados permitieron generar aportes situados y relevantes que contribuyan a la reflexión, revisión, innovación y transformación de la praxis docente.

En este sentido, el diseño metodológico adoptado resulta adecuado a los objetivos planteados y al objeto de estudio, ya que posibilita una aproximación sistemática y contextualizada a las prácticas y saberes analizados, favoreciendo su comprensión en profundidad y la producción de conocimientos transferibles al campo educativo.

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

A continuación, se presenta la matriz de datos, la cual constituye el dispositivo analítico organizador de los niveles de análisis y las unidades definidas para la construcción empírica del objeto de estudio de la presente investigación.

- **Nivel Supraunitario (N+1)**

Unidad de análisis (U.A.): Clase de Educación Física.

- **Nivel de anclaje (Na)**

U.A.: Docente de Educación Física del nivel primario posicionado en un enfoque sociocrítico.

Variables para cada U.A.:

- **U.A. (N+1) Clase de Educación Física**

Variable: Saberes de la cultura corporal que circulan.

- **U.A (Na) Docente de Educación Física del nivel primario posicionado en un enfoque sociocrítico.**

Variable: Saberes de la cultura corporal que circulan y proponen para la EF.

2.2.1. Diseño operacional de la variable

La matriz de datos presentada a continuación en la Tabla 3 constituye el dispositivo analítico que organiza y articula los niveles de análisis, las unidades, variables, dimensiones e indicadores definidos para la construcción empírica del objeto de estudio. En este apartado, se explicita el diseño operacional correspondiente a la Unidad de Análisis de Nivel de Anclaje (Na) –Docente de Educación Física posicionado en un enfoque sociocrítico–, aclarando que la operacionalización de la Variable 1 –Saberes de la cultura corporal propuestos– retoma las mismas dimensiones, indicadores y valores definidos para dicha variable en el Nivel Supraunitario (N+1), diferenciándose exclusivamente por el lugar analítico desde el cual se aborda.

Tabla 3

Matriz de datos: diseño operacional de la variable de los saberes de la cultura corporal en Educación física Escolar

Variable	Valores	Indicador	
		Dimensión	Valores
V1: Saberes de la cultura corporal que circulan	Prácticas corporales expresivas-artísticas	Prácticas/actividades corporales que se realizan	Prácticas con sentido estético: Danzas, etc.
	Prácticas corporales introyectivas		Actividades que permiten sentirse en el presente y sentir la presencia personal: Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras (actividades en las que la introyección motriz es una capacidad humana que implique conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo).
	Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)		Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices: ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
			Prácticas deportivas sociomotrices de colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
Actividad física sostenible		Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación práctica: interacción motriz de oposición esencial y directa.	
		Actividades para la búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz. Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.	
		Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de la actividad física. Actividades con el conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal.	
Juego y jugar			Juegos de los pueblos originarios. Juegos tradicionales: prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor

			como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.
			El juego popular: práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de las decisiones de los jugadores.
			La creación inventiva de instancias de juego/lúdicas: Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.
	Actividades Cooperativas		Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.
	Prácticas corporales en relación con el medio ambiente		Actividades de aventura.
			Contemplación del medio natural.

Nota: El diseño operacional de la variable expresado en la presente matriz de datos recupera desarrollos metodológicos elaborados originalmente por Gómez Smyth, L., Gómez, V. y Mansi, D., en el marco de proyectos de investigación sobre prácticas pedagógicas desarrollados en la Universidad de Flores. Este diseño fue posteriormente retomado y reelaborado en sucesivos proyectos de investigación de la misma institución, entre ellos *Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal en la Educación Física Escolar en el Nivel Inicial y Primario* (2021-2023), dirigido por Gómez, V. y Riccetti, A., y *Planificación y Saberes de la Cultura Corporal Circulantes en la Educación Física Escolar en el Nivel Primario del Sistema Educativo Argentino desde una Perspectiva Sociocultural* (2023-2025), dirigido por Riccetti, A. y Rivera, S.

Para el presente estudio, se realizó una adaptación específica con el propósito de describir exclusivamente los valores e indicadores correspondientes a la variable saberes de la cultura corporal, objetivo central de esta investigación.

El procedimiento de relevamiento fue común a todas las dimensiones y consistió en la realización de entrevistas a docentes de Educación Física del nivel primario, las cuales se desarrollaron a partir de un modelo de entrevista (Anexo I), previo consentimiento informado

de los y las participantes (Anexo II), y cuya modalidad se ejemplifica a través de una entrevista semidirigida incluida como referencia en el Anexo III.

2.3. Fuente de datos

2.3.1. Consideraciones de validez

En relación a la fuente de datos, siguiendo la clasificación efectuada por Samaja (1994), ubicamos las fuentes de datos utilizadas para esta investigación como fuentes primarias.

La recolección de datos es realizada por la misma investigadora junto a los investigadores del equipo al cual pertenece, cumpliendo con los criterios de validación que propone Samaja (1994) al proporcionar: calidad y riqueza –debido a que los datos generados a través de la acción de entrevistar (manifestaciones verbales, gestuales) reflejan fielmente las manifestaciones discursivas de los docentes en relación a los saberes de la cultura corporal propuestos y circulantes que se pretenden conocer–; cantidad y cobertura –debido a que la fuente de datos elegida proporcionará información profunda y cualitativa de la muestra seleccionada de casos–; oportunidad de la información –ya que los datos obtenidos por medio de la fuente son oportunos en la medida en la cual se ajustan a los tiempos de la investigación propuesta–; economía de los datos –ya que la fuente de datos produce datos de costo accesible a los recursos disponibles para la investigación, dado que los recursos utilizados son computadoras domiciliarias, internet y la disponibilidad de acceso a reuniones por medio de videollamadas–.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento para la recolección de los datos que se utilizó en la presente investigación es la entrevista semidirigida diseñada previamente en el marco del proyecto de investigación en el cual se inscribe, diseñada por el equipo, y en la que se establecieron preguntas orientadas a conocer acerca de la variable de los saberes de la cultura corporal

circulantes por los profesores de Educación Física posicionados desde el enfoque sociocrítico.

Las entrevistas se realizaron bajo una modalidad semidirigida, basada en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (Iñiguez, 2008), administradas mediante la participación de la entrevistadora de modo presencial o virtual, atendiendo a las posibilidades de accesibilidad y al lugar de residencia de cada docente entrevistado. Las entrevistas fueron grabadas en audio y/o video mediante dispositivos tecnológicos móviles –utilizando aplicaciones de grabación de voz– y computadoras –utilizando como soporte las plataformas para videollamadas Zoom o Meet–. De manera complementaria se toman notas para acompañar otras formas de registro, recuperando aspectos gestuales, actitudinales y/o cualquier otra información verbal o no verbal que se consideren pertinentes.

Se favoreció un buen clima emocional durante la entrevista, atendiendo a la sensibilidad –la cual permite generar confianza con el/la entrevistado/a–, la receptividad –identificando con claridad los temas surgidos durante el discurso para abordarlos en caso de que lo ameriten– y la capacidad para captar todos aquellos aspectos no verbales manifiestos (Ynoub, 2015).

2.5. Plan de actividades en contexto

Entendiendo la factibilidad como la evaluación de las condiciones de posibilidad técnica para implementar o desarrollar un proceso investigativo (Ynoub, 2015), se presenta a continuación el plan de actividades y cronograma de la investigación. El mismo explicita las acciones previstas realizadas y organizadas estratégicamente para dar cumplimiento a las etapas del estudio.

En relación con la preparación del trabajo de campo, se llevó a cabo el rastreo y análisis del estado del arte. Posteriormente, se avanzó en la sistematización del marco teórico y en la construcción de la matriz de datos, así como en la elaboración y validación de los instrumentos de recolección de datos.

Estas actividades permitieron la presentación del proyecto de investigación para su evaluación y aprobación. A partir de ello, se dio inicio al proceso de selección muestral, al contacto con los docentes participantes y a los ajustes finales de los instrumentos, incluyendo la realización de pruebas piloto como parte del desarrollo de trabajo de campo.

Las entrevistas fueron administradas posteriormente dando lugar a las tareas de desgrabación, transcripción, análisis e interpretación de los datos, los cuales se desarrollan en etapas sucesivas.

A fin de favorecer la claridad y la lectura del proceso investigativo, el cronograma se presenta de manera sintetizada, organizado por etapas:

Tabla 4

Cronograma del proceso investigativo

Etapas del proceso investigativo	Actividades principales	Período
Inicio del trabajo de campo.	Presentación del proyecto, selección muestral, contacto con participantes y pruebas piloto.	2024
Trabajo de campo.	Administración de entrevistas en profundidad.	2024-2025
Procesamiento de la información.	Desgrabación, transcripción y organización de los datos.	2025

Nota: Elaboración propia.

2.6. Universo y muestra

El muestreo se caracterizó por ser finalístico o intencionado (Ynoub, 2015) de casos tipo (Hernández Sampieri et al., 2014), el cual no se rige por criterios sobre cantidad y estandarización, sino bajo el propósito de obtener riqueza, calidad y profundidad en la información producida. En coherencia con el objetivo de estudio y los objetivos planteados, el universo estuvo conformado por docentes de Educación Física del nivel primario que

desarrollan su actividad laboral en escuelas de distintas localidades del sistema educativo argentino y que adhieren a un enfoque sociocrítico de la Educación Física Escolar.

Partiendo de la unidad de análisis definida en la matriz de datos –docentes de Educación Física posicionados desde un enfoque sociocrítico–, la muestra seleccionada tuvo como objetivo identificar y describir en profundidad los saberes de la cultura corporal que estos docentes proponen y hacen circular en sus prácticas pedagógicas en tanto expresiones de modos de enseñanza innovadoras que se distancian de las prácticas pedagógicas tradicionales del área, históricamente sustentadas en enfoques higienistas, desarrollistas, deportivistas, militaristas, psicomotricistas y recreacionistas. La validez de este tipo de muestreo permite asegurar profundidad y riqueza en los datos producidos (Samaja, 1994).

El acceso a la muestra se realizó a partir de contactos personales de la investigadora y de los integrantes del equipo de investigación con escuelas, docentes e inspectores, complementándose con una estrategia de bola de nieve (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018), mediante la cual los propios participantes sugirieron nuevos casos que cumplieran con los criterios definidos en el estudio. La inclusión definitiva de cada sujeto se efectuó sobre la base de su manifestación voluntaria de participación en la investigación, previa firma de consentimiento informado. En total se realizaron diez entrevistas que conformaron el grupo de estudio.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento de datos es de tipo cualitativo y la secuencia de trabajo, la siguiente: se analiza el contenido del material empírico –registro de cada entrevista– guiado por las categorías previamente diseñadas; el centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2015); la estrategia general de tratamiento de datos se caracterizará, en primer lugar, por una lógica descriptiva del dato cualitativo (Schettini & Cortazzo, 2015), basada en el método comparativo constante (MCC) (Glasser y Strauss, 1967). Sin embargo, no se continuará tal método en todas sus implicancias, ya que

el mismo tiene, entre otros riesgos, el de caer en el inductivismo, al promover la generación de teoría sin contar con un marco teórico preciso, sistemático o explícito (Valles, 1997; Piovani, 2007).

Atendiendo a esta observación, se asume el MCC, contemplando sus tres fases:

a) comparación de incidentes (fragmentos de viñetas del discurso de los profesores de Educación Física registrado durante la entrevista) a partir de la saturación de categorías;

b) integración de categorías con sus dimensiones y propiedades, a fin de ir elaborando las hipótesis interpretativas o de integración preliminares (Ynoub, 2015);

c) delimitación de la teoría, no solo por vía inductiva, sino fundamentalmente por vía de la combinación de inferencias abductivas y de analogía (Samaja, 2006).

Capítulo 3: Exposición, análisis e interpretación de los resultados

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados en relación a los objetivos específicos de la investigación

En el presente apartado se expone el análisis del material de campo producido a partir de las entrevistas realizadas a docentes de Educación Física del nivel primario del sistema educativo argentino. La presentación de los resultados junto con su análisis e interpretación se organiza en función de los objetivos específicos de la investigación, abordados de manera secuencial, con el propósito de dar cuenta de los saberes de la cultura corporal que circulan en las prácticas docentes, así como de aquellos saberes que no se proponen o que aparecen de manera silenciada u omitida.

Asimismo, se recuperan las relaciones entre los saberes tematizados y el enfoque sociocrítico desde el cual se posicionan los docentes, en clave de identificar sentidos pedagógicos, tensiones emergentes y disputas en torno a lo enseñable. De este modo, el apartado propone una articulación constante entre los actos de habla recuperados y su interpretación conceptual, priorizando la voz docente¹⁹ como material empírico pero inscribiéndola en un análisis que trasciende lo descriptivo para problematizar sus implicancias pedagógicas y culturales.

No obstante, los resultados no se presentan como una mera descripción de recurrencias discursivas, sino como una lectura interpretativa situada, en diálogo con el marco teórico desarrollado. En este sentido, cada núcleo empírico es analizado a la luz de las categorías conceptuales que orientan la investigación, particularmente aquellas vinculadas a la cultura corporal como construcción histórica y social, a la dimensión política de la selección de saberes y al enfoque sociocrítico en educación física.

¹⁹ Con el propósito de preservar la identidad de los entrevistados y resguardar los criterios éticos de confidencialidad de la investigación, los fragmentos correspondientes a los actos de habla se presentan de manera anónima y se identifican mediante una numeración correlativa.

3.1.1. Análisis e interpretación de los resultados en relación a los saberes de la cultura corporal que circulan los docentes posicionados desde un enfoque sociocrítico

Desde el marco teórico que orienta la presente investigación, la cultura corporal es concebida como el objeto de conocimiento de la educación física, en tanto disciplina pedagógica que tematiza prácticas corporales históricamente sistematizadas por la humanidad. En consonancia con los desarrollos de Bracht (1996, 1999), Gómez Smyth (2016, 2018) y Rozengardt (2017), dichas prácticas no se entienden como meras actividades motrices, sino como producciones culturales que condensan sentidos sociales, disputas históricas y configuraciones de poder.

En este marco, las prácticas corporales constituyen un capital cultural que se produce, preserva, circula y transforma en función de las condiciones de cada época y de las tramas sociales en las que se inscriben.

Asumir esta perspectiva implica, necesariamente, apartarse de concepciones que presentan los contenidos de la educación física como neutros o naturales. El enfoque sociocrítico adoptado permite comprender a las prácticas corporales como construcciones atravesadas por dimensiones sociales, políticas, éticas y estéticas que organizan jerarquías, habilitan determinadas experiencias y relegan otras. En consecuencia, enseñar nunca supone simplemente transmitir movimientos, sino seleccionar, legitimar y resignificar saberes que participan de disputas culturales más amplias.

En esta línea –y adhiriendo a la perspectiva de Gómez Smyth (2016)–, se reconoce que el saber no puede escindirse de la práctica social que lo produce ni del ser humano que lo encarna. Es decir, el ser humano al entrar en contacto con las prácticas de la cultura corporal va construyendo saberes propios que transforman su experiencia implicándolo en procesos de apropiación y reinterpretación subjetiva. El saber corporal, entonces, no existe por fuera del sujeto que lo vive, lo corporiza y lo resignifica desde su propia experiencia.

Desde esta concepción, la educación física se configura como espacio privilegiado para crear condiciones pedagógicas que habiliten procesos de apropiación crítica de la cultura corporal, en el cual su potencialidad no radica en reproducir prácticas existentes, sino de posibilitar que los estudiantes las recreen, cuestionen y transformen en función de su disponibilidad motriz, sus deseos y su contexto. En este sentido, el área contribuye a la construcción de saberes cognitivos, éticos y políticos vinculados a la forma en que los sujetos actúan, sienten y se posicionan en el mundo.

En coherencia con este posicionamiento teórico y político, el presente apartado se orienta a identificar e interpretar cuáles son los saberes de la cultura corporal que circulan y proponen los docentes de Educación Física entrevistados. A partir de las entrevistas semidirigidas, se recuperan recurrencias, énfasis y modos de nombrar las prácticas corporales, a fin de dar cuenta de cuáles son los saberes que efectivamente se hacen presentes en las propuestas de enseñanza, analizando a su vez qué concepciones de cuerpo, de educación física y de cultura corporal se ponen en juego en dichas elecciones. Asimismo, se recuperan los sentidos pedagógicos atribuidos a dichas prácticas y las tensiones que emergen en los discursos docentes.

En términos generales, el análisis de los actos de habla permite identificar diferencias en la recurrencia con la que determinados saberes de la cultura corporal son mencionados. Las prácticas corporales deportivas y lúdicas aparecen como aquellas que circulan con mayor frecuencia y centralidad en las propuestas de enseñanza relatadas. En contraste, las prácticas expresivas-artísticas, introyectivas, cooperativas, vinculadas al ambiente y a la actividad física sostenible, presentan una menor recurrencia, con presencias más fragmentarias o situadas, asociadas a proyectos específicos o a condiciones institucionales particulares.

En esta línea, el criterio de organización adoptado para la presentación de los resultados responde al orden en el cual las prácticas corporales –configuradas como valores de la variable “saberes de la cultura corporal”– se encuentran explicitadas en la matriz de datos. Sin embargo, dicha organización no implica una neutralidad analítica, sino

que habilita una lectura que articula la dimensión empírica con la conceptual, en coherencia con el enfoque sociocrítico que orienta el presente estudio.

3.1.1.1. Prácticas corporales expresivas-artísticas

Los actos de habla que se exponen a continuación ponen de manifiesto las prácticas corporales expresivas-artísticas como saberes de la cultura corporal que circulan en las propuestas pedagógicas de los docentes entrevistados. A partir de su análisis, se recuperan los sentidos pedagógicos que les son atribuidos, así como los modos en que dichas prácticas se incorporan en las clases de Educación Física Escolar del nivel primario.

3.1.1.1.2. Sentidos pedagógicos: expresión, autoconocimiento y confianza

Los fragmentos discursivos analizados evidencian que las prácticas expresivas-artísticas se configuran como saberes de la cultura corporal que habilitan la expresión libre y creativa del sujeto en movimiento. En este marco, los docentes entrevistados atribuyen a las mismas un sentido pedagógico vinculado al autoconocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales, así como la construcción de la confianza, la creatividad y la libre expresión.

Desde esta perspectiva, las prácticas expresivas aparecen asociadas a propuestas orientadas a generar climas de apertura y disponibilidad corporal, favoreciendo la exploración del movimiento y la expresión de lo interno a partir del cuerpo. Al respecto, el entrevistado 1 (E.1) señala:

(...) En primario, (...) trabajo mucho con música, movimiento expresivo y todo esto de soltarse (...). Los niños muchas veces se exponen ante las redes a bailar o a hacer tiktoks y todas esas cosas desde muy chiquitos, pero cuando en las clases les pedíamos o les decíamos “bueno, vamos a expresar, vamos a poner música”, era como que se retrotraían y, entonces, en la virtualidad se exponen pero en el frente a frente no. Y desde hace un par de años que con primero y segundo grado es como que venimos trabajando mucho esto del movimiento expresivo, de la confianza, de

sentirme libre, de poder moverme como quiera, como pueda, con mis posibilidades, con mis limitaciones. Entonces, el movimiento expresivo lo hemos utilizado bastante como herramienta de trabajo. (E.1)

Lo expresado por el docente permite advertir la expresión corporal no solo como recurso didáctico, sino como saber de la cultura corporal que habilita experiencias de desinhibición, autoconocimiento y construcción de confianza en el movimiento. En este punto, el énfasis puesto en soltarse y en moverse con las propias posibilidades y limitaciones dialoga con los planteos de Stokoe (1993), quien entiende la expresión corporal como espacio de exploración creativa y construcción de sentido.

Asimismo, la tensión que el docente describe entre la exposición en redes sociales y la retracción en el espacio presencial, permite problematizar la dimensión cultural contemporánea del cuerpo, evidenciando cómo la escuela se constituye en un espacio donde la experiencia corporal adquiere sentidos distintos a los del consumo digital.

En esta misma línea, E.6 profundiza el valor de estas prácticas como experiencias que habilitan procesos de apertura subjetiva en los que la expresión corporal se vincula estrechamente con la creatividad y la autenticidad, en tanto posibilitan conectar con procesos internos, emociones, sensaciones e ideas singulares que son auténticas porque son propias y se alejan de cánones prefijados. En este sentido, señala:

(...) Uno tiene que abrir y dejarse (...). Abro un poco mi corazón, a mí me pasa esto. Y ahí, el otro se va a sentir también mucho más contenido y se va a poder abrir más, porque pienso que genera apertura y estas cosas que salen muy desde adentro. Son como estos conceptos como libertad. La libertad lleva a la creación, a la expresión, y la expresión lleva a la libertad, a la creatividad. Y cuando algo es creativo, es algo genuino, es algo que sale de adentro. (E.6)

Este fragmento permite identificar que, desde la perspectiva docente, el sentir se constituye como dimensión pedagógica central, en tanto puede manifestarse mediante experiencias que habiliten la expresión de ese sentir y conlleven a saberes vinculados a construir experiencias en libertad. Aquí hallamos correspondencia con los planteamientos

de Hernández Cruz (2009), quien analiza a la expresión corporal como herramienta pedagógica que en la escuela permite nuevas formas de habitar el lenguaje corporal de manera creativa.

3.1.1.1.3. Prejuicios históricos, disputas de género y transformación pedagógica

Asimismo, los discursos también evidencian procesos de transformación en los modos de enseñar y de vincularse con estas prácticas en las trayectorias docentes. Al respecto, E.1 señala:

(...) El movimiento expresivo era un saber que la verdad es que antes lo trabajábamos en primer y segundo grado, y después nos quedaba como que lo trabajábamos muy poco (...). Y la verdad que realmente los prejuicios que tiene uno como docente... Los chicos trabajaron hermoso (...). Te das cuenta que al final era una cuestión más nuestra que de los niños. Una decisión nuestra quizá de comodidad o de no animarnos, o por ahí no era donde nosotros nos sentíamos más afín y sentíamos que no nos íbamos a sentir tan cómodos (...). Nos sorprenden los chicos y, a la vez, uno se va soltando, viste. Con la experiencia se va sintiendo más cómodo. (E.1)

Este reconocimiento permite advertir las prácticas expresivas-artísticas como escenarios que habilitan la transformación tanto de los estudiantes como de los docentes, quienes logran soltarse y animarse a explorar en la tematización de saberes que han sido tradicionalmente poco circulados en el área. A su vez, aparece el prejuicio como una categoría de análisis que permite identificar un juicio anticipado sustentado fundamentalmente en representaciones históricas del campo disciplinar y en las propias experiencias formativas del profesorado.

Estos hallazgos dialogan con Campomar y Mora (2022), quienes manifiestan que la escasa circulación de esos saberes en la formación inicial ha contribuido a su relegamiento, reforzando matrices tradicionales que han privilegiado prácticas deportivas o gimnásticas por sobre prácticas expresivas-artísticas.

Asimismo, la asociación simbólica entre determinadas prácticas y el género –señalada por Scharagrodsky y Southwell (2007)– permite comprender cómo estas propuestas tensionan jerarquías históricas que han definido qué movimientos y qué cuerpos resultan legítimos en la Educación Física Escolar. La tematización de prácticas como el circo, el *clown* o la danza no solo diversifica el repertorio cultural enseñable, sino que disputa representaciones arraigadas en la cultura escolar.

En esta línea, E.7 advierte resistencias en la comunidad educativa:

(...) Este año vamos a hacer circo. Alguna unidad de *clown*, que eso les encanta. Ahí metemos algo de *acrosport*, algo de malabares, algo de percusión corporal (...). Tiene como mucha resistencia en la comunidad (...). “Ay, cómo los chicos van a bailar”... pero tratamos de desarmar eso. (E.7)

El fragmento evidencia, en primer lugar, que las prácticas expresivas-artísticas no constituyen un bloque homogéneo, sino que adquieren formas diversas en la escena escolar. Esta heterogeneidad se corresponde con lo explicitado en los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires (2018), Córdoba (2025) y Mendoza (2019), donde dichas prácticas se presentan como manifestaciones que pueden asumir configuraciones múltiples –secuencias rítmicas, propuestas de danza, teatralización o producciones circenses–, ampliando el repertorio cultural del área. En la misma línea, Aisenstein (2003) reconoce la circulación de saberes expresivos a través de prácticas como el circo, la murga y distintas formas de baile, señalando su potencial para diversificar la experiencia corporal escolar.

En segundo lugar, el fragmento permite identificar la existencia de una vinculación intrínseca del movimiento, el baile y la expresión con el género femenino, en correspondencia nuevamente con los señalamientos de Ainstenstein (2003), quien contribuye a comprender que la expresión corporal ha sido tradicionalmente naturalizada como cosa de niñas en subordinación a las prácticas hegemónicas de fuerza, competencia y aptitud física vinculadas a cosa de niños. En este sentido, se pone de manifiesto que la circulación de dichas prácticas reviste implicaciones profundas en términos de género y condiciones contextuales.

Por último, el fragmento discursivo permite advertir un posicionamiento pedagógico que busca desarmar la perspectiva de género inscripta en la cultura escolar, decidiendo circular dichas prácticas.

3.1.1.1.4. Entre la tensión institucional y la legitimación del saber

Continuando con el análisis, E.9 advierte en el siguiente fragmento que los cuestionamientos institucionales lo obligan a fundamentar pedagógicamente la elección de estos saberes, que se distancian de las prácticas tradicionalmente asociadas a la Educación Física Escolar centradas en experiencias corporales deportivas:

(...) Si, cuando planteo el año pasado trabajar un poco más de expresión corporal en la escuela, incorporando teatralización y danza, hizo como un poco de ruido... Y decían “che, pero no... los chicos tienen que correr, los chicos tienen que estar jugando en el patio”. Entonces tuve como que fundamentar varias veces por qué elegía esos saberes. (E.9)

El análisis de este acto de habla pone de relieve la necesidad que tiene el docente de fundamentar la elección de los saberes a circular en la escena escolar, pudiendo interpretarse esta situación a la luz de los hallazgos de Campomar et al. (2019), quienes advierten acerca de la dificultad docente para justificar la circulación de saberes expresivos-artísticos ante los directivos y propios colegas.

A su vez, este fragmento permite señalar que la valoración del rendimiento, de lo medible y cuantificable, opera por sobre lo expresivo, simbólico y estético, generando tensiones institucionales que se manifiestan en las expectativas generalmente deportivas y motrices situadas en la Educación Física Escolar.

3.1.1.1.5. Configuraciones múltiples de las prácticas expresivas-artísticas en la escuela

A pesar de estas tensiones, los actos de habla evidencian que las prácticas corporales expresivas-artísticas se presentan de manera diversa en la escena escolar del

nivel primario adoptando múltiples configuraciones vinculadas a expresiones culturales y artísticas. En este sentido, se identifican propuestas asociadas al circo, el *clown*, la expresión corporal, la teatralización y las danzas folklóricas que recuperan tradiciones regionales. Tal como se advierte en el fragmento de E.7 previamente analizado, estas prácticas se configuran a partir de combinaciones que incluyen *acrosport*, malabares y percusión corporal, evidenciando la diversidad de formas que asumen en la escena escolar.

Asimismo, E.9 y E.5 señalan:

(...) Vamos a ver teatro y podemos como hacer una representación de esta película o cualquier danza (...) baile. (E.9)

(...) La práctica corporal expresiva-artística (...), el folclore (...), lo debemos traer porque se pierde. Acá en Neuquén casi no lo usamos (...). El folclore para mí es algo muy rico y es algo que por ahí muchos no lo han vivenciado, tal vez hasta que lo conocen. (E.5)

Estas propuestas permiten advertir una ampliación del horizonte cultural de la educación física, en la medida en que recuperan manifestaciones artísticas históricamente relegadas en el área y favorecen la construcción de experiencias corporales situadas, sensibles y culturalmente significativas, en coherencia con la perspectiva sociocultural que sustenta la presente investigación.

En síntesis, las prácticas corporales expresivas-artísticas que circulan en los discursos docentes analizados se configuran como saberes que habilitan experiencias de exploración subjetiva, creatividad y autoconocimiento en el movimiento, inscribiendo al cuerpo en una dimensión simbólica y estética que trasciende la función meramente instrumental centrada en la aptitud física. Sin embargo, su tematización no acontece en un campo neutral, sino en tensión con matrices históricas que han privilegiado prácticas deportivas y fisicalistas como núcleo identitario del área, tal como ha sido señalado por Campomar (2015) y Aisenstein (2003).

Asimismo, las resistencias institucionales y las asociaciones de género identificadas evidencian que su circulación implica disputar jerarquías culturales profundamente

arraigadas en la tradición escolar –en vinculación con los señalamientos de Scharagrodsky y Southwell (2007), quienes advierten que muchas de estas jerarquías operan mediante reglas invisibles e implícitas dentro de la escena escolar–.

Desde el enfoque sociocrítico que orienta esta investigación, la incorporación de estos saberes puede interpretarse como una ampliación del repertorio cultural enseñable y como un gesto pedagógico que cuestiona la hegemonía de determinados modelos corporales, habilitando experiencias más democráticas, plurales y culturalmente situadas en la educación física del nivel primario.

3.1.1.2. Prácticas corporales introyectivas

Las prácticas corporales introyectivas ocupan un lugar singular en el campo de la cultura corporal escolar. A diferencia de otras prácticas históricamente consolidadas en la educación física, su circulación en el nivel primario aparece vinculada a búsquedas pedagógicas que interpelan la relación del sujeto con su propio cuerpo, con la interioridad y con la experiencia de registro.

Dichas prácticas dialogan con el desplazamiento teórico del área desde una matriz heterónoma centrada en el rendimiento, hacia perspectivas que reconocen al cuerpo como territorio de experiencia y producción de sentido.

En este apartado se analizan los discursos docentes que tematizan dichas prácticas, atendiendo a los modos en que son incorporadas en las propuestas de enseñanza y a los sentidos formativos que se les atribuyen en el marco de la escena escolar.

3.1.1.2.1. Registro corporal y regulación emocional como sentido pedagógico

Los actos de habla recuperados permiten advertir que las prácticas corporales introyectivas se asocian a propuestas orientadas al reconocimiento del propio cuerpo, la atención a las sensaciones corporales y emocionales, y la construcción de instancias de registro de la experiencia corporal en el aquí y ahora.

El reconocimiento del estado corporal y emocional propio y de los otros se configura como uno de los sentidos pedagógicos centrales, en tanto contribuye a la toma de conciencia de cómo las disposiciones individuales inciden en la experiencia corporal colectiva y viceversa. Este sentido se materializa en propuestas de relajación, respiración profunda y contemplación del entorno. Al respecto, E.1 señala:

(...) Hay veces que lo hago sentarse con las piernas cruzaditas y respirar profundo y relajar, cuatro o cinco veces, cosa que ellos inspiren profundo y bajen esa tensión. Hay veces que los hago acostar... bajamos, acostamos miramos el cielo, cómo está el cielo, como están las nubes, son blancas son grises, juego con eso. Todo depende de cómo estén los niños (...). Entonces también trabajo mucho eso y tengo niños que tienen discapacidad, también tengo alumnos con autismo, entonces eso me ayuda un montón a llevarlo a mis clases; el reconocer cómo está el otro. Tengo, por ejemplo, a Lauti, uno de mis alumnos que tiene autismo. Él cuando está tensionado y nervioso grita mucho y eso le pasa –ese nerviosismo– al resto de los alumnos. Bueno, yo sé reconocer por qué grita Lauti... bueno, qué hacemos para que Lauti se relaje. Entonces trabajar con eso también ayuda a que reconozcan al otro. Eso también es para mí muy fructífero dentro de la clase. (E.1)

El fragmento evidencia la circulación de prácticas introyectivas que habilitan la construcción de saberes vinculados al autoconocimiento, la regulación emocional y el reconocimiento del otro, a partir de actividades ligadas a la respiración consciente, la relajación y la atención corporal. En línea con Libaak (2017) y Guerra y Roveto (2020), estas propuestas se inscriben en una ampliación de la cultura corporal escolar que incorpora saberes alternativos orientados a la sensibilidad, el cuidado y la consciencia de sí.

Asimismo, el relato permite identificar la presencia de un otro que me necesita y al cual necesito. Desde la perspectiva desarrollada por Lagardera y Masciano (2011) y Molino Díaz (2016), las prácticas introyectivas no se restringen al autoconocimiento corporal, sino que habilitan procesos relacionales donde el cuidado y la empatía se constituyen en ejes pedagógicos. En este sentido, la experiencia de acompañamiento a estudiantes con

discapacidad evidencia que estas propuestas no solo apuntan al registro individual, sino que promueven la construcción de un espacio compartido y habitable para todos, articulando dimensiones cooperativas y éticas de la educación física.

3.1.1.2.2. Formación subjetiva, huella pedagógica y desplazamiento del rendimiento

A continuación, el fragmento de E.6 pone en evidencia que las prácticas introyectivas no solo habilitan el registro corporal y emocional, sino que configuran una concepción de la educación física orientada a la formación subjetiva, tensionando las lógicas históricas centradas en el rendimiento y la productividad motriz:

(...) son edades muy importantes, en donde como profes, lo que hagamos deja huellas... Como me pasó también a mí. (...) Otra cosa que tiene que ver con poder decir su nombre, con una expresión corporal que tenga que ver con linkear con cómo te sentís, por ejemplo, y después poder volver a eso y decir: "Bueno, ¿cómo me siento? Mi expresión fue así, qué me pasa cuándo me siento de esta forma, cómo está el cuerpo, qué siente, qué no siente". Poder tratar de linkearlo con esas cosas que tienen que ver con el qué me pasa, con lo interno (...). Conectar el cuerpo con la respiración y el preguntarse cómo estoy hoy de la forma más simple con un pibe. Intentar tocar esas fibras sensibles. (E.6)

Aquí se profundiza la comprensión de las prácticas introyectivas como experiencias que habilitan el reconocimiento del estado emocional y corporal, en articulación con su expresión motriz, donde la práctica introyectiva se configura como saber orientado al autoconocimiento y la regulación emocional, mientras que la expresión corporal opera como medio de manifestación de dicho saber.

La noción de *dejar huella* que emerge en el discurso docente permite, a su vez, identificar un posicionamiento pedagógico atento a la sensibilidad corporal y emocional como objeto de enseñanza. Desde esta perspectiva, la educación física trasciende la mera adquisición de habilidades motrices para constituirse en espacio de formación que reconoce la corporeidad como dimensión constitutiva del sujeto (Gómez Smyth, 2017).

Desde esta perspectiva, la educación física asume también a la enseñanza como intervención cultural y política orientada a una formación integral, que trasciende la trayectoria formativa de la escuela configurándose como parte del estudiante a lo largo de la vida.

El análisis desarrollado evidencia que las prácticas corporales introyectivas amplían el horizonte formativo de la educación física, dando cuenta de un desplazamiento teórico del área (Libaak, 2017), desde tradiciones centradas en la ejecución técnica y el rendimiento motor hacia tradiciones orientadas a la conciencia corporal, el cuidado y la sensibilidad (Lagardera & Marciano, 2011; Molino Díaz, 2016).

No obstante, su escasa recurrencia en los discursos docentes permite advertir que estas prácticas aún ocupan un lugar periférico en la escena escolar, en el marco de un campo aún tensionado por representaciones históricas en torno al cuerpo, el aprendizaje y los sentidos de la Educación Física Escolar (Campomar, 2019; Bracht, 1996; Aisenstein, 2003).

3.1.1.3. Las prácticas corporales deportivas

En el desarrollo subsiguiente, se presentan los fragmentos discursivos vinculados a las prácticas corporales deportivas, en tanto saberes de la cultura corporal que, al incorporarse al ámbito escolar, disputan la lógica hegemónica del deporte moderno –centrado en el rendimiento, la competencia, la meritocracia y la técnica estandarizada– señalada por Pimenta (2023), para ser resignificadas y orientadas, en consonancia con Rozengardt (2021), a la participación, la inclusión y la reflexión colectiva en una evidente interpelación al modelo deportivo tradicional.

En este marco, a partir de los fragmentos discursivos recuperados, el deporte en la escuela se evidencia articulado con la lógica escolar señalada por Cirio (2017), en la cual subyace una perspectiva de derechos orientada a que todos los estudiantes participen de dichas prácticas corporales, de manera compartida, consensuada y placentera.

3.1.1.3.1. Resignificación escolar del deporte

En este apartado, los actos de habla recuperados evidencian estrategias docentes orientadas a disputar dicha matriz tradicional. La organización de equipos mixtos, la rotación sistemática de jugadores, la detención del juego para habilitar instancias de reflexión colectiva y la producción conjunta de acuerdos, constituyen intervenciones pedagógicas que desplazan el eje desde el resultado hacia el proceso formativo. El relato de E.3 muestra este desplazamiento con claridad:

(...) mezclamos a los chicos e hicimos desde ahí que de cada grado se armaran los equipos. Armar pequeños equipos, después rotar equipos, no jugar siempre los mismos, siempre el respeto hacia el otro, siempre mixtos, nunca separados. Entonces, cada encuentro, cada vez que trabajábamos tenía toda una carga de reflexión y cada episodio era pararnos acá, sentarnos, reflexionar, qué pasó, por qué pasó esto, esto tiene que suceder, esto no. Entonces ellos mismos hacían carteles, hacíamos muchas intervenciones (...). Implicaba una reflexión sobre todo esto que nos hacía crecer como personas (...). Entonces, ese me parece que fue el cambio radical en relación al deporte de un club. (E.3)

El fragmento evidencia indicios de una práctica escolar innovadora que, en línea con Rozengardt (2021) y Gómez Smyth (2017), propone tematizar las prácticas corporales deportivas de manera contextualizada, reinterpretándolas y transformando sus sentidos pedagógicos en función de reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, capaces de cuestionar, explicar y construir modos de ser y estar con otros, creando a su vez significados propios.

En esta línea, E.11 identifica al fútbol como lo que más les gusta a los estudiantes:

(...) Entonces hubo momentos de propuestas en donde estábamos todos reunidos por la propuesta, hubo momentos de elección libre de lo que teníamos ganas de hacer y, algo que me resultó un montón, el momento para jugar al fútbol al final. O sea, dejar el fútbol para el final... sí lo van a tener... quédense tranquilos que va a

estar porque es lo que más los convoca a parte. Y a veces pensaba: “pero si es lo que más tienen ganas de hacer, ¿por qué les diría que no?”. Entonces lo hacemos al final para también poder darle espacio y lugar a otras prácticas. (E.11)

Este fragmento evidencia una intervención pedagógica que reconoce el deseo estudiantil como principio orientador de la propuesta que, en diálogo con Martins (2020), propone atender a los intereses de los jóvenes dentro del proceso de selección de los saberes circulados en las clases de Educación Física, al mismo tiempo que reordena estratégicamente la propuesta para disputar la centralidad del fútbol y habilitar la circulación de otros saberes de la cultura corporal.

Continuando con el análisis, resulta pertinente señalar que algunos actos de habla nombran de manera indiferenciada a las prácticas deportivas en la escuela como “deporte”. No obstante, incluso en estos discursos, emerge un sentido pedagógico orientado a la modificación de dichas prácticas, priorizando su dimensión comunitaria por sobre la dimensión técnica. Al respecto, E.6 señala:

(...) Utilizo el deporte porque también lo tengo que hacer, pero le dedico más tiempo a juegos predeportivos en donde yo puedo modificar un montón de cosas. Predeportivos que respeta reglas del deporte, pero que también le meto otra cosa o alguna temática en especial o cierta regla específica para que pase una cosa y no otra, pero más del lado de lo comunitario y no esta cuestión tan técnica. (E.6)

Esta intervención no supone la negación del deporte, sino su recontextualización pedagógica. En términos de Gómez Smyth (2016), puede interpretarse como un proceso de democratización del deporte escolar, en el cual la práctica deja de organizarse en torno a la selección de los más hábiles para priorizar la participación activa de todos los estudiantes. Asimismo, la sinonimia discursiva observada entre “práctica corporal deportiva” y “deporte” puede interpretarse como un rasgo anquilosado de la visión deportiva descrita por Bracht (1996), que otorgó históricamente a la Educación Física Escolar un sentido de legitimidad heterónoma, anclado en la noción de que hacer y reproducir deporte constituía lo que se esperaba de ella.

Esta equivalencia conceptual mencionada en los antecedentes por Álvarez y Heredia (2021) no resulta neutra, sino que expresa la sedimentación de una tradición disciplinar que consolidó al deporte como criterio de validación pedagógica, dificultando la problematización de sus sentidos, tal y como desarrolla el Colectivo de Autores (1992).

Asimismo, la incorporación de elementos alternativos a los tradicionales producidos junto a los alumnos –como menciona E.2– permite evidenciar que el deporte no se presenta como estructura cerrada e inmodificable, sino como práctica cultural susceptible de ser recreada cuando operan intervenciones docentes que se orientan en este sentido.

(...) Siempre trato de trabajar con elementos alternativos. Armamos elementos con los chicos y le doy una vuelta de rosca para siempre hacer algo innovador (...). Agarramos una iaca, que es como una pelotita con flecos de bolsa de residuos, y trabajamos la trayectoria... o estamos a full con el ringo, que es un aro de manguera para jugar también un predeportivo, que es un deporte alternativo también. (E.2)

En esta línea, el deporte no se configura como una práctica a reproducir, sino como un saber cuya circulación puede organizarse en función de procesos de resignificación que desplazan sus formas tradicionales y habilitan experiencias más lúdicas e inclusivas (Rozengardt, 2021).

3.1.1.3.2. Tensiones estructurales en el marco institucional

El análisis de los discursos docentes también revela la persistencia de dispositivos institucionales que operan reproduciendo la lógica hegemónica del deporte (Rozengardt, 2021), determinando qué prácticas deben enseñarse en ciertos períodos del año –como señala E.10– a la vez que, la centralidad de instancias clasificatorias y la medición de rendimientos –referida por E.6– configuran un escenario en donde la escuela se presenta como un espacio de regulación y clasificación. Los siguientes fragmentos lo evidencian:

(...) en este colegio es rugby y después de las vacaciones de invierno es todo atletismo hasta los sports. Entonces, ahí tenemos que planificar todo lo que es atletismo, pero ahí te lo configuran estructuralmente. (E.10)

(...) Yo utilizo más el deporte como incentivo, pero lamentablemente (...) trabajo en escuelas donde hacen la competencia del atletismo (...). Lamentablemente, tengo que estar tomando pruebas, poniendo numeritos (...). Muchas veces eso genera mucha ansiedad en los chicos, quién fue el que más hizo... y por ahí se burlan entre sí. (E.6)

En estos casos, la práctica deportiva tiende a reproducir la matriz competitiva, generando tensiones en los sujetos, especialmente cuando la evaluación se traduce en jerarquización simbólica o en experiencias de ansiedad vinculadas al rendimiento. En línea con Gómez Smyth (2017), estas situaciones pueden interpretarse como expresión de lógicas institucionales que priorizan el control, la organización y la estandarización, por sobre la experiencia corporal situada.

Asimismo, la centralidad otorgada en algunas instituciones a determinadas prácticas deportivas tradicionales –como el rugby, el handball o el básquet– evidencia cómo el currículum escolar puede configurarse a partir de trayectorias históricas y decisiones estructurales que delimitan el campo de lo enseñable. E.5 señala al respecto:

(...) La práctica deportiva del vóley, el handball, el fútbol, la natación (...) el rugby, atletismo, fue como un poco de todo. (E.5)

En este marco, E.7 menciona a los deportes como configuraciones situadas que se van gestionando de manera consensuada:

(...) el año pasado era handball, este año básquet... Si tuviera palos podría hacer hockey, pero no los tengo... Un deporte de campo dividido que este año es vóley, el año pasado nos donaron paletas así que hicimos no sé, no era paddle porque las paletas no eran de paddle, pero lo que hacíamos era parecido al tenis... Y este año vamos a hacer un poco de softball y después atletismo (...). El vóley al principio parece más un *newcom*, vamos adaptando también. Vamos poniendo reglas consensuadas. (E.7)

En este sentido, el deporte escolar aparece atravesado por negociaciones que se dirimen tanto a nivel institucional como en el desarrollo concreto de las clases, donde los

docentes buscan equilibrar demandas prescriptivas con criterios pedagógicos propios. Sin embargo, lejos de reducirse a un escenario de reproducción, los discursos también muestran procesos de negociación pedagógica situados. La adaptación de modalidades –como el vóley que, en palabras de E.7, “inicialmente parece más un newcom”–, evidencia que el deporte escolar se produce culturalmente en interacción con grupos concretos.

En clave sociocrítica, estas decisiones constituyen actos políticos que disputan sentidos desde dentro del propio dispositivo escolar que, en línea con Cirio (2017), reconfiguran la práctica deportiva a partir de los intereses, posibilidades y contextos de los estudiantes, del docente y de la institución.

3.1.1.3.3. Entre la cultura escolar y la cultura comunitaria

Por otra parte, la articulación de las prácticas deportivas con instancias comunitarias y familiares permite inscribir a los estudiantes en la cultura corporal de su territorio. En el siguiente fragmento, se evidencia que el deporte escolar no solo disputa la lógica competitiva, sino que se configura como mediador entre cultura escolar y cultura comunitaria, habilitando procesos de pertenencia e identificación situados. E.7 refiere a ello:

(...) Todos los años hago algo de atletismo porque me parece fundamental (...) que corran bien, que amortigüen, que tengan buena técnica. Tenemos acá una que se llama “Mini maratón de los chicos APAM” que es en octubre, y entonces (...) unidad de atletismo termina (...) yendo a la mini maratón que es un domingo y que van con las familias. No es obligatorio pero cada año se suman todos un poquito más a tener esa experiencia. Con esto de que Mar del Plata también es una ciudad de corredores y ciclistas, es muy del deporte individual esta ciudad (risas), del patín... y en este tipo de competencias, no son competencias porque ganan todos. (E.7)

En este sentido, resulta significativo evidenciar que el desarrollo de saberes técnicos vinculados a las prácticas deportivas –desde el enfoque del docente sociocrítico– se interpreta en clave de habilitar la experiencia segura y placentera de la práctica en territorios comunes, a la vez que le otorga a su circulación un sentido pedagógico vinculado con la

incorporación de hábitos de actividad física que, en diálogo con Lagardera (2009), pueden perdurar a lo largo de la vida. El siguiente acto de habla permite identificar lo señalado:

(...) La escuela está a dos cuerdas de la playa, entonces hacemos proyectos de deportes de playa, beach handball, beach vóley, fútbol (...). Hace tres años estoy peleando para que nos dejen ir a surfear (...). Sacar a los chicos de la calle para que estén en la playa es como más... donde hay otros hábitos saludables... porque el surfista se levanta a las seis de la mañana para ver las olas e ir a surfear. El que anda vagueando no lo hace (...). Es lo que el contexto y la comunidad demanda y les gusta, entonces sí me parece relevante hacer algo alrededor de eso qué es lo que tienen disponible. (E.7)

Sin embargo, la afirmación “sacar a los chicos de la calle” (E.7) introduce una tensión que no puede ser invisibilizada; en ella, subyace una perspectiva social sobre el espacio público, la juventud y el riesgo, que configura a la calle como territorio de amenaza en contextos vulnerados, en los cuales la práctica deportiva opera como un dispositivo de encauzamiento e incorporación de hábitos que son considerados saludables. Esta mirada, aun cuando se inscribe en una intención de cuidado, pone en juego representaciones sociales que oponen “calle” y “hábitos saludables”, “vagancia” y “disciplina” (E.7), evidenciando que la selección y promoción de ciertas prácticas deportivas no es neutral, sino que se encuentra atravesada por sentidos morales y expectativas sociales respecto de los modos legítimos de habitar el tiempo libre y el espacio comunitario.

Dicho análisis encuentra correspondencia con Betancur-Agudelo et al. (2018), en el sentido de articular la práctica pedagógica con las necesidades contextuales y locales. No obstante, también habilita a interpretar que los modos renovados de incorporar a las prácticas deportivas en la escuela se configuran en una zona de tensión entre la ampliación de oportunidades culturales y la función reguladora que históricamente se le ha atribuido al deporte como herramienta de contención social. En este intersticio, el deporte escolar se redefine ya no únicamente como reproducción del modelo hegemónico, sino como práctica situada que dialoga con el territorio como entramado complejo en el que se desarrolla

(Carlan et al., 2012) aunque sin desprenderse completamente de las matrices sociales que le otorgan sentido.

En síntesis, el recorrido analítico evidencia que las prácticas corporales deportivas en la escuela no circulan de manera neutra, sino tensionadas y atravesadas por relaciones de poder, tradiciones disciplinares y expectativas sociales que disputan sus sentidos en el desarrollo curricular cotidiano. En este marco, la distinción que hace Rozengardt (2021) entre deporte en la escuela y deporte de la escuela permite comprender que las decisiones docentes no se limitan a la reproducción de modelos deportivos hegemónicos, sino que implican procesos de resignificación situados.

En este sentido, las decisiones se materializan en intervenciones pedagógicas orientadas a reconfigurar la lógica del deporte escolar, desplazándolo de su matriz competitiva y selectiva hacia formas de participación más inclusivas, reflexivas y contextualizadas. Así, el deporte se inscribe en la lógica escolar, adquiriendo nuevas significaciones para los estudiantes.

En esa trama, el deporte se configura como un territorio estratégico que puede operar, por un lado, como mecanismo de clasificación y control y, por el otro, como práctica de ampliación de derechos y producción colectiva de sentido. La tensión entre estas dimensiones no se resuelve, sino que constituye el núcleo político desde el cual se redefine la cultura corporal deportiva en la Educación Física Escolar. Esta centralidad se expresa, además, en su recurrencia significativamente mayor en los discursos docentes en comparación con otras prácticas de la cultura corporal.

3.1.1.4. Actividad física sostenible

Los actos de habla analizados permiten identificar la circulación de prácticas corporales vinculadas a la actividad física sostenible, configuradas como saberes de la cultura corporal que se inscriben de manera situada en las propuestas pedagógicas de los docentes entrevistados.

En este marco, el análisis no solo da cuenta de su presencia, sino que permite reconocer los sentidos pedagógicos que organizan dichas prácticas y los modos en que estas se articulan con los contextos socioculturales específicos en los que se desarrollan.

3.1.1.4.1. Sostenibilidad y construcción comunitaria

Los fragmentos discursivos recuperados evidencian sentidos pedagógicos atribuidos a la actividad física sostenible como saberes que habilitan modos de vinculación entre el sujeto, el ambiente y el movimiento. En diálogo con la perspectiva desarrollada por Lagardera y Masciano (2011), las voces docentes refieren a sentidos vinculados al cuidado de sí, de los otros y del entorno, así como a la construcción de experiencias motrices situadas que promueven una relación más consciente y responsable con los espacios habitados.

En este marco, resulta significativo el siguiente acto de habla:

(...) tengo pensado también hacer una bicicleteada con toda la escuela (...) porque he visto que los chicos vienen en bicicleta... la mayoría llega en bicicleta a la escuela. Y son muchos, alrededor de 350. La gran mayoría viene en bicicleta. Entonces tenemos el recurso de la bici, tenemos el espacio, hay que sentarse a escribir el proyecto para poder hacerlo (...). El beneficio de la actividad física, de que la educación física salga de la escuela. (E.5)

Este fragmento no solo describe una propuesta concreta, sino que además recupera las prácticas existentes en la comunidad, en clave de resignificarlas y legitimarlas en el contexto escolar. La bicicleta, en ese caso, es introducida como recurso disponible que conlleva saberes previos de los estudiantes a ser incorporados, organizados y planificados mediante la elaboración de un proyecto. En este sentido, lo que se pone en juego es la ampliación del currículum hacia experiencias corporales contextualizadas donde la sostenibilidad se vincula tanto con el uso de recursos disponibles como con la construcción de comunidad. Asimismo, la propuesta excede el espacio escolar al involucrar familias y

comunidad educativa, configurando la actividad física como práctica colectiva y no meramente individual.

En esta misma línea, la docente E.6 articula ciudadanía, juego y problemáticas socioambientales:

(...) Pero cuando empezamos a tratar de pensar en esto, en la ciudadanía, en la ciudadanía de la comunidad, ahí te dispara un montón de cosas en donde vos podés desde un juego, explicando un problema ambiental, un problema social en un juego, tratar de trasladar cosas y hacerlo pensar al pibe: “¿Che, y esto cómo lo relacionas con tu familia o con cosas que te pasan en la casa o en la escuela?”. (E.6)

Aquí se identifica a la actividad física sostenible configurándose incipientemente como saber enseñable en el ámbito escolar, asociado a sentidos pedagógicos vinculados con la toma de conciencia del propio estado corporal, así como de las condiciones sociales y ambientales en las que se inscribe la práctica. En este sentido, y en diálogo con Giménez (2022), se advierte una propuesta que comienza a trascender su carácter de recurso didáctico habilitando a los estudiantes a establecer relaciones entre la experiencia corporal y problemáticas de la vida cotidiana.

No obstante, el fragmento permite interpretar que estas iniciativas en las que los docentes ensayan modos de incorporar problemáticas a la enseñanza en respuesta a inquietudes y demandas del contexto, emergen de manera incipiente, configurando búsquedas pedagógicas en construcción más que posicionamientos explícitamente formulados.

3.1.1.4.2. Apropiación territorial entre lógicas de cuidado y potenciales aperturas emancipatorias

Si bien la apropiación pedagógica del territorio configura a la actividad física sostenible como práctica situada, el fragmento de E.7 previamente analizado permite interpretar su configuración en tanto práctica corporal atravesada por tensiones entre lógicas de cuidado social y horizontes emancipatorios. En dicho relato referido a una

escuela inscripta en la comunidad de la costa atlántica argentina, la playa, el skate park y el surf, emergen como prácticas culturales propias del entorno evidenciando una práctica pedagógica anclada en lo disponible, lo posible y lo significativo para la comunidad.

En este sentido, la sostenibilidad se articula con una lógica pedagógica que reconoce la posibilidad de transformar la realidad cuando se configura –como señalan Pérez López et al. (2023)– atendiendo a los contextos en los cuales se inscriben los estudiantes –“(…) La escuela está a dos cuadras de la playa, entonces hacemos proyectos de deportes de playa” (E.7)– y en consideración además de las problemáticas de la comunidad –“(…) hace tres años estoy peleando para que nos dejen ir a surfear (…), sacar a los chicos de la calle para que estén en la playa” (E.7)–.

En este sentido, a partir de los fragmentos presentados, el análisis permite identificar la articulación entre prácticas corporales situadas en el territorio y ciertos sentidos pedagógicos que orientan su enseñanza. No obstante, más que evidenciar una integración sistemática de diversos saberes de la cultura corporal, los actos de habla permiten inferir que dichas prácticas se organizan en torno a supuestos pedagógicos que ponen en diálogo el contexto comunitario, las posibilidades materiales y las intenciones formativas.

En este marco, puede interpretarse una incipiente apertura emancipadora orientada por la contribución al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que, si bien no se presenta de manera homogénea ni como rasgo plenamente consolidado, sí se refleja como una potencialidad que emerge en aquellas propuestas que recuperan el entorno y habilitan la problematización de la experiencia corporal en relación con el contexto.

De este modo, el análisis dialoga con el enfoque sociocrítico desarrollado en el marco teórico del presente estudio, en línea con los aportes de Rozengardt (2017) y Gómez Smyth (2016), quienes reconocen rasgos transformadores en prácticas pedagógicas comprometidas socialmente que se proyectan a reflexionar acerca de problemáticas más amplias que la escena escolar.

Asimismo, resulta necesario señalar que si bien los saberes vinculados a la actividad física sostenible emergen en las propuestas docentes como una vía para la construcción de

hábitos corporales conscientes, autónomos y socialmente comprometidos, su desarrollo y su potencial para sostenerse en el tiempo se encuentran condicionados por las posibilidades que habilitan los contextos institucionales, así como por las características del barrio y de la comunidad en la cual la escuela se inscribe.

3.1.1.5. Juego y jugar

El presente apartado analiza la presencia del juego y el jugar en las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados, en tanto saberes de la cultura corporal que adquieren configuraciones y sentidos diversos en la Educación Física Escolar.

Los discursos relevados permiten advertir que el juego no se inscribe de manera homogénea, sino que oscila entre su reconocimiento como derecho cultural de las infancias y su utilización como estrategia didáctica orientada a otros fines pedagógicos.

En este marco, el jugar emerge como una práctica atravesada por decisiones institucionales, posicionamientos docentes y tradiciones del campo que habilitan –o restringen– su potencia simbólica, creativa y relacional, tal y como señalan Gómez Smyth y Dupuy (2022), al advertir que con frecuencia el juego en la escuela se encuentra reducido a un recurso metodológico, disciplinador y utilitario que deja sin efecto el derecho infantil de jugar.

Esta tensión adquiere centralidad y constituye el eje analítico que orienta la lectura e interpretación de los fragmentos que se presentan a continuación.

3.1.1.5.1. El juego como derecho y saber legítimo de la cultura corporal

El análisis de los discursos docentes permite recuperar los sentidos pedagógicos que orientan la inclusión del juego y el jugar en las clases de Educación Física, en tanto saberes de la cultura corporal con valor educativo propio. Estos sentidos se expresan en las intencionalidades que guían las propuestas, en los criterios de selección de las actividades y en las formas de intervención que configuran la experiencia lúdica en la escena escolar.

En este marco, el juego aparece como práctica cultural que habilita experiencias diversas, garantizando el derecho de niños y niñas a participar, explorar y crear formas de jugar en la escuela. Este posicionamiento dialoga con los desarrollos de Huizinga (2012), quien concibe al jugar como dimensión constitutiva de la cultura, y con los de Pavía (2021), al reconocer el juego como derecho y no como instrumento pedagógico.

Al recuperar las voces de los entrevistados, se identifica explícitamente la noción del juego como derecho fundamental de las infancias que requiere ser legitimado institucionalmente. El siguiente fragmento da cuenta de ello:

(...) uno de los proyectos que fijo es el laboratorio lúdico, y es el que se hace fijo dos veces a la semana. Y de ahí surgen un montón de cosas, y lo pongo justamente en la planificación anual como forma de legitimarlo porque yo no estoy haciendo cualquier cosa, yo estoy acá con estos fundamentos, y estos contenidos se llevan a cabo y tengo estos objetivos y garantizan este derecho y un montón. Entonces lo legítimo desde ahí. (E.8)

La inclusión del “laboratorio lúdico” (E.8) como proyecto fijo en la planificación anual revela una conciencia política respecto del estatuto del juego en la escuela. En este sentido, pone de manifiesto que no se trata de hacer “cualquier cosa” (E.8), sino de fundamentar su presencia como contenido legítimo, en coherencia con el enfoque de derechos que reconoce el juego, el descanso, el esparcimiento y la participación en la vida cultural como dimensiones fundamentales en la infancia (ONU, 1989; IPA, 2013).

A su vez, esta necesidad de explicitación y justificación permite advertir que el modo lúdico, conceptualizado por Pavía (2010), no se despliega de manera espontánea en la escena escolar, sino que requiere condiciones institucionales específicas para ser habilitado. El hecho mismo de tener que legitimarlo evidencia que dichas condiciones no siempre están garantizadas.

Desde esta perspectiva, el juego se configura como una práctica compartida y construida colectivamente. Las reglas no se presentan como estructuras rígidas y predefinidas, sino que emergen de procesos de negociación entre los jugadores, habilitados

por intervenciones docentes que promueven la participación activa y la apropiación cultural del jugar. En este sentido, E.3 señala:

(...) a lo que yo propongo, ellos modifican y se termina construyendo un juego. Han construido juegos hermosos luego de tener las herramientas. Bueno, por ejemplo, “qué cosas tiene que tener un juego”, “cómo lo tenemos que armar”. Han hecho construcciones hermosas en grupitos que, a la vez, después compartidas por ahí han crecido, porque cuando se comparten empiezan a mejorarlas o a cambiarlas... “che, por qué no le agregamos esto”. Inclusive hay dos juegos que digamos como que quedaron en la escuela (...), quedaron como muy marcados (...). Fuimos armando un montón de juegos con dinámicas diferentes, con estructuras diferentes, con elementos diferentes. La verdad es que fueron abriendo la cabeza y no es que siempre vamos a jugar a lo mismo. (E.3)

En este relato se advierte una aproximación al modo lúdico –conceptualizado por Pavía (2010)– en tanto la experiencia de jugar se construye progresivamente, permitiendo la modificación, la invención y la consolidación de formas lúdicas que adquieren sentido en la cultura escolar mediante intervenciones docentes que dialogan con esta perspectiva (Gómez Smyth, 2015).

La permanencia de ciertos juegos que “quedaron en la escuela” (E.3) da cuenta de la producción situada de cultura lúdica. En este sentido, puede interpretarse –en consonancia con Rivero (2022)– que el juego no se define por su estructura formal, sino por los modos en los que los jugadores se implican en la actividad, construyen acuerdos y transforman colectivamente su desarrollo.

Asimismo, los discursos que recuperan la dimensión imaginativa y simbólica del juego permiten identificar experiencias que trascienden la lógica instrumental. Tal como expresa E.10:

(...) crean situaciones y las interpretan, y es un flash porque es muy expresivo y cada uno va cumpliendo un rol y quizás agarran un cono y ese cono es: “No, mirá, acá está la manzana que no sé qué”. ¿Viste? Y vos lo miras de afuera y decís: es

increíble. (...) Es totalmente espontáneo, porque ellos tienen la libertad de poder hacerlo, tienen el espacio, y quizás no cuentan con materiales que quizás en ese momento a ellos pueden interesarles, pero sí cuentan con la creatividad de sus cabezas para interpretar que un pedazo de sogá, no sé, es un árbol o el camino hacia un puente. (E.10)

La transformación de objetos cotidianos en elementos imaginarios evidencia la configuración de una práctica simbólica compartida que dialoga con la perspectiva sociocultural del juego desarrollada en el campo de la educación física a partir de los aportes iniciáticos de Pavía (2010, 2021) y profundizados por Santin (2001), Nella y Taladriz (2009), Corbera (2013), Gómez Smyth (2016, 2021), Rivero (2022) y Dupuy (2021), entre otros. Cabe igualmente señalar que la recuperación de estos aportes teóricos amplía el marco de interpretación del saber analizado y, si bien contribuye a situar las prácticas en un campo de discusiones más amplio, excede los objetivos centrales de esta tesis de maestría. Asimismo, estos desarrollos se articulan con la noción huizinguiana de juego como espacio delimitado y cargado de sentido cultural.

En estos casos, el jugar se despliega como experiencia expresiva, creativa y subjetiva, en la que los niños y niñas interpretan, reinventan y producen significados. En la misma línea, se identifica un posicionamiento pedagógico que atribuye al juego y al jugar dimensiones vinculadas a la libertad, la posibilidad y la expresión, orientando las propuestas docentes a habilitar experiencias lúdicas genuinas que consideren la perspectiva de los jugadores en la escena escolar (Gómez Smyth, 2021; Rivero, 2022). Al respecto, E.4 señala:

(...) Creo que lo que más llevo, más allá de lo lúdico, son juegos en pequeños grupos, mucha exploración de los elementos y de ver qué podemos inventar con eso. Muchas construcciones también. Creo que lo que trato de llevar es eso que ellos en la casa y en el tiempo que no están en la escuela, no hacen. Hay mucha pantalla, entonces es como que mi clase termina siendo un “bueno, nos olvidamos

de todo esto que ya conocemos y que ya hacemos y vamos a algo distinto”. Por lo general, es mucho exploratorio y mucho crear cosas con lo que tenemos. (E.4)

Aquí, el juego se presenta como oportunidad para construir algo distinto de las experiencias cotidianas mediadas por pantallas, configurándose como espacio de experimentación corporal y social.

Por otro lado, los relatos que incorporan juegos tradicionales, familiares o provenientes de otras culturas, amplían el repertorio lúdico escolar y favorecen la circulación de saberes diversos. Al respecto, E.10 sostiene:

(...) Este año entró un chico que es cubano y él trajo juegos, y uno que en algún momento es como parecido a un softball, una cosa así, pero que ahí en Cuba –el chaboncito me contaba– es como acá el fútbol. “Bueno, vení y enseñanos cómo se juega, vamos a ver qué onda, después veremos si seguimos jugando o no”, pensé. Está bueno que en las clases haya diferentes situaciones de juego (...). Siempre hay alguien que trae algo nuevo, siempre siempre, o algún juego modificado que podemos hacer. A mí me gusta mucho presentarles juegos de mi infancia... no sé, el frontón, la pelotita para embocar en diferentes sectores, hacer juegos que nosotros hacíamos, el de la bocha, la bolita –que lo jugamos de diferentes maneras porque nunca tenemos un pedazo de tierra–. Traer esos juegos, a ver si enganchan. Me gusta mucho, cada uno trae un juego de la casa que jugaban papá y mamá cuando eran chiquititos. Entonces ahí, es una recopilación de un montón de juegos que los chicos generalmente no están acostumbrados a jugar. (E.10)

Estas prácticas permiten comprender al juego como práctica de transmisión cultural e intercambio intergeneracional, en coherencia con la perspectiva sociocultural que entiende al jugar como producción colectiva de sentidos y como saber legítimo de la cultura corporal (Corbera, 2013; Gómez Smyth, 2021; Dupuy, 2019).

Los discursos analizados hasta aquí permiten identificar un conjunto de posicionamientos pedagógicos e intervenciones docentes que reconocen al juego como derecho, como práctica cultural significativa y como experiencia subjetiva y relacional con

potencia formativa propia. En este sentido, se pone en evidencia su carácter no utilitario, en tanto no se orienta a fines externos ni se subordina a lógicas instrumentales, tal como señala Pavía (2021).

En estos casos, la intervención docente no se orienta a imponer una lógica externa al juego ni a subordinarlo a finalidades técnicas, sino a promover, garantizar y habilitar experiencias lúdicas que permitan revisar sus valores hegemónicos y ampliar las formas de jugar como capital cultural (Gómez Smyth, 2021), generando condiciones institucionales que favorezcan su despliegue genuino.

De este modo, las propuestas se aproximan a una concepción de juego como saber autónomo, que se construye desde la experiencia y la interacción entre sujetos como producción situada de sentidos, orientada a su propio despliegue significativo (Nakayama, 2019).

En continuidad con los posicionamientos que reconocen al juego como derecho y saber legítimo de la cultura corporal, los discursos docentes permiten advertir la construcción progresiva de instancias lúdicas a partir de los materiales disponibles y de las propuestas emergentes de los estudiantes. En estos relatos, el jugar no aparece como estructura cerrada previamente definida, sino como proceso abierto, dinámico y situado. En este sentido, E.11 manifiesta:

(...) Sí, han ido creando. De acuerdo también en cuanto a los materiales que íbamos proponiendo (...), fueron surgiendo cosas. (...) En un momento, estábamos jugando a embocar en el aro de básquet. “¿Profe, podemos ir a buscar una de fútbol y la embocamos con el pie pero que no toque el piso?”. Y se iban motivando con esas cuestiones. E iban apareciendo (...). Tuve la suerte de cursar con Leo Gómez. Y para mí, como eje, todo lo que él fue hablando acerca de... bueno, en algunos momentos habla de la construcción del proyecto. Pero también por ahí va el eje como de mi práctica docente. Como de construir las instancias de juego. Bueno, todavía también habla del modo lúdico. (E.11)

En este fragmento se observa que la propuesta inicial no delimita la experiencia, sino que habilita transformaciones, modificaciones y apropiaciones por parte de los estudiantes. La posibilidad de que vayan “apareciendo” (E.11) nuevas variantes y desafíos da cuenta de una experiencia que se aproxima al modo lúdico, en tanto el involucramiento subjetivo y la co-construcción progresiva del juego emergen como rasgos centrales.

Asimismo, la referencia explícita a la construcción de las instancias lúdicas y al trabajo sobre el modo de jugar, evidencia una apropiación consciente de perspectivas teóricas que conciben al juego como experiencia cultural. En esta línea, el énfasis en los modos de participación de los jugadores y en la generación de propuestas abiertas se vincula con los desarrollos de Gómez Smyth (2021), quien sostiene que el jugar cobra sentido en función de las maneras en que los sujetos se involucran en la situación lúdica y de las intervenciones docentes que, en lugar de imponer, habilitan y amplían los recorridos posibles del jugar.

Estas perspectivas, lejos de permanecer en el mero plano discursivo, parecen haber atravesado su formación profesional, materializándose en modos concretos de intervención pedagógica que recuperan al juego con rasgo autotélico (Gómez Smyth, 2021).

Desde este posicionamiento, el jugar se configura como una experiencia subjetiva y relacional en la que los participantes intervienen activamente en la producción de sentidos, en consonancia con Rivero (2022), quien sostiene que la calidad de la experiencia resulta central para comprender el estatuto del juego en la escuela.

3.1.1.5.2. El juego como medio para otros aprendizajes

En continuidad con el análisis, resulta relevante señalar que los discursos también evidencian configuraciones que tensionan la concepción del juego y el jugar como fin en sí mismo, dando lugar a relatos en los que el jugar aparece subordinado al desarrollo de habilidades específicas o a la progresión hacia formatos deportivos. Esta configuración se corresponde con los hallazgos de Álvarez y Heredia (2021), quienes advierten sobre la circulación de un juego pedagogizado, atravesado por tintes utilitarios en la escena escolar.

Al respecto, E.3 y E.4 señalan:

(...) Y después, en tercer y cuarto grado es donde hacemos un poco más de foco en relación a habilidades motrices y la manipulación de elementos, todo siempre desde el juego. Y en quinto y sexto, ya vamos trabajando más con iniciación deportiva a partir de juegos motores y juegos alternativos. (E.3)

(...) Desde la manipulación de elementos hasta no sé... creamos una mancha nueva que no conoce nadie. Pero sí, lo lúdico y la construcción van por ese lado (...). Ayer, por ejemplo, me pidieron jugar un juego que se acordaron que conocían desde el jardín. Carreras, como de pasar por abajo, y le dedicamos los últimos diez minutos porque había cosas que había que trabajar que venían de la semana pasada. Le dedicamos los últimos diez minutos libres a eso que ellos tenían ganas de jugar. (E.4)

En estos casos, el juego se presenta como soporte metodológico para la enseñanza de contenidos considerados prioritarios, tales como la manipulación de elementos o la iniciación deportiva en línea con lo planteado por Rivero (2012). Si bien el discurso mantiene la centralidad de “lo lúdico” (E.4), la organización por grados y la progresión hacia instancias deportivas permiten advertir la persistencia de una lógica curricular que articula el jugar con metas técnicas. En términos de Pavía (2021), esta configuración se aproxima a la concepción del juego útil, en la que su valor pedagógico radica en aquello que permite enseñar, más que en la experiencia lúdica en sí misma. Del mismo modo, Gómez Smyth y Dupuy (2022) advierten que el reconocimiento discursivo del juego no siempre garantiza su habilitación como derecho pleno, en tanto puede quedar subordinado a finalidades externas.

Asimismo, la referencia a los “últimos diez minutos libres” (E.4) resulta particularmente significativa, ya que evidencia una jerarquización implícita entre los contenidos considerados a trabajar y el juego solicitado por los estudiantes, situando a este último en un tiempo residual. Esta organización remite a aquello que Pavía (2010) conceptualiza como juego libre, naturalizado y cristalizado en la escuela, es decir, un jugar relegado a márgenes temporales que no comprometen el núcleo curricular.

En este sentido, la configuración observada revela una tensión estructural en la Educación Física Escolar, la coexistencia entre enfoques que reconocen la potencia cultural del jugar y tradiciones pedagógicas que lo inscriben en lógicas de rendimiento, progresión técnica y jerarquización de contenidos.

3.1.1.5.3 Juego, resignificación crítica y regulación de sentidos

Otro núcleo relevante emerge en los discursos que vinculan el juego con la construcción de conciencia crítica y con la resignificación de prácticas lúdicas socialmente instaladas. En estos relatos, la intervención docente no se limita a organizar la actividad, sino que propone problematizar sus sentidos, reglas y efectos. De este modo, se reconoce la intervención docente en tanto invita a pensar acerca de a qué se juega, con qué sentido y qué lógicas subyacen a los juegos que circulan en la escuela (Gómez Smyth, 2021). Al respecto, E.6, E.1 y E.10 expresan:

(...) Si bien todo juego socializa... ok, pero tiene que ver con una socialización un poco más profunda. Es cuestión de conocer al otro pero no conocerlo así nomás, sino conocer otras cuestiones que por ahí el día a día no te lo llevan a conocer. Pero bueno, utilizo muchos juegos trillados. Les doy vuelta a los juegos, ya no sé qué más hacer. Busco de todo, de todo tipo, y también poder incorporar juegos que conozco y que son vacíos, son muy copados en lo motriz pero son vacíos de ideas, de ideología. Entonces, poder tomar ese juego que por ahí es conocido por los pibes, pero poder llevarlo a una temática, no sé, lo que sea... resignificarlo, darle un significado, porque sabemos que cuando un aprendizaje es significativo es porque realmente te identificás, te significa algo a vos. Ahí, bueno, está bien. Porque no tengo tanto que inventar nada, sino tomar lo que ellos ya traen y conocen para poder canalizarlo desde otro lado y aprovechar eso. (E.6)

(...) *El juego del calamar*, y bueno. Ese creo que fue uno de los juegos que a mí me hizo mucho ruido por cómo ellos bajaban contenido violento... porque lo trabajaban violentamente, era pa-pa-pa-pa (simula disparos)... a trabajarlo, al juego de la

estatua dentro de la sala (...). Pero hay cosas que yo digo, “bueno, las tengo que tomar y charlarlas”. Entonces, era lo bueno enseñarles que ese juego surge hace muchos años y que, en realidad, no hace falta matar a nadie para poder jugarlo, que hay distintas herramientas en las que podemos no sacar afuera al jugador sino hacer que vuelva a empezar pero de más atrás, haciendo diferente al juego y viendo el lado positivo. Y no que perdés y te eliminan y no servís para más nada... “te maté”. (E.1)

(...) Siempre propongo una vuelta de rosca para ese juego que es el quemado y digo, “bueno, está bien –porque a veces lo piden mucho–, hoy vamos a jugar, perfecto”. ¿Qué podemos hacer para que estemos jugando todos todo el tiempo y no jueguen siempre los mismos, o estén jugando afuera todos? Entonces, inventemos ciertas reglas que nos permitan a todos disfrutar de este juego, ¿está bien? Y que nadie salga lastimado. Que no se le pegue un pelotazo a alguien con la intencionalidad de quemarlo y sacarlo, y quedarme yo sólo en la cancha jugando yo sólo. Entonces, siempre se componen ciertas reglas... bueno, que haya un pique, si salen dos o salen tres entra uno... entonces, siempre están en rotación todo el tiempo jugando adentro y afuera. Lo propongo desde ese lado. (E.10)

En estos fragmentos, el juego se configura como espacio de disputa simbólica. La resignificación de juegos considerados “vacíos de ideas” (E.6), la problematización de contenidos violentos o la modificación de reglas para evitar exclusiones evidencian una intervención pedagógica orientada a democratizar la experiencia lúdica. Esta perspectiva dialoga con los desarrollos de Dupuy (2021), quien señala que el juego expresa tensiones institucionales y configuraciones de sentido que pueden ser reproducidas o transformadas en la escuela.

Asimismo, la reformulación de reglas en el juego del quemado para evitar la eliminación permanente y promover la rotación constante se interpreta como una lógica que prioriza la participación y el cuidado colectivo. De esta manera, el juego no se elimina ante

el conflicto, sino que se reconfigura, articulándose con el enfoque sociocrítico que entiende a las prácticas corporales como espacios de producción compartida y democrática.

En esta misma línea, emergen sentidos que vinculan al juego con experiencias colectivas orientadas a la consecución de objetivos comunes y a la construcción de vínculos basados en el respeto y la empatía. En ellas, la resignificación de las propuestas lúdicas no solo se orienta a la regulación de la violencia o a la exclusión, sino también a la generación de condiciones para la cooperación. En este sentido, las propuestas docentes habilitan formas de jugar que se distancian de la competencia y el logro individual, promoviendo aprendizajes vinculados al vivir con otros en comunidad. En consonancia, E.6 expresa:

(...) A lo cooperativo, y por ahí también terminan mezclándose de diferentes formas por tener diferentes roles, porque el juego cambia una regla, o va teniendo diferentes desafíos, lo que sea... y por ahí, en un juego cambiaron varias veces de grupo y eso los hace tener menos pertenencia a ese grupo. Y al mezclarse, “bueno, yo jugué con ellos, jugué con ellos, en un momento hacía una cosa, en otro momento hacia otra”, y es como “bueno, la viví fácil, la viví difícil desde muchos lados”, y es como que no es que gané o perdí sino que poder también rescatar otras cosas en los juegos, como más allá de fortalezas y debilidades, poder hacer observaciones sobre lo que pasó. Los juegos son riquísimos en un montón de cosas y nos trasladan a situaciones en donde se ponen a prueba actitudes también. Por eso, se aprenden valores. Te ponen a prueba de alguna manera... por las cosas que haces o cómo resolvés, y eso te lleva a poder ponerte en el lugar de otro, en donde por ahí jamás en tu vida te hubieses podido poner. (E.6)

En este caso, el énfasis no se sitúa en la victoria individual ni en la competencia excluyente, sino en la posibilidad de experimentar distintos roles, transitar diversas posiciones y reflexionar sobre las actitudes desplegadas durante el juego. Esta orientación se aproxima a los planteos de Pavía (2021), respecto de aquellas formas de jugar que habilitan el modo lúdico y amplían la experiencia relacional.

Asimismo, desde el enfoque sociocultural, estas experiencias pueden comprenderse como prácticas sociales que se negocian, resignifican y construyen manera colectiva (Chávez Salas, 2004; Robosa, 2020), reconociendo en el juego una práctica con potencialidad para la construcción de comunidad, en tanto habilita formas de encuentro, participación y producción compartida de sentido.

En síntesis, los discursos docentes permiten identificar al juego y al jugar como saberes de la cultura corporal que adquieren sentidos pedagógicos diversos en las prácticas de Educación Física Escolar. Desde las voces relevadas, el juego se configura tanto como derecho de las infancias y práctica cultural con valor educativo propio, como también como medio para otros aprendizajes, dando cuenta de posicionamientos pedagógicos heterogéneos y, en algunos casos, tensionados. Asimismo, emergen sentidos vinculados a la creación colectiva, la libertad, la exploración, la creatividad y la construcción simbólica, junto con propuestas que habilitan la reflexión crítica sobre las formas de jugar, las reglas, los vínculos y los valores que se ponen en juego en la escena escolar.

Cabe destacar que, junto con las prácticas corporales deportivas, el juego constituye uno de los saberes más nombrados y recurrentes en los discursos docentes analizados. Esta centralidad no resulta neutra, sino que puede interpretarse como expresión de una lógica histórica que ha tendido a subordinar la educación física al deporte. En este marco, la escuela ha sido concebida como base de una pirámide deportiva orientada a la detección y desarrollo de talentos (Bracht, 1996), configurando al juego, en numerosas ocasiones, como instancia preparatoria o medio para la enseñanza del deporte. E.3 señala al respecto:

(...) Y después, en tercer y cuarto grado, es donde hacemos un poco más de foco en relación a habilidades motrices y la manipulación de elementos, todo siempre desde el juego. Y en quinto y sexto, ya vamos trabajando más con iniciación deportiva a partir de juegos motores y juegos alternativos (...). En un primer momento, aparece el escenario lúdico y después aparece como un medio para aprender otras cosas. Depende del objetivo que nos hayamos puesto de qué manera lo utilizamos. (E.3)

Desde esta perspectiva, el juego se presenta frecuentemente bajo una lógica utilitaria, en tanto es propuesto para facilitar la iniciación deportiva (DGCyE, 2014) en donde, lejos de constituirse como un saber autónomo de la cultura corporal, tiende a ser instrumentalizado al servicio de contenidos considerados prioritarios.

En este sentido, aunque el jugar adquiere en muchos relatos un espesor crítico y emancipador, su fuerte presencia también dialoga con tradiciones del campo que han sostenido al deporte y al juego como núcleos identitarios del área, tensionando la ampliación hacia otros saberes de la cultura corporal menos recurrentes en la escena escolar.

3.1.1.6. Prácticas corporales cooperativas

Las prácticas corporales cooperativas emergen en los discursos docentes como una configuración particular de los saberes de la cultura corporal que circulan en el nivel primario. En este apartado, se examina su presencia en las propuestas pedagógicas, atendiendo tanto a los criterios que orientan su incorporación como a las formas específicas que adoptan en la escena escolar. El análisis busca interpretar los sentidos formativos que les son atribuidos y comprender cómo se materializan en las intervenciones docentes dentro de las clases de Educación Física.

Cabe señalar que la delimitación de las prácticas corporales cooperativas como categoría autónoma presenta tensiones en el campo teórico y curricular. Mientras algunos desarrollos las reconocen como un saber específico de la cultura corporal con formas propias de organización del movimiento, del vínculo y de la producción de sentido en situación motriz (Velázquez Callado, 2004; Molina Díaz, 2016; DGCyE, 2007), otros enfoques permiten comprender lo cooperativo como una categoría transversal que atraviesa diversas prácticas corporales, en tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje se configuran en la interacción social y en la construcción compartida de significados (Chaves Salas, 2001; Prieto y Hernández, 2009).

En este marco, lo cooperativo no se reduce necesariamente a un tipo de práctica, sino que puede interpretarse como una cualidad relacional que se expresa de manera situada en el juego, el deporte u otras manifestaciones de la cultura corporal. Sin embargo, y en diálogo con los datos producidos, en el presente apartado se opta por su análisis pormenorizado en función de su recurrencia y sentidos que adquiere en los discursos docentes, particularmente en relación con la construcción de vínculos, la participación compartida y la producción colectiva de la experiencia.

3.1.1.6.1. El sentido pedagógico de las prácticas corporales cooperativas: del enfrentamiento a la interdependencia

Los siguientes actos de habla permiten identificar a las prácticas cooperativas como saberes de la cultura corporal que habilitan experiencias colectivas orientadas a la consecución de objetivos comunes. En línea con las aportaciones desarrolladas por Velázquez Callado (2004) y Molina Días (2016), los sentidos pedagógicos que se les atribuyen desplazan el énfasis desde la esfera individual hacia la dimensión colectiva, promoviendo experiencias corporales atravesadas por la comunicación, la solidaridad y la interdependencia entre los participantes.

Desde esta perspectiva, y en articulación con los desarrollos previos del juego cooperativo, se recupera el fragmento de E.6, quien señala su circulación como práctica corporal que contribuye a deconstruir el enfrentamiento y el conflicto en el ámbito escolar, evidenciando la materialización de lo cooperativo en la experiencia:

(...) Romper con la dinámica normal de ellos de todos los días, y también muchos de los conflictos, cosas que surgen de los grupos, son la cuestión de la competencia como algo también fuerte. Por eso es que también cuando un juego... no es que siempre diga “ganan todos”, pero bueno, hay muchas cuestiones de que un grupo necesita a otro para cumplir un objetivo, para cumplir otro, cómo resolvieron esas cuestiones... Mucho de juego. (E.6)

Aquí se manifiesta la circulación de prácticas cooperativas orientadas a configurar saberes que permitan desnaturalizar las lógicas competitivas que atraviesan la escena escolar. Gómez Smyth (2020) advierte acerca de la necesidad de habilitar experiencias de acuerdo, reciprocidad y responsabilidad, muchas veces invisibilizadas en la tradición deportiva escolar, encontrándose en línea, a su vez, con los principios de una educación física crítica comprometida con tensionar su matriz histórica atravesada por discursos deportivistas señalados por Mansi (2019).

En esta misma línea, E.2 refiere a los juegos cooperativos como parte de las propuestas que la educación física habilita en el ámbito escolar, incorporándose a experiencias colectivas y de socialización que se abren a la comunidad, señalando a la institución escolar como facilitadora de tales instancias.

(...) En la segunda mitad del año hacemos como un día de desafío familiar, donde invitamos a todas las familias para festejar el día de la familia. Cerca de octubre, se nos extiende por ahí a noviembre por la fecha de los campamentos y viajes, e invitamos a las familias, hacemos juegos cooperativos. La verdad que es una escuela donde se le da mucha importancia a la educación física. (E.2)

Este fragmento manifiesta a la cooperación como un saber que trasciende la frontera de la clase escolar para dialogar con la comunidad, en consonancia con los planteamientos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007), que recomienda la participación activa en la organización y realización de proyectos contruidos colaborativamente, favoreciendo experiencias de cooperación, corporeidad y comunidad de manera articulada. Asimismo, enfatiza acerca de la “importancia” (E.2) que se le da a la educación física en la institución, permitiendo entrever que dicha legitimidad del área opera como facilitadora de tal configuración.

3.1.1.6.2. Desde las limitaciones institucionales hacia la tematización del conflicto

En otro sentido, E.11 identifica a la institución escolar como un factor que, en ocasiones, obstaculiza el desarrollo de las experiencias cooperativas, en tanto limita la

circulación de determinadas propuestas lúdicas a partir de criterios vinculados al cuidado y la prevención del riesgo. No obstante, dichas limitaciones no son asumidas de manera pasiva, sino que se abordan pedagógicamente a través de instancias de diálogo que habilitan la problematización de estas condiciones junto a los estudiantes.

En este marco, el análisis permite identificar, por un lado, lógicas de orden y control que operan en la escuela –tal como señala Galak (2016)– en relación con los modos de producción de cuerpos disciplinados y, por otro lado, se advierte sobre un desplazamiento pedagógico que deshabita la imposibilidad al tematizarla, convirtiendo los miedos, las tensiones y las limitaciones en objeto de reflexión colectiva sobre el funcionamiento de la escuela y las condiciones que allí operan.

3.1.1.6.3. La clase como construcción colectiva dialógica

Desde esta perspectiva, las prácticas cooperativas no solo adoptan formas diversas en la escena escolar, sino que configuran un modo particular de habitar la clase. En ellas, el diálogo, la reflexión, la puesta en común de conflictos y la construcción colectiva de resoluciones operan como dispositivos pedagógicos que habilitan la producción de sentidos compartidos, la negociación de normas y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones. El fragmento de E.3 señala al respecto:

(...) La verdad es que me parece súper importante esta construcción colectiva y que nos vayamos ayudando entre todos (...). Tanto me lo plantearon, que dijimos “bueno, cuáles son los puntos negativos, éstos... ¿cómo podemos hacer?... bueno, metemos algo como para que sea parecido al quemado pero que se solucione esto, este punto tampoco está tan bueno... cómo podemos solucionarlo...”. Entonces fue una construcción muy bonita. (E.3)

Aquí, el relato docente se manifiesta en contexto de solicitud reiterada del juego del quemado durante la clase. Si bien la docente reconoce que es un juego que los estudiantes disfrutan por su intensidad, también advierte su carácter violento, lo que habilita una

intervención situada y reflexiva orientada a construir colectivamente alternativas para su transformación.

Los fragmentos de E.2 y E.4 permiten interpretar con mayor profundidad estos procesos:

(...) porque a través del juego a uno le salen otras cosas, otros sentimientos, otras emociones que por ahí dentro del aula no suceden, ¿no?... y donde por ahí se da más la frustración, o el compartir con el otro y ponerse de acuerdo con el otro para poder salir adelante hacia un objetivo... Entonces es complejo, y más en una sociedad que cada día es más individualista. (E.2)

(...) Yo creo que va más por el lado social y grupal, como de estar ahí para el otro, de lo colectivo, de resolver esos problemas que pasan en la clase y que se trasladan también en algún momento a la vida real cuando salgamos de la escuela. (E.4)

En esta línea de análisis, se identifica el distanciamiento de la lógica individualista que atraviesa la sociedad contemporánea como uno de los rasgos más recurrentes del sentido pedagógico atribuido a las prácticas cooperativas. Al respecto, E.4 señala:

(...) Hoy estamos como en un mundo muy individualista y muy de mirar el ombligo de cada uno y nada más, y el aporte yo creo que vendría por ese lado. Como salir todos juntos de donde estamos (...). Van surgiendo cosas en la clase que ellos necesitan y lo frenamos (...). Ellos respetan los momentos de rondas y de escucharse. (E.4)

Este fragmento marca un contrapunto clave en el posicionamiento político pedagógico, en el que queda evidenciada la certeza del sentido colectivo en consonancia con Molina Díaz (2016). La expresión “salir todos juntos de donde estamos” (E.4) manifiesta conciencia cooperativa, democrática, interdependiente y de responsabilidad compartida en la configuración de nuevas y renovadas formas de habilitar el cuerpo, el movimiento y así la cultura corporal, en línea con los planteamientos de Prieto y Hernández (2009).

Asimismo, aparece la negociación, el consenso y la toma de decisiones compartidas en torno a los modos de habitar el espacio común, enfatizando las nociones recientemente planteadas que se expresan en las formas de jugar, en la elaboración de normas de

convivencia y en las prácticas corporales que el grupo decide hacer circular colectivamente.

E.9 y E.11 se refieren al respecto:

(...) los chicos, ellos son parte desde el inicio, desde el armado de las pautas acuerdos de convivencia, y son parte cuando les comunicamos lo que vamos a trabajar (...). Se los escucha, participan. Ellos saben que vamos a trabajar en esa clase, entonces muchas veces piden permiso como para explicar, para dar... tienen un rol y una participación activa de cosas que, por ahí en otros lugares, son cien por ciento atribuidas al docente. Como esto del acuerdo del armado de convivencia, la planificación y el desarrollo de la clase. (E.9)

(...) Sí, me parecía re importante que hubiera un ida y vuelta cotidiano, quizás de la palabra, de “bueno, aquí jugué, qué hice, con quiénes, en qué espacio”, y quizás si algún conflicto sucedió, poder hablarlo entre todos. Eso a mí también me dio bastante resultado en cuanto a lo que es esta construcción de la grupalidad, de la sociedad, de esta mini sociedad que estábamos ahí haciendo. (E.11)

En esta línea, los discursos docentes dan cuenta de rasgos de innovación pedagógica en la centralidad del estudiantado como sujeto activo en la construcción del conocimiento. A su vez, la clase se configura como una micro unidad atravesada por dimensiones sociales, en la que las interacciones y decisiones pedagógicas se construyen de manera situada. Estos elementos permiten reconocer, de forma incipiente, una articulación con perspectivas socioculturales y críticas, cuyo desarrollo será profundizado en apartados posteriores.

En coherencia con ello, el fortalecimiento de la dimensión social y vincular emerge como un sentido pedagógico recurrente en la circulación de las prácticas cooperativas. Dichas prácticas pueden analizarse a la luz de lo señalado por Prieto y Hernández (2009), quienes reconocen en las instancias dialógicas y reflexivas espacios desde los cuales disputar sentidos dominantes en el área y, al mismo tiempo, habilitar otros órdenes corporales posibles. En este sentido, los fragmentos discursivos señalan:

(...) Creo que una clase ideal tiene que ser una clase donde yo puedo ver que al menos un par de niños salieron felices, contentos, trabajaron su cuerpo y pudieron compartir algo de su cuerpo y motricidad con otros (...). No pienso tanto en lo material como en lo vincular, las cuestiones que suceden. (E.3)

(...) hay que trabajar muchísimo eso, tratar de trabajar mucho el tema del vínculo, muchísimo el tema del vínculo y lo socio emocional, que es como lo más complejo que les pasa a los chicos (...). Me parece que lo social es lo más complejo que, nada, que lo tenemos que seguir trabajando y que a veces no se le da la importancia que tiene la materia. (E.2)

(...) hay veces que van surgiendo cosas en la clase que ellos necesitan y los frenamos. Ellos respetan los momentos de rondas y de escucharse (...). Tenemos una realidad en el aula que hay cinco o seis nenes con desafíos en el aprendizaje y en el desarrollo por curso, y ellos están presentes en “bueno, fulanito necesita que no gritemos, que no levantemos tanto la voz”. O saben que hay alguno que le cuesta más prestar atención y lo van a buscar y lo traen. Desde ese lugar son nenes que están muy atentos al otro. (E.4)

En este marco, se identifica a las prácticas cooperativas materializadas no solo en actividades, juegos o propuestas motrices específicas, sino también en modos concretos de organizar e intervenir en la clase. En los fragmentos analizados, esto se expresa en la incorporación de momentos de ronda para habilitar la escucha, en la detención de la actividad frente a emergentes grupales, en la construcción de acuerdos vinculados al cuidado del otro (por ejemplo, regulando el volumen de la voz), y en la promoción de ayuda entre pares (por ejemplo, estando atentos a lo que el otro necesita).

De este modo, independientemente de la tarea desarrollada, la forma de configurarla, de dialogar, de intervenir sobre lo acontecido y de resolver las tensiones que emergen –tanto a nivel grupal como individual– constituye un rasgo distintivo de estas prácticas centradas en la construcción colectiva y la ayuda mutua.

3.1.1.6.4. Ética del cuidado y cooperación como entramado comunitario

En este apartado se analiza cómo las prácticas cooperativas trascienden la resolución de tareas compartidas para configurarse como un entramado comunitario de cuidado, donde la escucha, la intervención situada y la responsabilidad colectiva adquieren centralidad frente a situaciones que interpelan la integridad corporal y simbólica de los estudiantes.

En este sentido, emergen en la clase de Educación Física situaciones que desbordan lo estrictamente disciplinar y requieren intervenciones pedagógicas situadas, poniendo en evidencia decisiones docentes orientadas al cuidado de los estudiantes. E.4 evidencia en profundidad esta dimensión al relatar una situación en la que emerge una problemática que requiere escucha, acompañamiento y articulación con dispositivos institucionales de cuidado:

(...) Algo que a mí, de los cursos de nivel primaria que tengo, me preocupa actualmente es que tengo un nene en segundo grado, que tiene siete, todavía no cumplió ocho, que tiene conductas de querer lastimarse y de... no sé. El otro día estábamos en el patio, cae una rama de la parra del vecino y él se enroscaba la rama en el cuello porque se quería ahogar. Bueno, charlamos: “pero, ¿por qué?”, “porque yo no quiero ser un nene grande”, “pero yo te quiero, vos para mí sos muy importante”, “sí, pero yo no quiero crecer, yo me quiero lastimar, a mí mi cuerpo no me importa”... eh, bueno, esa es una preocupación que tengo ahora, porque así como soy la profe que malcría y la profe que escucha mucho y que los conoce hace mucho tiempo, por ser esa profe, recaen otras responsabilidades que van ocurriendo en la clase. Y capaz que fui la primera que la escuchó, la que tuvo que hacer el acta y bueno, eso quedó escrito en un papel, lo firmó la abuela. (E.4)

El fragmento presentado permite comprender la clase de Educación Física como un espacio en el que emergen manifestaciones subjetivas que exceden la enseñanza de contenidos motrices. Tal como advierten Scharagrodsky y Southwell (2007), el espacio

escolar es un territorio de producción de corporalidades donde se disputan sentidos, normas y jerarquías. En esta línea, la intervención docente se configura aquí como situada y atenta, desplegando una lógica de cuidado que reconoce al cuerpo no solo como objeto de aprendizaje, sino como territorio simbólico atravesado por tensiones, vulnerabilidades y disputas identitarias.

Desde la perspectiva de Varea y Galak (2013), el cuerpo escolar no puede pensarse como entidad neutra ni exclusivamente biológica, sino como construcción social e histórica. La situación narrada muestra cómo, en el espacio de la clase, se inscriben conflictos vinculados a la autoimagen, al rechazo del crecimiento y al valor otorgado al propio cuerpo, que expresan modos de significar la corporalidad atravesados por experiencias personales y sociales que exceden el marco disciplinar.

Asimismo, la respuesta docente que articula escucha, registro institucional y comunicación con la familia, permite ampliar la comprensión del saber cooperativo más allá de la acción conjunta entre pares. En este caso, la cooperación se configura como un entramado de intervenciones que involucra a distintos actores institucionales en torno al acompañamiento de situaciones que emergen en la clase.

En esta línea, la cooperación puede comprenderse como una forma de organización de la experiencia escolar basada en la participación, el diálogo y la construcción colectiva de respuestas. En consonancia con lo señalado por Hernández y Madero (2008) –quienes advierten que la enseñanza, en tanto proceso colectivo, configura a la escuela como un espacio de relaciones y convivencia donde la experiencia compartida favorece la solidaridad y la construcción conjunta de sentido–, la dimensión cooperativa trasciende la resolución de tareas compartidas para configurarse como red de sostén comunitario frente a situaciones que interpelan la integridad corporal y simbólica de los estudiantes, desplazando su sentido desde la acción entre pares hacia la construcción colectiva de respuestas en contextos educativos complejos.

Concatenando los núcleos centrales analizados es posible interpretar que las prácticas corporales cooperativas no solo se presentan como propuestas didácticas

orientadas al trabajo en equipo, sino como intervenciones que disputan sentidos en el campo de la Educación Física Escolar.

Los discursos analizados evidencian un desplazamiento respecto de las lógicas individualistas y competitivas que históricamente han estructurado el área, tensionando la matriz deportivista señalada por Mansi (2019) y los procesos de disciplinamiento corporal advertidos por Galak (2016). En este marco, la cooperación se configura como posicionamiento pedagógico que, en línea con la perspectiva emancipatoria de Grundy (1991), se expresa en la valoración del trabajo colectivo y en la apertura de espacios de diálogo y reflexión sobre lo que acontece en la clase.

Asimismo, tal como plantean Prieto y Hernández (2009), las instancias dialógicas y reflexivas que atraviesan estas prácticas permiten disputar sentidos dominantes y abrir la posibilidad de otros órdenes corporales, menos jerárquicos y más interdependientes. Esto se evidencia, por ejemplo, en situaciones en las que los estudiantes junto con la docente revisan críticamente dinámicas de juego inicialmente aceptadas –como el caso del “quemado”– para identificar sus aspectos problemáticos y construir colectivamente alternativas más inclusivas.

De este modo, lejos de constituir una estrategia metodológica neutral, las prácticas cooperativas introducen una crítica concreta a los modos hegemónicos de producir subjetividad en la escuela, ampliando el horizonte formativo de la cultura corporal escolar.

3.1.1.7. Prácticas corporales en relación con el ambiente

Las prácticas corporales en relación con el ambiente emergen en los discursos docentes como saberes de la cultura corporal que amplían el horizonte formativo de la Educación Física Escolar. Su presencia no solo implica el desplazamiento físico hacia escenarios naturales o comunitarios, sino también una reconfiguración del vínculo entre cuerpo, territorio y formación ciudadana.

Desde un enfoque sociocrítico, estas prácticas no pueden leerse únicamente como ampliación de espacios didácticos, sino como intervenciones que disputan la concepción

hegemónica del ambiente como mero recurso o escenario de la práctica corporal. En consonancia con los planteos de Ramírez et al. (2019) y Suriano (2022), el ambiente comienza a ser entendido en los discursos como parte constitutiva del sujeto.

3.1.1.7.1. El sentido pedagógico de las prácticas corporales en relación con el ambiente

Los actos de habla permiten identificar un desplazamiento explícito respecto de la matriz tradicional que concibe a la educación física como práctica confinada al patio o al gimnasio. En su lugar, el ambiente natural y comunitario se configura como aula viva, categoría que sintetiza una comprensión del entorno como espacio pedagógico sensible y formativo.

En este sentido, E.6 expresa:

(...) me resulta más fácil estar en un ámbito natural, en un ámbito más de naturaleza en donde ya de por sí el ámbito natural, ese escenario, es una gran aula viva que de por sí te conecta con otras cosas. Te conecta con un campo de sensibilidad en donde al pibe lo podes bajar un montón y podés hacer otras y plantear otras cosas totalmente alejadas del deporte, ¿no? (...) Que el pibe sienta empatía por el otro, que el pibe pueda entender un montón de cuestiones sistemáticas de cómo funciona el mundo y de cómo funciona la naturaleza y que el pibe entienda que uno no está fuera de la naturaleza, sino que es parte de la naturaleza y la naturaleza no es solamente el arbolito y el animalito, sino que también es el medio social y el medio en el cual está diariamente inmerso. Bueno, ahí es donde yo trato de hacer esta diferencia y tratar que el pibe pueda aprender a sentir, para que pueda aprender a vivir en comunidad. (E.6)

Este fragmento da cuenta de una ruptura con la concepción utilitarista señalada por Ramírez et al. (2019), en la cual el ambiente era concebido como un recurso disponible al servicio del sujeto. De este modo, el relato pone de manifiesto un posicionamiento docente en el que la sensibilidad y la pertenencia aparecen como dimensiones centrales que

promueven un aprendizaje corporal situado, en articulación con las categorías enunciadas en los diseños curriculares provinciales (DGCyE, 2007, 2013) y explicitadas en el marco teórico, tales como consciencia ecológica, empatía y vida en comunidad.

Este posicionamiento se materializa en intervenciones concretas orientadas a la sensibilización de los estudiantes a través de experiencias perceptivas y corporales como la invitación a detenerse, observar, escuchar y registrar lo que sucede en el entorno: “(...) sensibilizarse con el medio ambiente tiene que ver con la observación, tiene que ver con el qué sentís (...). Cerra los ojos, escuchá, mirá esto” (E.6). Asimismo, la docente manifiesta la utilización de dinámicas grupales que habilitan la construcción de sentidos en torno al ambiente y a las relaciones humanas que en él se inscriben: “(...) poder hacer dinámicas más recreativas (...), una ronda” (E.6). En este sentido, el ambiente deja de ser únicamente un contenido a enseñar para configurarse como experiencia a ser vivida, sentida y compartida.

En un sentido convergente, otros relatos docentes permiten advertir que este posicionamiento no se configura como un caso aislado, sino que encuentran expresiones diversas en la escena escolar. En esa línea, E.10 refiere a la incorporación de propuestas vinculadas al reciclaje, la reutilización de materiales y el compostaje, integrando el cuidado del ambiente con la construcción de prácticas corporales situadas:

(...) implementé el tema de reciclaje, armamos una vez baleros con botellas de gaseosa y con las tapitas. (...) implementar los juegos a través del reciclaje, a través de cosas que no puede encontrar o algo, o de la reutilización de las cosas. No tener que estar todo el tiempo consiguiendo cosas nuevas, sino con cosas que ya tenemos o que están en circulación... podemos abordar... o sea, también eso de recircular las cosas. El compostaje lo llevamos a cabo en un colegio. (...) entender que vivimos en sociedad y que nuestros actos impactan sobre los demás (...), ver dónde transitamos, dónde caminamos, dónde jugamos(...). Es nuestro planeta (...), tenemos que cuidarlo. (E.10)

Estas experiencias ponen en juego no solo la dimensión ambiental, sino también la comprensión de la vida en comunidad y el reconocimiento del impacto de las propias acciones en el entorno compartido.

Por su parte, E.3 se refiere también a las “(...) campañas de reciclaje” y al “armado de elementos, a partir del reciclaje”, evidenciando que estas temáticas suelen abordarse a través de campañas de reciclaje o la construcción de materiales que forman parte del repertorio de propuestas que vinculan la educación física con el ambiente.

De este modo, los discursos analizados permiten sostener que la incorporación del ambiente como contenido pedagógico aparece, con distintos niveles de profundidad, como una línea de trabajo en las prácticas docentes, tensionando la lógica tradicional del área y ampliando sus horizontes formativos.

3.1.1.7.2. El campamento como experiencia intensificada

Entre las formas más recurrentes que adquieren las prácticas en ambientes naturales, se encuentra el campamento. En los relatos analizados, el campamento se configura no solo como instancia recreativa, sino como un proyecto pedagógico integral que articula saberes vinculados a la cooperación, la orientación, la autonomía y el cuidado. E.2 señala al respecto:

(...) trabajamos con proyectos que tienen que ver con campamentos, (...) yo tengo dos grupos con campamentos. Entonces, ponele, volvemos de las vacaciones y empezamos a trabajar todo lo que tiene que ver con la cooperación, el armado de fogatas, el que todos sepan cómo armar su bolso. Entonces es como que es un proyecto en el que el objetivo final es el campamento, pero nosotros trabajamos y aprendemos a usar la brújula en la escuela para luego usarla también en el campamento. (E.2)

E.2 describe el trabajo progresivo que antecede al campamento –armado de fogatas, organización del bolso, utilización de brújula– e integra diversos saberes vinculados a la práctica en el ambiente desde una perspectiva cooperativa en la que, a su vez,

profundiza E.6, cuando señala la dimensión formativa del campamento al señalarlo como experiencia que propone habilitar la sensibilidad, la contemplación y el autoconocimiento:

(...) el campamento es como una explosión de estos estímulos naturales que conllevan a que el sujeto tenga una experiencia súper rica de poder salir del ritmo cotidiano y poder estar pleno y cien por ciento predispuesto a este tipo de actividades que llevan a poder ser un poco más conscientes sobre montón de cosas que tienen que ver con el aprender valores... como lo que he dicho, valores humanos... el poder entender básicamente también un poco quiénes somos, el escucharnos, el escucharnos adentro, el escuchar afuera y poder darnos cuenta de que hay un montón de aprendizajes que tienen que ver con el interior, ¿no? Con el interior del sujeto. Que aspiran a quién es esa persona, que aspiran a su identidad, a su personalidad también. (E.6)

Dichos relatos ponen nuevamente de manifiesto cómo se van configurando de manera articulada saberes vinculados a prácticas introyectivas –de autoconocimiento y contemplación– junto a prácticas cooperativas en la circulación de prácticas en el entorno natural, en línea con Libaak (2017), quien encuentra en la naturaleza la posibilidad de experimentar nuevas formas de disfrute, colaboración mutua y vinculación con el medio natural.

3.1.1.7.3. Tensiones institucionales y límites estructurales

La circulación de estas prácticas se encuentra atravesada por tensiones institucionales que evidencian las limitaciones estructurales señaladas por Vega (2008) y Beninato (2023). La negativa a autorizar salidas, las resistencias docentes y las trabas administrativas emergen en los relatos como obstáculos recurrentes. E.1 señala explícitamente: “(...) no me dejaron hacerlo, (...) es una lucha”. E.9 y E.4 describen la necesidad de la insistencia constante frente a directivos para concretar salidas a espacios verdes:

(...) estábamos con un proyecto de vida en la naturaleza (...). Íbamos todos los miércoles a distintos espacios verdes de la ciudad (...). Me gusta también trabajar muchísimo sobre todos los saberes que tienen que ver con la naturaleza (...). Planificar una salida semanal a espacios verdes de la ciudad, con cincuenta chicos (...) es un trabajito minucioso. Yo siempre les digo a los directivos (...), “te voy a hinchar hasta que lo consiga...”. (E.9)

(...) hacemos una salida educativa a tal lugar, adonde haya árboles, espacio para correr arriba de un césped en vez de piso de cemento. Esa es la parte a la que no le puedo dedicar todo lo que me gustaría por las trabas institucionales. (E.4)

Desde el enfoque sociocrítico, estas dificultades son interpretadas como tensiones estructurales de la política educativa y de la propia cultura escolar que históricamente ha confinado a la educación física a espacios cerrados y prácticas estandarizadas, priorizando la seguridad, la burocracia y el control por sobre la experiencia corporal situada. En línea con Beninato (2023), la imposibilidad de salir hacia el entorno natural se interpreta como una lógica que opera en el ámbito escolar, en el cual se identifica una clara fragmentación entre cuerpo, educación y ambiente.

Sin embargo, en contraposición a los señalamientos recientes, E.7 describe la construcción de un proyecto institucional que atraviesa a todas las áreas de la escuela – incluso a la Educación Física– en actividades como caminatas, deportes y jornadas orientadas al cuidado ambiental, el disfrute y el ocio:

La escuela tiene un proyecto institucional que es La Escuela y el Mar, así que lo trabajan desde todas las áreas y nosotros hacemos esto para el Día de la Actividad Física. Hacemos una caminata a la playa y hacemos deportes de playa, como para esto del cuidado del ambiente, que también nos puede proveer momentos de ocio, disfrutar. (E.7)

En este caso, la propuesta se inscribe en un contexto particular como el de Mar del Plata, ciudad en la cual el mar constituye un elemento natural significativo en la vida cotidiana y en la construcción identitaria de la comunidad. No obstante, el fragmento permite

advertir que su incorporación al ámbito escolar no responde de manera automática a la disponibilidad del entorno natural, sino a decisiones institucionales que lo tematizan pedagógicamente. En este sentido, en línea con los planteamientos de Suriano (2022), la circulación de saberes vinculados a las prácticas corporales en entornos naturales requiere de una política institucional sostenida para su efectiva materialización.

De este modo, el testimonio anteriormente citado tensiona la idea de una lógica de fragmentación entre el sujeto y el ambiente que opera, de manera general, en la institución escolar (Beninato, 2023).

3.1.1.7.4. El ambiente dentro de la escuela

Si bien las prácticas corporales en relación con el ambiente suelen ser asociadas a espacios situados por fuera de la institución escolar, los siguientes actos de habla dan cuenta de que también pueden circular en su interior cuando se habilitan propuestas de sensibilidad, reflexión, conciencia ambiental y contemplación dentro de la escuela.

(...) La escuela es grande y tiene naturaleza... yuyos, a veces (risas), cuando no cortan el pasto,. Entonces también trabajamos desde ahí, desde el disfrute de las prácticas motrices en el ambiente natural, en el poder hacer otra cosa que no sea jugar a la pelota. (E.7)

(...) mucho de lo que es un ciudadano planetario. Va mucho más allá... el ciudadano planetario abarca demasiado. Pero cuando empezamos a tratar de pensar en esto, en la ciudadanía, en la ciudadanía de la comunidad, ahí te dispara un montón de cosas en donde vos podés desde un juego, explicando un problema ambiental, un problema social en un juego, podés tratar de trasladar cosas y hacerlo pensar al pibe (...) acerca de cómo funciona el mundo y de cómo funciona la naturaleza (...). Uno no está afuera, es parte de la naturaleza y no solamente el arbolito (...). También el medio social (...), el medio en el que está diariamente inmerso. (E.6)

Estos actos de habla permiten complejizar la asociación casi automática entre ambiente y salida al exterior, desarrollada en los antecedentes teóricos de este estudio

(Libaak, 2017; Vega, 2008; Beninato, 2023; Suriano, 2022), así como también en los diseños curriculares provinciales (DGCyE, 2013), revelando un desplazamiento de la perspectiva docente al manifestar la posibilidad de construir saberes vinculados a las prácticas corporales en el ambiente al interior mismo de la escuela.

El primer fragmento docente resignifica el espacio escolar –con sus yuyos y naturaleza cotidiana– como territorio pedagógico posible para el disfrute de prácticas corporales en contacto con la naturaleza, sin depender exclusivamente de salidas hacia otros escenarios. En esta línea, el segundo fragmento incorpora la noción de *ciudadano planetario*, traducida en situaciones lúdicas que articulan problemáticas sociales y ambientales con prácticas corporales en la habilitación de procesos de problematización, sensibilización y construcción de consciencia situada dentro de la propia institución escolar, en consonancia con la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 (2021).

Articulando el análisis precedente, puede sostenerse que las prácticas corporales en relación con el ambiente constituyen un campo de disputa dentro de la Educación Física Escolar, en la medida en que interpelan la fragmentación histórica entre cuerpo, naturaleza y escuela –señalada por Vega (2008) y profundizada por Beninato (2023)–, habilitando una comprensión del ambiente como dimensión constitutiva de la experiencia humana.

Asimismo, resulta significativo advertir que, cuando estas prácticas se articulan con proyectos institucionales sostenidos, su materialización se vehiculiza a partir de políticas escolares que las priorizan, mientras que –en la mayoría de los discursos analizados– dicha dimensión aparece asociada a obstáculos y limitaciones estructurales.

De este modo, estas propuestas se inscriben en una perspectiva sociocrítica que concibe la educación física como espacio de formación ciudadana situada, capaz de promover sensibilidad ecológica y pertenencia comunitaria orientada al cuidado del ambiente.

3.1.1.8. Jerarquías, tensiones y silencios en la configuración del saber escolar

A lo largo del análisis desarrollado fue posible advertir que los saberes de la cultura corporal que efectivamente circulan en los discursos docentes no se distribuyen de manera homogénea, sino que configuran un mapa desigual y tensionado en la educación física del nivel primario, atravesado por disputas históricas que aún permanecen vigentes (Gómez Smyth, 2016; Rozengardt, 2017). En este sentido, los saberes que circulan, lejos de responder exclusivamente a decisiones pedagógicas, curriculares o metodológicas, se inscriben en tramas institucionales, culturales y políticas complejas que delimitan el campo de lo enseñable, configurando a la escuela como un espacio en el cual se dirimen de manera permanente sentidos pedagógicos, jerarquías curriculares, concepciones sobre las prácticas corporales y procesos de legitimación que habilitan –o excluyen– determinadas experiencias (Varea & Galak, 2013).

La interpretación de los resultados dialoga de manera consistente con el entramado teórico que sustenta el estudio, el cual, desde un enfoque sociocrítico, comprende a la cultura como una construcción social, colectiva, histórica y situada, en permanente tensión y transformación (Rinaudo, 2013), y a la Educación Física como campo atravesado por disputas de sentido que requieren visibilización crítica y resignificación pedagógica (Gómez Smyth, 2017).

En este marco, las prácticas corporales deportivas emergen como uno de los núcleos más recurrentes y estructurantes, evidenciando la persistencia de una tradición histórica que le otorgó al deporte un lugar de legitimidad privilegiada dentro del currículum (Rozengardt, 2017). Si bien en algunos casos se advierten intentos de recontextualización crítica, su centralidad continúa organizando progresiones por edades, jerarquías de contenidos y criterios de enseñanza.

El juego y el jugar, por su parte, se presentan también con alta presencia discursiva, aunque bajo configuraciones diversas y, en ocasiones, tensionadas. Por un lado, se reconocen posicionamientos que lo legitiman como derecho de las infancias (Gómez Smyth,

2015; Dupuy, 2019) y como saber cultural autónomo, habilitando experiencias próximas al modo lúdico que conceptualiza Pavía (2010) y a la construcción colectiva de sentidos. Por otro, se identifican configuraciones en las que el jugar aparece subordinado a finalidades técnicas, progresiones deportivas o tiempos residuales, revelando la persistencia de lógicas instrumentales que lo inscriben en marcos de utilidad pedagógica (Álvarez & Heredia, 2021).

En contraste, otras prácticas corporales –como las expresivas, introyectivas o vinculadas al ambiente– aparecen con menor recurrencia o menor desarrollo en los discursos, configurando zonas de menor tematización dentro del repertorio escolar. Esta distribución desigual permite advertir que no todos los saberes de la cultura corporal adquieren el mismo estatuto curricular ni la misma legitimidad institucional.

En este sentido, su menor presencia puede vincularse de manera preliminar con la persistencia de matrices del campo que históricamente privilegiaron prácticas deportivas y fisicalistas como núcleo identitario del área (Aisenstein, 2003), con dificultades en la fundamentación pedagógica de estas prácticas, con lógicas institucionales que tienden a priorizar propuestas socialmente más legitimadas (Campomar et al., 2019), con condicionamientos en la formación docente (Campomar & Mora, 2022), así como con restricciones normativas e institucionales que regulan la salida de la escuela hacia otros espacios.

En consecuencia, el análisis de los saberes que circulan permite afirmar que la Educación Física Escolar se encuentra atravesada por disputas en torno a qué prácticas corporales se consideran enseñables, legítimas y prioritarias.

En continuidad con el análisis desarrollado, el apartado siguiente profundiza en aquellos saberes de la cultura corporal que no adquieren centralidad en los discursos docentes, examinando los procesos mediante los cuales se configuran como prácticas silenciadas, omitidas o marginalizadas en la Educación Física Escolar.

3.1.2. Análisis e interpretación de los resultados en relación a los saberes de la cultura corporal silenciados y omitidos por los docentes, y los motivos que producen dichas omisiones en el área

El presente apartado tiene como propósito identificar los saberes de la cultura corporal que no circulan, no se proponen o aparecen escasamente tematizados en los discursos de los docentes entrevistados, y atender a los silencios, las omisiones y desplazamientos que se producen al narrar sus propuestas de enseñanza.

A diferencia del primer objetivo específico de la presente investigación –orientado a conocer los saberes que efectivamente se presentan–, el análisis del segundo objetivo específico se focaliza en identificar aquellos saberes que quedan por fuera de la propuesta escolar, aquello que no se nombra, se menciona de manera marginal o se enuncia como no posible en el contexto institucional.

Desde esta perspectiva, los silencios y las omisiones se interpretan como indicadores analíticos que permiten reconocer límites de las propuestas pedagógicas, condicionamientos institucionales, tradiciones del campo y tensiones socioculturales que configuran la frontera de lo enseñable. En este sentido, se recuperan tanto omisiones por ausencia –saberes que no aparecen en el discurso– como omisiones por tensión –saberes que circulan o son escasamente tratados en las clases–, que emergen asociados a resistencias, prejuicios, falta de condiciones o cuestionamientos de legitimidad.

Si bien en el diseño inicial de la investigación los objetivos específicos segundo y tercero fueron formulados de manera diferenciada –identificación de los saberes silenciados y análisis de los motivos que producen dichos silenciamientos–, el trabajo con el material empírico evidenció que ambas dimensiones emergen de manera simultánea en los discursos docentes. Es decir, la mención de aquello que no circula en las clases se manifiesta recurrentemente acompañada de las condiciones institucionales, materiales, culturales y/o formativas que explican su desplazamiento.

En virtud de este hallazgo, se optó por integrar el desarrollo de ambos objetivos en el presente análisis, organizándolo en torno a núcleos temáticos que articulan la identificación de los silenciamientos con las condiciones que los producen. Esta decisión metodológica no supone una modificación del diseño original, sino una adecuación interpretativa orientada a preservar la coherencia interna del análisis y evitar fragmentaciones del fenómeno estudiado.

En este marco, el análisis desarrollado permite anticipar que los silenciamientos identificados no se distribuyen de manera homogénea, sino que presentan diferentes niveles de recurrencia y densidad en los discursos docentes. Entre los hallazgos más frecuentes se destacan aquellos vinculados a las lógicas de cuidado y gestión del riesgo, seguidos por restricciones asociadas a determinadas prácticas deportivas, particularmente el fútbol. Asimismo, se identifican silenciamientos en torno a las prácticas expresivas-artísticas e introyectivas, condicionados por factores formativos, culturales y de género, así como limitaciones vinculadas a las prácticas en relación con el ambiente y vida en la naturaleza. Finalmente, emergen tensiones específicas en torno a la Educación Sexual Integral (ESI), cuya presencia en los discursos docentes da cuenta de su carácter transversal y, al mismo tiempo, de las dificultades para ser tematizada en el área.

A partir de este mapa general, el análisis se organiza en los apartados siguientes, atendiendo a estos núcleos temáticos desde los saberes más recurrentemente silenciados hacia aquellos de menor recurrencia, así como a las condiciones que producen dichos silenciamientos.

3.1.2.1. Lógicas de cuidado y gestión del riesgo en la delimitación de lo enseñable

El análisis del material empírico permite advertir que determinados saberes de la cultura corporal –particularmente aquellos vinculados a la gimnasia y a prácticas que implican contacto corporal o posibilidad de lesión– quedan desplazados o regulados en función de lógicas de cuidado y gestión del riesgo que atraviesan la práctica docente. Lejos de tratarse de decisiones estrictamente didácticas, los discursos analizados evidencian que

la selección de saberes se encuentra condicionada por la percepción de posibles consecuencias institucionales o legales, tal como se ha advertido en antecedentes recientes del campo (Álvarez et al., 2023).

En este marco, el riesgo no se circunscribe exclusivamente a la posibilidad de daño físico, sino que se desplaza hacia una dimensión relacional asociada al contacto corporal, a la exposición del docente y a la eventual conflictividad institucional. De este modo, el riesgo emerge como criterio implícito que delimita lo enseñable en el contexto escolar, configurando fronteras pedagógicas que se inscriben en marcos institucionales y socioculturales más amplios. En diálogo con Bracht (1996), se evidencia así que la educación física se encuentra atravesada por racionalidades sociales, institucionales y culturales que delimitan aquello que se considera legítimo de enseñar.

En esta línea, E.2 refiere a la omisión de la gimnasia en sus clases, explicitando tanto el temor que atraviesa su decisión, como la conciencia de la pérdida formativa que dicha omisión implica: “(...) No, yo gimnasia no doy porque soy varón y, por las dudas, tengo que cuidarme. Y por ahí, hay un montón de cosas que por miedo a... nos perdemos de enseñarles a nuestros alumnos y alumnas, y son importantes”.

El “miedo” enunciado por E.2 aparece como expresión de una regularidad institucional profundizada por E.7: “(...) he escuchado a profes varones diciendo: ‘yo ni loco doy eso porque no quiero tener problemas con las chicas’. Eso de manera explícita (...), después son omisiones implícitas”.

En este marco, las afirmaciones “soy varón y por las dudas tengo que cuidarme” (E.2) y “yo ni loco doy eso” (E.7), permiten interpretar que la condición de ser docente varón aparece asociada a temores institucionales que operan como una frontera simbólica, desplazando prácticas gimnásticas históricamente constituidas en el área (Ruegger et al., 2021) y tensionando el margen de acción docente.

En diálogo con los planteamientos de Scharagrodsky y Southwell (2007), puede advertirse cómo el cuerpo en la escuela se configura como territorio de regulación y significación social, atravesado por representaciones culturales sobre género, sexualidad y

autoridad pedagógica en donde el contacto corporal limita el potencial de las prácticas que circulan. Así, el silenciamiento de la gimnasia no se explica únicamente por criterios técnicos o materiales, sino también por tramas simbólicas que modelan las decisiones docentes en contextos institucionales específicos.

Asimismo, E.7 identifica resistencias en torno a la gimnasia artística, reconociendo en el contacto corporal una dimensión compleja, acrecentada por la falta de condiciones materiales para su abordaje en la escuela:

(...) veo mucha resistencia a todo lo que es la gimnasia, la gimnasia artística, por un tema de las ayudas, y los cuidados y el agarrar a los alumnos (...). Yo me vuelvo loca... los dos colchones que tengo los donó un vecino, tenemos re poco material. Antes vos entrabas a una escuela y había un montón de cosas para hacer gimnasia y ahora no. Entonces yo creo que ese contenido está silenciado. (E.7)

El fragmento permite identificar una doble resistencia que contribuye al desplazamiento de las prácticas gimnásticas: por un lado, las dificultades vinculadas al contacto corporal y a las ayudas técnicas y, por el otro, las limitaciones materiales para su desarrollo en el contexto escolar. En este sentido, la lógica de cuidado y prevención institucional configura lo enseñable no solo desde lo simbólico, sino también desde las condiciones materiales de posibilidad.

En esta línea, E.8 profundiza estos hallazgos señalando cómo se silencian las prácticas gimnásticas de manera explícita: "(...) una nena hace la media luna y se cae... nada, no pasó nada (...). El director de ese momento me dice: 'no hagas más nada de eso, no te pongas a hacer medias lunas'".

Los fragmentos analizados advierten que las prácticas corporales gimnásticas se configuran como saberes omitidos o desplazados en la Educación Física Escolar, en tanto su circulación aparece asociada a preocupaciones institucionales vinculadas al riesgo, las responsabilidades y las posibles consecuencias legales, así como a la disponibilidad de recursos.

En este marco de análisis relativo al riesgo y al cuidado, se identifican otras prácticas corporales instaladas en la cultura escolar que son tematizadas a condición de ser revisadas y puestas en tensión por hallarse portadoras de violencia o potencial conflictividad en los discursos docentes. La violencia aparece así, de manera recurrente, como un denominador común que, cuando entra en juego –independientemente de cuál sea la práctica corporal tematizada–, la propuesta se suspende o se reorienta, dando lugar a una resignificación pedagógica e instancias de reflexión.

E.1 señala al respecto: “(...) *El juego del calamar* (...) me hizo mucho ruido (...) porque lo trabajaban violentamente, era ‘¡papapapa!’ –simula disparos–... hay cosas que yo digo, ‘bueno, las tengo que tomar y charlarlas’”. Y E.4 agrega: “(...) *El juego del calamar* (...) resurgió y se ve que primer grado... el que mira la pared (...) dispara un arma de mentira con la mano... entonces ese sí no lo negocio y les explico por qué (...) a esas cosas, no jugamos”.

Ambos relatos evidencian que la aparición de componentes violentos en determinados juegos activa intervenciones docentes orientadas a problematizar su circulación en la clase. En este sentido, las situaciones descritas encuentran correspondencia con las aportaciones de Gómez Smyth (2021), quien plantea la necesidad de situar al juego como un saber de la cultura corporal que requiere procesos pedagógicos de resignificación en el marco de la experiencia escolar. Los fragmentos dan cuenta de que en algunos casos el juego se negocia y modifica, mientras que en otros se silencia.

Asimismo, E.11 señala a la violencia como límite no negociable y lo manifiesta de la siguiente manera: “(...) Sí, la violencia es un límite. Y si el otro no quiere jugar conmigo, también es un límite. O sea, esto para él o ella no es juego. Ahí hay un límite”.

En este punto, la violencia se configura como un límite constitutivo del juego escolar, estableciendo una frontera entre lo negociable y lo inaceptable. De este modo, la intervención docente no suprime necesariamente la práctica lúdica, sino las formas de violencia que pueden emerger en su desarrollo. En este sentido, el juego es comprendido

—en diálogo con Rivero (2022)— como una experiencia compartida centrada en la calidad de la experiencia de los jugadores.

En esta misma línea, E.10 identifica al juego del quemado como una práctica corporal que también tiende a modificarse, en consideración a criterios de cuidado: “(...) en el quemado (...) que nadie salga lastimado. Que no se le pegue un pelotazo a alguien con la intencionalidad de quemarlo y sacarlo, y quedarme yo solo en la cancha y jugando yo solo”.

Estos hallazgos permiten inferir que no todas las prácticas asociadas a potencial riesgo derivan en silenciamiento. En algunos discursos, la percepción de conflictividad habilita procesos de problematización pedagógica que, en línea con Gómez (2020), transforman la clase en espacio de reflexión crítica en donde el sujeto pedagógico (Rozengardt, 2004) va construyendo sus aprendizajes resignificando saberes previos en contexto y mediación de otros significativos.

En este marco, los saberes previos que los estudiantes traen a las clases de Educación Física son tematizados en consonancia con una perspectiva que reflexiona acerca de aquello que circula como práctica corporal, tanto en la esfera escolar como en la vida cotidiana. En este sentido, el análisis recupera los planteamientos de Gómez Smyth (2016) al situar como propósito del área propiciar instancias de creación de nueva cultura corporal, en lugar de la mera reproducción acrítica de objetos culturales hegemónicos. De esta manera, la práctica pedagógica trasciende lo institucional para salvaguardar la subjetividad de los estudiantes, reconociéndolos portadores y creadores de cultura (Aisenstein, 2008).

En esta línea, E.1 refiere a prácticas digitales que atraviesan la experiencia infantil y que, desde la perspectiva docente, se configuran como potenciales espacios de riesgo en términos vinculares y de exposición subjetiva:

(...) Roblox es un juego de un videojuego que juegan de celular a celular y se comunican entre ellos (...). O sea, los niños de 7, 8, 9 años, todos juegan (...). Están expuestos a que cualquier persona se pueda comunicar con ellos (...). Si te traen la pregunta es porque están necesitando que alguien les responda (...). Lo bajo a la

clase de por qué juegan a ese juego y por qué dejan que otra persona entre a su juego, y les diga lo que tienen que hacer. Hacerles preguntas que les hagan repensar por qué están dejando que otra persona que no conocen, que no saben quién es ni qué intenciones tiene, ingresar a algo que sería de ellos. (E.1)

El relato permite advertir acerca de la problematización de prácticas que –aunque configuradas por fuera de la escena escolar– podrían implicar un riesgo implícito en la subjetividad de los estudiantes, hallando un correlato con un compromiso social que trasciende las fronteras de la escuela y se proyecta hacia problemáticas más amplias (Santini y Molina Neto, 2005).

En síntesis, los fragmentos analizados permiten advertir que las lógicas de cuidado y gestión del riesgo operan como un criterio relevante en la delimitación de lo enseñable en educación física. El riesgo –entendido no solo en términos físicos, sino también institucionales y socioculturales– incide en las decisiones pedagógicas, favoreciendo el desplazamiento, la regulación o la resignificación de determinados saberes de la cultura corporal en el contexto escolar.

En este marco, si bien la violencia y el riesgo operan como criterios que atraviesan dichas prácticas corporales, resulta relevante advertir que en el caso de las prácticas deportivas –particularmente las vinculadas al fútbol– estas tensiones adquieren una especificidad propia, dada su fuerte inscripción en la cultura corporal y social. Por este motivo, su tratamiento pedagógico no solo implica una regulación o restricción eventual, sino también la necesidad de configurar abordajes diferenciados que serán abordados en el siguiente apartado.

3.1.2.2. Tradición disciplinar y circulación restringida de las prácticas corporales deportivas

Junto a las prácticas gimnásticas y a los juegos vinculados con formas violentas de expresión, los discursos docentes permiten identificar la omisión o circulación restringida de otras prácticas, particularmente aquellas prácticas corporales deportivas asociadas al fútbol.

En algunos casos, dicha restricción se vincula a decisiones institucionales orientadas a prevenir nuevas situaciones de violencia y, en otros, a limitaciones relacionadas con la formación docente o con la seguridad percibida para su abordaje.

En este sentido, la gestión del riesgo vuelve a evidenciarse como una lógica que atraviesa la configuración curricular delimitando la circulación de saberes que, pese a su fuerte presencia en la cultura corporal social, no siempre logran ser tematizados en la cultura corporal escolar. Al respecto, E.3 señala:

(...) a nivel institucional, a nosotros no nos permitían, hasta el año pasado, fútbol dentro de la escuela. (...) Desde la dirección planteaban que era un espacio donde se generaba mucha violencia que después se trasladaba al aula, y que eso después se trasladaba al grupo de WhatsApp de los padres y como que se hacía una bola.
(E.3)

El fragmento permite advertir que determinadas prácticas deportivas pueden generar tensiones en la dinámica escolar cuando ingresan al espacio de la clase. En este caso, la institución interpreta que el fútbol habilita situaciones de conflictividad que luego se trasladan a otros ámbitos de la vida escolar y comunitaria.

Si bien el discurso docente no explicita las formas pedagógicas mediante las cuales estas prácticas son abordadas, podría interpretarse que la ausencia de procesos de resignificación pedagógica del deporte –en los términos propuestos por Rozengardt (2021) al diferenciar el deporte en la escuela del deporte de la escuela– podría contribuir a que estas prácticas reproduzcan lógicas competitivas presentes en el deporte social. Frente a ello, la institución parecería optar por restringir su circulación dentro de la escuela, desplazando estas prácticas del repertorio de saberes enseñables en lugar de complejizar su tratamiento pedagógico, en el sentido de revisar las lógicas que organizan su inscripción en la escuela –particularmente aquellas asociadas a la competencia, la exclusión o la violencia–, para reconfigurarla desde propuestas que prioricen la participación, la cooperación, y la construcción colectiva.

En este marco, E.4 profundiza la caracterización de la práctica deportiva advirtiendo acerca de su carácter violento: “(...) Otra cosa bastante compleja (...) que tengo que ir regulando... hay mucho fútbol en mis primeros y segundos, y mucho fútbol que practican en el club del barrio y que es muy violento en las actitudes corporales de ellos”.

Aquí el fútbol no aparece silenciado pero sí regulado, al reconocerse inscripto en la cultura corporal de los estudiantes quienes lo reproducen bajo lógicas propias del deporte del club. En esta misma línea, E.7 reconoce la baja circulación del fútbol en sus clases, fundamentalmente debido a su propia trayectoria formativa: “(...) Ellos juegan al fútbol y, de hecho, es uno de los saberes que casi ni circula en mis clases (...). No es un contenido que yo maneje con seguridad porque me formé en el 1800 en donde el fútbol era para hombres”.

Este testimonio manifiesta el desplazamiento del fútbol como práctica corporal en tanto la docente manifiesta no sentirse segura debido al contexto histórico de su formación inicial, caracterizado –según el propio relato– por una fuerte división de prácticas deportivas en función del género. Desde esta perspectiva, el discurso permite advertir ciertas configuraciones históricas de la formación en educación física, en las cuales determinados deportes fueron asociados a la masculinidad. Este señalamiento encuentra correspondencia con los aportes de Scharagrodsky (2001), quien analiza la relación histórica entre género, cuerpo y poder en la Educación Física Escolar, mostrando cómo estas configuraciones han contribuido a organizar esquemas corporales diferenciados que se reproducen en la escena escolar a partir de disposiciones previamente configuradas en los espacios de formación.

En conjunto, el análisis de los actos de habla permite advertir que la centralidad del fútbol como práctica corporal instituida en la cultura se presenta en la escuela mediada por un entramado de decisiones institucionales, regulaciones pedagógicas y trayectorias formativas atravesadas por configuraciones de género. De este modo, se observa que el deporte, como modelo de legitimación heterónoma de la educación física (Bracht, 1996), presenta vestigios de revisión al interior de prácticas pedagógicas situadas que, mientras

que en algunos casos restringen u omiten su circulación, en otros promueven procesos de regulación o resignificación (Cirio, 2017).

En esta línea, E.3 da cuenta de una experiencia en la que el fútbol es recuperado como objeto de enseñanza a partir de un proyecto pedagógico específico:

(...) el año pasado presentamos un proyecto (...) en donde trabajamos esto de por qué no el fútbol, que es un saber cultural tan popular... por qué no lo trabajamos desde la construcción de valores. Entonces hicimos un proyecto bastante interesante y lo pudimos aplicar (...) con algunos permisos de la directora. (E.3)

El fragmento permite advertir que el fútbol puede ser tematizado en la escuela a partir de procesos intencionales de resignificación pedagógica en los cuales se desplazan las lógicas tradicionales del deporte hacia propuestas centradas en la reflexión, los valores y la construcción colectiva. En este sentido, su enseñabilidad se presenta como una construcción situada que requiere mediaciones institucionales, decisiones pedagógicas y condiciones de posibilidad específicas.

3.1.2.3. La jerarquización cultural de los saberes corporales: baja legitimidad de las prácticas expresivas e introyectivas

El análisis de los discursos docentes permite identificar la presencia de saberes de la cultura corporal cuya circulación aparece significativamente reducida en las propuestas pedagógicas, particularmente aquellos vinculados a las prácticas expresivas-artísticas y a las introyectivas. En estos casos, la omisión no se manifiesta necesariamente como una exclusión explícita, sino a través de menciones marginales, dificultades para su abordaje o reconocimientos directos de su escasa presencia en las clases.

En primer lugar, algunos discursos asocian la baja circulación de estos saberes con dificultades e inseguridades personales, así como también con la falta de conocimiento para su enseñanza. En este sentido, E.5 reconoce: “(...) la práctica corporal introyectiva (...) no se animan a poder transmitirlo (...) pienso por el desconocimiento”.

De manera similar, E.11 refiere a una limitación personal en el abordaje de prácticas expresivas dentro de su propuesta pedagógica: “(...) El tema de lo que sea bailar o expresión corporal por ahí, limitación mía, no los propuse”. Y en esta línea, E.2 expresa: “(...) Por ahí me cuesta un poco abordarlo... el tema de la expresión y la comunicación (...) es el que más me cuesta”.

El desconocimiento y la limitación personal emergen en estos fragmentos manifestándose como factores que delimitan el campo de lo enseñable, restringiendo la circulación de las prácticas expresivas-artísticas en la Educación Física Escolar. Si bien, en una primera lectura, este hallazgo podría interpretarse como decisiones pedagógicas individuales, un análisis más profundo podría dar cuenta de que dichas limitaciones se inscriben en condiciones formativas más amplias que posteriormente se manifiestan en sensaciones de falta de dominio e inseguridad en su abordaje.

En este sentido, los aportes de Campomar y Mora (2022) señalan que la escasa circulación de las prácticas expresivas-artísticas en la Educación Física Escolar –aun formando parte de la currícula del área– podría vincularse fundamentalmente a la presencia marginal que históricamente han tenido en la formación inicial del profesorado, frente a la centralidad de otras prácticas. En este marco argumentativo, se identifica un silenciamiento que tensiona la prescripción curricular, en tanto los lineamientos oficiales proponen estos saberes como parte constitutiva de la enseñanza en el área (DGCyE, 2013).

En segundo lugar, se manifiesta la presencia de representaciones de género que inciden en la circulación de estas prácticas. En esta línea, E.3 señala: “(...) El movimiento expresivo era un saber que la verdad es que antes lo trabajábamos en primer y segundo grado y después nos quedaba... como que lo trabajábamos muy poco porque los varones tienen prejuicios”.

Aquí se advierte que la circulación de estos saberes aparece atravesada por representaciones de género que asocian las prácticas expresivas con sensibilidades consideradas femeninas (Scharagrodsky & Southwell, 2007), manifestándose –en palabras

de E.3– mediante prejuicios por parte de los varones, que operan al interior de las propuestas pedagógicas relegando estos saberes.

En este sentido, la genealogía del currículum corporal propuesta por Aisenstein (2003) permite profundizar el análisis al recuperar la génesis de tales representaciones, señalando que la educación física moderna se configuró mediante una jerarquización de saberes que priorizó el rendimiento, la disciplina y la aptitud física frente a saberes vinculados a la expresión, la creación y la sensibilidad. En esta misma línea, Campomar (2015) sostiene que dicha jerarquización histórica del campo ha contribuido a la naturalización de creencias que asocian lo expresivo con lo femenino y lo deportivo con lo masculino.

En una línea similar, E.9 refiere a tensiones institucionales que emergen cuando estas prácticas intentan ser tematizadas en la escuela:

(...) trabajar un poco más de expresión corporal en la escuela, la teatralización y la danza hizo como un poco de ruido en las escuelas y decir 'che, pero no... los chicos tienen que correr, los chicos tienen que estar jugando en el patio'. (E.9)

En este caso, la internalización de creencias (Campomar, 2015) se desplaza desde el plano de la clase hacia la institución escolar y, al mismo tiempo, desde la asociación de las prácticas expresivas con cuestiones de género hacia una concepción del área vinculada casi exclusivamente a lo deportivo, lo físico y lo lúdico. De este modo, la circulación de estos saberes en la escuela primaria aparece atravesada por expectativas institucionales centradas en el movimiento visible y el rendimiento motriz, lo que tensiona su abordaje y tematización pedagógica.

Este análisis encuentra correspondencia con los hallazgos de Campomar et al. (2019), quienes señalan que los docentes en ocasiones deben justificar la inclusión de saberes expresivos ante directivos y colegas que tienden a valorar lo medible, visible y cuantificable por sobre dimensiones vinculadas a lo expresivo o a lo simbólico.

En este marco, E.6 profundiza estos hallazgos al reconocer que el bloque de expresión corporal, junto con el de prácticas en relación con la naturaleza, es uno de los menos tematizados, enfatizando la dimensión sensible y difícil de su tratamiento:

(...) está el de expresión corporal, está el bloque de relación con la naturaleza (...).

Son los que menos los profes tocan porque son más sensibles (...), más difíciles (...). Es más fácil hacer habilidades motrices, juegos, deportes (...), pero bueno, lo otro nos da un enriquecimiento. (E.6)

El fragmento permite advertir que la menor circulación de estos saberes no solo se vincula con limitaciones formativas, exigencias laborales o prejuicios de género, sino también con representaciones arraigadas acerca de la naturaleza misma de la Educación Física Escolar. En este sentido, las prácticas expresivas e introyectivas aparecen asociadas a dimensiones consideradas más sensibles o complejas (Lagardera & Masciano, 2011), mientras que aquellas vinculadas al desarrollo de habilidades motrices, el juego y el deporte se presentan como propuestas más accesibles, visibles y pedagógicamente esperables dentro del área.

En conjunto, los fragmentos analizados permiten advertir que los saberes que promueven las prácticas corporales expresivas-artísticas e introyectivas, lejos de ser neutrales, se inscriben en narrativas históricas, simbólicas y sociales más amplias. Desde esta perspectiva, los planteamientos de Varea y Galak (2013) permiten comprender que estos saberes se configuran como espacios de disputa en torno a identidades corporales y relaciones de poder dentro del territorio escolar. En este sentido, los hallazgos permiten comprender que su escasa circulación no responde exclusivamente a decisiones pedagógicas individuales, sino que se inscribe en un entramado más amplio de condicionamientos formativos (Campomar, 2015), representaciones de género (Scharagrodsky, 2001) y concepciones históricamente construidas acerca de qué saberes resultan legítimos dentro de la Educación Física Escolar –tal como ha sido señalado por Bracht (1996), Gómez Smyth (2017) y Álvarez et al. (2023)–.

De este modo, la baja circulación de estos saberes evidencia tensiones entre la prescripción curricular y las tradiciones disciplinares que históricamente han configurado los límites de lo enseñable en la Educación Física Escolar, pese a la presencia de incipientes posicionamientos docentes que, atentos a estas dimensiones, buscan desarticular dichas lógicas mediante prácticas pedagógicas orientadas a habilitar experiencias corporales más diversas (Kopelovich, 2022).

3.1.2.4. Condiciones materiales y contextuales que delimitan la circulación de saberes ambientales

Otro conjunto de saberes que emerge como omitido o tensionado en la Educación Física Escolar corresponde a las prácticas corporales vinculadas al ambiente y a la vida en naturaleza. En los discursos docentes, estas prácticas aparecen asociadas a limitaciones económicas y materiales, a regulaciones burocráticas institucionales, así como también a determinadas condiciones contextuales que dificultan su circulación en la experiencia escolar.

En este caso, los hallazgos presentados amplían los desarrollos previos (Cucci et al., 2024) en los que se identificaron saberes de la cultura corporal silenciados en la Educación Física Escolar, al profundizar el análisis de las condiciones institucionales, materiales y socioculturales que delimitan su circulación.

En este sentido, E.3 señala:

(...) [el saber] que menos trabajamos es en relación a vida en la naturaleza porque desde la escuela no podemos hacer salidas. Es muy difícil... es una escuela pública, no es un lugar marginal pero no tiene recursos para sacar a los chicos. Los chicos no tienen recursos para poder pagar colectivo (...). Nos cuesta un montón poder hacer una salida a algún lado. (E.3)

El fragmento evidencia la dificultad para hacer circular saberes vinculados a experiencias en la naturaleza debido, fundamentalmente, a la escasa disponibilidad de recursos económicos, tanto a nivel institucional como familiar. Esta problematización

encuentra correspondencia con los aportes de Beninato (2023), quien advierte acerca de la incidencia directa que tienen las condiciones económicas y materiales de las instituciones en las posibilidades reales de desarrollar experiencias educativas en el entorno natural.

En este marco, en línea con los análisis desarrollados en los apartados precedentes, los silenciamientos u omisiones de saberes en el área parecen situar sus causas por fuera de la dimensión estrictamente pedagógica, articulándose con condiciones estructurales que configuran el escenario escolar.

En esta misma línea, E.1 y E.4 refieren a las dificultades para sostener propuestas que impliquen salir de la escuela, señalando a los condicionamientos institucionales y burocráticos que operan delimitando el margen de lo enseñable.

Al respecto, E.1 señala: “(...) el año pasado el tema de los campamentos no lo pude hacer”. Asimismo, E.4 profundiza en su relato acerca de los condicionamientos:

(...) no le puedo dedicar todo lo que me gustaría por las trabas institucionales (...).

En la escuela primaria, a veces como que hasta le tienen miedo a cruzar la calle en una salida educativa... entonces bueno, se van cerrando puertas y siempre termino dejando de lado ese bloque que encima para mí es el que más enriquece. (E.4)

Aquí, E.1 se refiere a los campamentos como parte de las experiencias omitidas. Si bien no explicita los motivos de dicha omisión, el acto de habla permite inferir que la imposibilidad de realizarlos excede su voluntad pedagógica, al ser mencionados en términos de no haber podido llevarlos a cabo. Por su parte, E.4 señala que los condicionamientos institucionales operan como “trabas” (E.4) que restringen el desarrollo de estas propuestas. En su relato, emerge nuevamente el miedo como organizador de la lógica escolar, configurando límites en torno a aquello que puede o no ser enseñado. En diálogo con Vega (2008), estas dinámicas institucionales dificultan que las experiencias en entornos naturales se incorporen de manera sistemática en la currícula escolar.

En este marco argumental, se advierte que las salidas educativas que implican desplazar a los estudiantes fuera del espacio escolar se ven tensionadas por una lógica institucional en la cual las condiciones de seguridad aparecen como un criterio central para

habilitar o restringir determinadas experiencias pedagógicas. Esta centralidad no sólo se vincula con percepciones de inseguridad en el entorno, sino también con el marco normativo y las responsabilidades legales que regulan dichas prácticas, configurando en muchos casos decisiones pedagógicas atravesadas por la anticipación de posibles conflictos o consecuencias jurídicas ante eventuales incidentes.

En este sentido, E.3 profundiza esta dimensión y señala: “(...) en algunos momentos hemos ido a la plaza que nos queda cerca (...) pero últimamente por cuestiones de violencia, de inseguridad y todo, tampoco salimos a la plaza”.

El fragmento evidencia que las salidas a la plaza constituían experiencias corporales situadas en el entorno natural que anteriormente estaban habilitadas y que, en la actualidad, dejaron de realizarse. La inseguridad aparece como característica del contexto que, desde la perspectiva institucional, opera como factor de restricción. Siguiendo los planteamientos de Suriano (2022), podría interpretarse que la imposibilidad de salir al entorno natural constituye un síntoma de la fragmentación histórica entre cuerpo, educación y ambiente, producida por lógicas institucionales que priorizan la burocracia, la seguridad y la homogeneización de saberes por sobre la diversidad de experiencias corporales situadas.

En el siguiente fragmento, E.1 relata un caso acontecido en su ciudad, que tuvo gran repercusión nacional y local, impactando en la dinámica de organización institucional:

(...) acá fue muy fuerte el tema del caso de Loan. Entonces todas las escuelas, para poder salir con chicos, tenían que hacer un régimen, una autorización y esto tenía que pasar por la Provincia a pedir autorización del establecimiento. Esa salida la hicimos igual (...) con la mitad de la escuela en contra. Este año (...) no me lo dejaron hacer. (E.1)

El fragmento expuesto permite advertir cómo determinados acontecimientos sociales que adquieren fuerte repercusión pública inciden en la regulación institucional de las prácticas corporales en relación con el ambiente. La referencia al “caso de Loan²⁰” (E.1)

²⁰ El caso Loan refiere a la desaparición del niño de 5 años de edad, Loan Danilo Peña, ocurrida en junio de 2024 en la provincia de Corrientes (Argentina). El hecho adquirió amplia visibilidad pública y mediática, y contribuyó a intensificar percepciones de inseguridad y lógicas de regulación del riesgo en relación con las infancias y su circulación en espacios abiertos.

aparece como un evento que reconfigura las condiciones de posibilidad para la realización de salidas educativas, habilitando nuevos dispositivos administrativos y controles burocráticos que restringen dichas experiencias. De este modo, la práctica corporal en el medio natural queda sujeta a un entramado de autorizaciones, regulaciones y disputas institucionales que exceden nuevamente el plano pedagógico.

En consonancia con lo planteado por Vega (2008) y Beninato (2023), estas situaciones evidencian cómo las tensiones estructurales de la política educativa y de la cultura escolar restringen el margen de saberes enseñables en la Educación Física. Al mismo tiempo, el relato permite reconocer la praxis docente en contextos de fuerte condicionamiento institucional. Cuando E.1 señala haber realizado la salida igualmente “con la mitad de la escuela en contra”, se ponen de manifiesto ciertos márgenes de agencia pedagógica (Ball et al., 2012) que, aun en escenarios adversos, buscan sostener experiencias corporales vinculadas al ambiente. Sin embargo, la posterior prohibición de la actividad evidencia los límites institucionales que, en última instancia, terminan delimitando la circulación de estos saberes y la tarea docente en el currículum escolar.

En síntesis, los fragmentos analizados permiten advertir que la circulación de saberes vinculados a las prácticas corporales en relación con el ambiente se encuentra atravesada por múltiples condicionamientos que exceden la voluntad pedagógica de los docentes. Las limitaciones económicas, las regulaciones institucionales, las percepciones de inseguridad y los dispositivos burocráticos de gestión del riesgo configuran un entramado de restricciones que incide directamente en las posibilidades de enseñanza, las cuales se ponen en juego de manera situada y multidimensional en la práctica docente.

Desde esta perspectiva, la baja presencia de estas prácticas en la Educación Física Escolar se configura en la interacción entre condiciones materiales, institucionales y contextuales que delimitan las fronteras del currículum corporal en la escuela.

3.1.2.5. Saberes transversales vinculados a la educación sexual integral (ESI): cuando la habilitación normativa no garantiza legitimidad pedagógica

En continuidad con el análisis de los discursos docentes orientado a identificar cuáles son los saberes de la cultura corporal que se silencian u omiten en la Educación Física Escolar, resulta necesario advertir que los silenciamientos que se presentan a continuación se configuran en una trama cultural e institucional compleja. En diálogo con Carr (2002), este fenómeno no puede comprenderse de manera aislada, sino que requiere una interpretación profunda del fenómeno educativo en tanto espacio atravesado por tensiones, contradicciones y disputas de sentido.

En este marco, resulta pertinente poner de relieve aquellos saberes de la cultura corporal que atraviesan la malla curricular y emergen en los actos de habla docentes, aun cuando no forman parte de las prácticas corporales sistematizadas en la matriz de datos del presente estudio. Se trata de saberes vinculados con la ESI que, en el marco de la normativa vigente en Argentina –Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006)–, se configuran como saberes transversales a tematizar en función de garantizar los derechos de los estudiantes.

En este sentido, resulta pertinente señalar que, si bien la ESI no se configura como una práctica corporal específica dentro de la clasificación de saberes analizada en esta investigación, su aparición reiterada en los relatos docentes permite reconocerla como un saber transversal que tensiona la práctica pedagógica en la Educación Física Escolar, motivo por el cual resulta necesario visibilizar su presencia en el marco de este estudio.

En esta línea, los discursos analizados permiten advertir que la ESI aparece como uno de los saberes más tensionados y, al mismo tiempo, más silenciados dentro del campo disciplinar, tal como señala E.1:

(...) Yo creo que uno de los saberes que está más silenciado acá, pero por nuestra estructura dentro de todas las escuelas y porque es como que genera mucho ruido, es el tema de la ESI. (...) Acá en Paso de los Libres, o en general te hablo o en la

Provincia (...), se hacen muchas capacitaciones de ESI y tanto docentes como directivos (...) se chocan contra una realidad que la tienen que abordar pero no se animan a abordarla. Entonces, creo que es la que más silenciada está, pero hace unos años... ya antes nos decían 'este tema no se puede tocar'. No, no había chance. Si un alumno venía con esa pregunta, vos le tenías que decir que hable con la mamá y el papá (...). En 2017-2018 se empezaron a bajar capacitaciones... ahí fue como que se fue ampliando el conocimiento, pero quedó silenciado. Es como... 'bueno voy a poder tocarlo, pero bajo tu propia responsabilidad nosotros no te apoyamos' (...). Vos sabés que si vos tocas ciertos temas, en algún momento, si un padre va al directivo, el directivo no te va a apoyar (...) bajo ningún aspecto porque Corrientes es muy cerrada, es muy estructurada, es muy la religión católica, es cuadrada;. Entonces, es muy difícil romper esa barrera. (E.1)

El fragmento evidencia que, aun cuando existen instancias formales de capacitación y un marco normativo que respalda la implementación de la ESI, su circulación efectiva en las clases de Educación Física se encuentra condicionada por diversos factores que atraviesan la práctica docente. Entre ellos, se destacan los temores vinculados a posibles conflictos con las familias, la percepción de escaso respaldo institucional ante eventuales reclamos y la presencia de matrices culturales locales que operan como reguladoras de aquello que se considera legítimo enseñar en el ámbito escolar.

Aquí, la referencia realizada por el docente a que “Corrientes es muy cerrada, muy estructurada” (E.1) permite advertir cómo determinadas configuraciones culturales del territorio escolar inciden en la delimitación de los saberes que efectivamente circulan en la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, las prácticas educativas no pueden comprenderse por fuera de los contextos históricos y culturales en los cuales se inscriben (Torres Hernández, 2003).

En diálogo con esta perspectiva, los planteamientos de Chaves Salas (2001) permiten interpretar que en toda cultura coexisten elementos dominantes, residuales y emergentes que configuran el entramado simbólico desde el cual se producen y legitiman

las prácticas sociales. En este marco, las dificultades para abordar la ESI en las clases de Educación Física pueden comprenderse como expresión de la persistencia de elementos residuales vinculados a concepciones tradicionales sobre la sexualidad, el cuerpo y el rol de la escuela en su tratamiento.

En la misma línea, E.4 expresa:

(...) la escuela nuevamente pone sus trabas de 'de esto no hablamos o de tal cosa no'. Este año hay como un poquito más de recelo de parte de las dueñas de la escuela, que son hermanas. Es una escuela católica, entonces aparecen algunas dificultades. (E.4)

En este caso, si bien –al igual que en el fragmento anterior– las restricciones se inscriben en matrices culturales de carácter religioso, es posible advertir una diferencia en el modo en que dichas matrices operan. Mientras que en el caso previo se expresan como parte de una configuración sociocultural amplia del territorio, en este fragmento se vinculan con la organización institucional de la escuela. La referencia a una institución católica conducida por autoridades religiosas permite reconocer cómo estas matrices se traducen en regulaciones concretas que inciden directamente en la tematización de la ESI dentro del área, delimitando aquello que resulta legítimo abordar en el espacio escolar. En este sentido, si bien la ESI constituye un saber legitimado a nivel normativo y reconocido discursivamente por los docentes, su implementación se encuentra condicionada tanto por tensiones culturales generales como por definiciones institucionales explícitas que configuran los márgenes de intervención pedagógica.

Los márgenes de lo enseñable se van configurando así mediante lógicas que exceden la voluntad individual del docente, dando cuenta de la complejidad de la práctica pedagógica. En ella, se articulan decisiones pedagógicas y posicionamientos ético-políticos (Rozengardt, 2017) junto con procesos sociales, culturales e institucionales que, en diálogo con Bracht (1996), han contribuido históricamente a definir las formas de legitimidad de la educación física en el ámbito escolar.

Dicha complejidad se evidencia con particular claridad en el siguiente fragmento discursivo, en el que E.5 señala: “(...) la otra vez, charlaba con un docente y me decía ‘mirá, yo tengo muchas complicaciones con los padres por el tema de cuando abordo siempre ESI’ (...) él me dice: ‘Es más fácil tomarse licencia que enseñar ESI’.

En esta expresión se condensa el nivel de tensión que atraviesa la implementación de la ESI en el campo disciplinar. La afirmación “es más fácil tomarse licencia que enseñar ESI” (E.5) no solo expone el temor al conflicto con las familias, sino que también permite visibilizar el peso de determinadas resistencias institucionales y socioculturales en la configuración de la práctica docente.

En esta misma línea, E.9 manifiesta:

(...) creo que es por miedo a lo que podemos descubrir. ‘¡No te metas en eso! ¡Eso es problema de la maestra!’... los chicos traen cosas a la clase de Educación Física que hay que trabajar, sobre todo de ESI, es lo que más se ve. Y yo creo que otros profes no quieren hacer oídos a eso que los chicos traen a clase. (E.9)

Este fragmento profundiza la dificultad de circulación de la ESI, reconociéndose como un saber que requiere ser tematizado en las clases de Educación Física a partir de las inquietudes o situaciones que los estudiantes llevan al espacio escolar. Sin embargo, el relato también permite considerar la existencia de cierto desplazamiento institucional que tiende a delegar estas temáticas hacia otros actores escolares –en este caso, las maestras– bajo la premisa implícita de que no forman parte del campo disciplinar de la educación física y, en consecuencia, tampoco forman parte de su responsabilidad.

De este modo, expresiones como “no te metas en eso” (E.9) evidencian cómo determinados saberes son activamente desalentados dentro del área, configurando procesos de silenciamiento que no responden a la ausencia de las problemáticas, sino a la dificultad institucional para tematizarlas pedagógicamente.

En este escenario, el silenciamiento no implica desconocimiento del tema por parte de los docentes. Por el contrario, los relatos evidencian la existencia de procesos de formación, capacitación y reflexión en torno a la ESI. Sin embargo, su circulación

pedagógica aparece condicionada por temores institucionales, por la posibilidad de conflicto con las familias y por representaciones culturales que delimitan los márgenes de legitimidad de estos saberes en el ámbito escolar, evidenciando que la habilitación normativa no garantiza por sí misma su legitimidad pedagógica en el territorio escolar.

3.1.2.6. Integración analítica de los silenciamientos identificados

El análisis desarrollado en este apartado permite reconocer que la circulación de los saberes de la cultura corporal en la Educación Física Escolar se encuentra atravesada por diversos procesos de silenciamiento y desplazamiento que exceden ampliamente la decisión pedagógica individual. Así, se configura una trama cultural dinámica, compleja y conflictiva en la que se disputan los sentidos pedagógicos del área (Maia et al., 2021).

Desde esta perspectiva, los silenciamientos identificados permiten reconocer no solo qué saberes aparecen escasamente tematizados en las prácticas pedagógicas, sino también cuáles son las lógicas institucionales, culturales y formativas que inciden en la delimitación de aquello que resulta legítimo enseñar en la escuela.

Tal como se mencionó al inicio del análisis de los objetivos segundo y tercero, entre los saberes cuya circulación aparece con mayor frecuencia restringida se identifican, en primer lugar, las prácticas corporales gimnásticas cuyo desplazamiento se vincula con lógicas institucionales de cuidado y gestión del riesgo asociadas al contacto corporal, la posibilidad de lesión y la exposición docente frente a eventuales conflictos institucionales. En diálogo con los planteamientos de Scharagrodsky y Southwell (2007), estas restricciones permiten comprender cómo el cuerpo en la escuela se configura como un territorio de regulación social atravesado por representaciones culturales sobre el género, la sexualidad y la autoridad pedagógica. Asimismo, la gestión institucional del riesgo, tal como señalan Álvarez et al. (2023), se constituye como un criterio relevante en la delimitación de las prácticas que resultan pedagógicamente habilitadas dentro del área.

En segundo lugar, se identifican restricciones en torno a determinadas prácticas deportivas, particularmente el fútbol, cuya circulación aparece tensionada por situaciones de

violencia que atraviesan tanto la cultura escolar como las experiencias deportivas que los estudiantes traen desde otros espacios sociales. En este sentido, los discursos docentes evidencian intentos de regulación o resignificación pedagógica de estas prácticas en línea con los planteamientos de Gómez Smyth (2017) y Rozengardt (2021), quienes señalan la necesidad de diferenciar el deporte de la escuela de las lógicas competitivas que caracterizan su circulación en otros ámbitos sociales.

Asimismo, el análisis permite reconocer la baja presencia de saberes vinculados con las prácticas expresivas-artísticas e introyectivas. En estos casos, la tematización aparece condicionada por inseguridades formativas, representaciones de género y concepciones históricas que han asociado la educación física principalmente con el rendimiento motriz y el deporte. Estos resultados encuentran correspondencia con el análisis de Aisenstein (2003), quien advierte que la configuración histórica del currículum corporal ha privilegiado saberes vinculados con la aptitud física y el control del cuerpo, relegando aquellos saberes asociados con la expresión, la sensibilidad y la exploración de la interioridad corporal. En esta línea, los aportes de Campomar (2015) y Campomar y Mora (2022) permiten comprender cómo dichas jerarquizaciones se reproducen también en la formación docente, incidiendo posteriormente en las percepciones de dominio o inseguridad que los propios docentes manifiestan frente a la circulación de determinados saberes.

Por otra parte, se identifican silenciamientos vinculados con las prácticas corporales en relación con el ambiente y la vida en la naturaleza, cuya circulación aparece condicionada por limitaciones económicas, regulaciones institucionales, percepciones de inseguridad y dispositivos burocráticos que restringen las posibilidades de desarrollar experiencias educativas fuera del espacio escolar. En consonancia con los planteamientos de Vega (2008) y Beninato (2023), estas restricciones permiten comprender cómo las condiciones materiales e institucionales inciden de manera directa en la configuración del currículum corporal, delimitando las posibilidades concretas de enseñanza.

Finalmente, los relatos docentes permiten reconocer tensiones en torno a la tematización de la ESI dentro del área. A pesar de su habilitación normativa, su abordaje en

el patio aparece condicionado por resistencias culturales, temores institucionales y disputas en torno a la legitimidad de su tratamiento pedagógico. En diálogo con Carr (2002) y Torres Hernández (2003), estas tensiones permiten interpretar que las prácticas educativas se inscriben en contextos socioculturales específicos en los cuales coexisten tradiciones, valores y creencias que inciden en la definición de aquello que resulta legítimo tematizar en el espacio escolar.

De este modo, los silenciamientos identificados no solo delimitan aquello que queda en los márgenes de las propuestas pedagógicas, sino que revelan las lógicas históricas, institucionales y culturales que organizan la circulación de la cultura corporal en la escuela, es decir, aquello que no circula resulta clave para comprender las relaciones de poder, las jerarquizaciones disciplinares y las disputas de legitimidad que han atravesado históricamente a la Educación Física Escolar y que continúan, de manera más o menos explícita, incidiendo en su configuración actual.

En este marco, los silenciamientos y omisiones identificados ponen en evidencia tensiones relevantes en relación con el derecho a la educación (Ley N° 26.206, 2006) y, específicamente, con el derecho de los estudiantes a acceder a una cultura corporal de movimiento amplia, diversa y socialmente significativa (González, 2026; Gómez Smyth, 2021). En efecto, a partir de las lógicas desarrolladas en este apartado, la restricción o escasa tematización de determinados saberes delimita las posibilidades concretas de apropiación de experiencias corporales que forman parte del acervo cultural (Bracht, 1996).

En este sentido, los resultados analizados interpelan a los enfoques sociocríticos de la educación física, en tanto ponen de manifiesto los desafíos que enfrentan los docentes que, en diferentes territorios e instituciones, intentan ampliar y diversificar las propuestas pedagógicas de la Educación Física Escolar. De este modo, la práctica pedagógica se inscribe en escenarios complejos en los que la ampliación del derecho a la cultura corporal se configura como una tarea situada, en permanente construcción y atravesada por tensiones y disputas de sentido.

Desde esta perspectiva, a continuación, se vuelve posible avanzar hacia el análisis de cómo los saberes que efectivamente circulan en las prácticas docentes se articulan con el enfoque sociocrítico en el que se ancla el presente estudio, el cual propone ampliar, problematizar y resignificar el currículum del área.

3.1.3. Saberes de la cultura corporal y enfoque sociocrítico: un análisis de las lógicas de articulación en la Educación Física Escolar

El presente apartado tiene como propósito establecer relaciones entre los saberes de la cultura corporal que circulan y proponen los docentes de Educación Física entrevistados y el enfoque sociocrítico desde el cual se posicionan.

Mientras que en los apartados precedentes el análisis se orientó a la identificación y descripción de los saberes que circulan, al reconocimiento de aquellos que se presentan como silenciados u omitidos, así como a la indagación de los motivos que configuran dichos silenciamientos, el desarrollo que se presenta a continuación adopta una lectura transversal del material empírico.

En este sentido, se recuperan los resultados previamente analizados junto con nuevos fragmentos de actos de habla, con el propósito de interpretar cómo los saberes de la cultura corporal circulados se articulan con determinadas concepciones pedagógicas, intencionalidades de enseñanza y posicionamientos docentes, en el marco del enfoque sociocrítico que orienta la investigación.

Desde esta perspectiva, la relación entre los saberes de la cultura corporal que circulan y el enfoque sociocrítico no se expresa únicamente en la presencia de determinadas prácticas corporales, ni en los sentidos pedagógicos atribuidos a las mismas –aspectos ya analizados en el primero de los objetivos específicos–, sino en las lógicas de selección, tematización e intervención mediante las cuales los docentes disputan formas tradicionales de enseñar Educación Física.

En este marco, el enfoque sociocrítico no aparece formulado de manera homogénea ni explícita, sino que los resultados permiten advertir que dicha perspectiva se construye en

la práctica a través de decisiones pedagógicas situadas que tensionan lógicas tradicionales de la Educación Física Escolar y habilitan otros modos de concebir las prácticas corporales y los procesos de enseñanza, desde una fuerte consideración del contexto en el cual se inscriben.

Asimismo, los marcos teóricos desde los cuales los docentes se posicionan –así como sus modos de reflexionar, interrogarse y revisar la propia práctica– se configuran como condiciones de posibilidad para el desarrollo de propuestas pedagógicas que amplían la circulación de saberes de la cultura corporal, asignándoles sentidos alternativos y , en algunos casos, contrahegemónicos.

En este sentido, los saberes que circulan no pueden comprenderse únicamente por su pertenencia a determinados grupos de prácticas, sino por las lógicas que orientan su selección, resignificación y tematización.

A continuación, se presentan distintas líneas analíticas que permiten dar cuenta de estas relaciones, a partir de la interpretación del material empírico puesto en diálogo con el enfoque sociocrítico, en tanto perspectiva teórica en construcción (Gómez Smyth, 2017) que viene consolidándose como un campo investigativo relevante en Educación Física Escolar.

3.1.3.1. Resignificación de las prácticas corporales y disputa de sentidos hegemónicos

El análisis de los actos de habla permite identificar, de manera recurrente, procesos de resignificación de las prácticas corporales que se configuran en tensión con enfoques tradicionales centrados en la competencia, el rendimiento o la ejecución técnica. Estas resignificaciones se expresan especialmente en el campo de las prácticas deportivas y lúdicas, donde los docentes no solo describen modos de intervención orientados a ampliar las condiciones de participación, sino que evidencian un desplazamiento en los sentidos desde los cuales dichas prácticas son pensadas y propuestas, tal como ha sido desarrollado en el primero de los objetivos específicos de la presente investigación.

En este marco, algunos discursos advierten la persistencia de una Educación Física Escolar fuertemente atravesada por lógicas deportivistas sostenidas tanto por tradiciones históricas del campo como por dispositivos institucionales externos que refuerzan su centralidad. Las palabras de E.1 resultan representativas:

(...) es muy deportivizado el primario, y ahora más con los centros de Educación Física (...). Se hace cargo de todos los juegos deportivos que hay dentro de la ciudad con un programa que se llama Los Juegos Correntinos. (...) nos estamos olvidando de la otra fase de la educación física, de las otras partes que componen a la educación física. (E.1)

El fragmento permite reconocer cómo la centralidad del deporte se materializa en la vida escolar “haciéndose cargo de todos los juegos deportivos” (E.1) que se desarrollan en la ciudad, desplazando el abordaje de otros saberes que –aun reconociéndose constitutivos del campo– quedan relegados en función de programas deportivos externos que lo atraviesan. En este sentido, se advierte la vigencia de formas de legitimación heterónoma de la educación física (Bracht, 1996), en las cuales el valor del área se vincula con prácticas socialmente reconocidas –como el deporte competitivo– en detrimento de otras manifestaciones de la cultura corporal.

Sin embargo, lejos de una aceptación acrítica, los docentes evidencian una toma de conciencia sobre estas tensiones, reconociendo a la cultura corporal como objeto de conocimiento de la educación física y, en consecuencia, la necesidad de tematizar sus diversas manifestaciones (Gómez Smyth, 2020). Este movimiento implica un primer gesto sociocrítico: la problematización de aquello que se presenta como naturalizado y dominante en el campo.

En un sentido convergente, otro acto de habla permite explicitar la distancia entre prescripciones curriculares y ciertas prácticas escolares que reproducen lógicas selectivas asociadas al rendimiento, evidenciando que esta tensión no se limita a la centralidad del deporte, sino que se expresa también en las lógicas de organización de la participación:

(...) todo el diseño curricular de la Provincia no menciona para nada el deporte escolar, pero por alguna extraña razón hay un evento de deporte escolar (...) donde avanza el equipo que mejor es y que gana, y van quedando afuera los que pierden, con menos oportunidades de seguir practicando. (E.7)

En este punto, nuevamente se observa cómo la lógica competitiva (Rozengardt, 2017) ingresa al espacio escolar aun cuando no se encuentra explicitada en los diseños curriculares, organizando de manera desigual las oportunidades de participación. Esta persistencia evidencia un vestigio de las matrices históricas de la educación física moderna (Galak, 2016), centradas en la jerarquización de los cuerpos, la selección de los considerados más aptos y la producción de diferencias, las cuales son problematizadas por los docentes, tal como señala E.7:

(...) solamente te dejan llevar a siete personas por disciplina (...). Por ejemplo, yo anoto a un equipo de handball o de fútbol, y tengo 50 alumnos y tengo que llevarme a 7... ¿cómo los elijo? (...). Entonces, no participamos de eso". (E.7)

Este fragmento permite interpretar que la decisión de no participar no constituye una omisión, sino una toma de posición pedagógica que cuestiona dispositivos institucionales que restringen la participación y reproducen lógicas de exclusión. En este sentido, la práctica docente se configura como un espacio de agencia situada (Ball, 1994) en el que, aun bajo condiciones que delimitan la acción, se despliegan márgenes de decisión que habilitan formas de intervención orientadas a disputar los sentidos hegemónicos que organizan la Educación Física Escolar.

En continuidad con lo anterior, E.10 profundiza esta crítica a la competencia, vinculándola con valores sociales más amplios y señalando su carácter transferible a otras esferas de la vida. En este sentido, la problematización de estas prácticas no se restringe al ámbito escolar, sino que se proyecta hacia los valores sociales que las atraviesan:

(...) esa competencia tonta (...), nos dicen 'vos para hacer esto, tenés que hacer esto y tenés que pisarle la cabeza al otro'. (...) Ver esas cosas, poder comprenderlas, poder visualizarlas (...) porque todo esto es transferible a la sociedad, ¿no? (...)

Porque es una competencia individualista todo el tiempo constante y nosotros somos seres sociales, necesitamos del otro para poder vivir, convivimos con personas, vivimos dentro de una sociedad y qué mejor que respetarnos (...). Si yo en un juego soy así, imaginémonos cuando seamos un poquito más grandes en un trabajo, en conseguir cualquier cosa... ¿a costa de qué? (E.10)

En este punto se pone de manifiesto un posicionamiento docente que comprende a la educación física como práctica social situada, inscripta en una sociedad atravesada por lógicas de individualización y competencia que tienden a diluir la noción del sujeto como ser social y comunitario (Chaves Salas, 2001).

En diálogo con Gómez Smyth (2018), se interpreta que estas representaciones sociales no siempre son objeto de problematización en la práctica pedagógica. Sin embargo, cuando la educación física se configura desde un enfoque sociocrítico, asume entre sus funciones la de constituirse como un espacio reflexivo orientado a la desnaturalización y confrontación de valores hegemónicos, particularmente de aquellos asociados a matrices individualistas propias del capitalismo.

En contraposición a estas lógicas, los discursos docentes comienzan a delinear formas alternativas de comprender y organizar la práctica. En este marco, algunos discursos recuperan una concepción relacional de la educación física en la que los saberes se construyen con y para los otros. E.1 sostiene: "...la educación física es social (...), siempre el contenido es para mí y para el otro, y entre los dos en conjunto".

Se interpreta aquí, que estas perspectivas no implican el rechazo del deporte o del juego en sí mismos, sino la problematización de sus formas hegemónicas de circulación, por lo cual los docentes no niegan estas prácticas sino que las resignifican, disputando sus sentidos y orientándolas hacia formas más inclusivas, cooperativas y reflexivas. En consonancia con el enfoque culturalista (Maia et al., 2021), la educación física es comprendida por los docentes como un espacio de producción cultural atravesado por tensiones, en el cual es posible tanto reproducir como transformar el *statu quo* y, en este sentido, deciden confrontar y transformar el orden establecido.

En esta clave, E.3 refiere a la necesidad de revisar críticamente determinadas prácticas lúdicas naturalizadas en la escena escolar:

El quemado, el manchado, el golpeado –porque además es violento– es golpear al otro por más de que lo hagamos con una pelotita blanda (...). Al pensarlas, al reflexionarlas, al hablarlas, al verbalizarlas, creo que ellos ahí también dijeron ‘ah, pero mirá, no nos habíamos dado cuenta de esto’. (E.3)

Aquí, la resignificación no se reduce a una modificación técnica de la práctica, sino que implica una modalidad de intervención pedagógica (Rivero, 2022) orientada a escolarizar el juego a partir de una reflexión colectiva sobre los sentidos que la organizan, es decir, qué se enseña, para qué y bajo qué formas de relación se construye la experiencia corporal. Esta situación evidencia la configuración de un proceso en el que los estudiantes son reconocidos como productores de cultura (Aisenstein, 2008), en tanto participan en la construcción de nuevas formas de jugar.

Asimismo, este fragmento dialoga con los aportes de Carballo (2015) al poner en evidencia la configuración de una práctica pedagógica orientada a la reconstrucción crítica de lo que circula, en la cual la práctica corporal se transforma en saber no solo cuando circula, sino cuando es objeto de reconfiguración y producción de nuevos sentidos por parte de los estudiantes.

En conjunto, estos actos de habla develan que la resignificación de las prácticas corporales constituye una intervención pedagógica central desde un enfoque sociocrítico, en tanto implica la desnaturalización de sentidos hegemónicos, la problematización de las lógicas que organizan la experiencia corporal y la apertura hacia formas más democráticas e inclusivas de habitar la Educación Física Escolar.

3.1.3.2. Centralidad de experiencias corporales diversas en clave de garantía de derechos

Otra regularidad identificada en los discursos docentes se vincula con la centralidad otorgada a las experiencias corporales diversas, interpretada en clave de garantizar el derecho de los estudiantes a una educación física amplia, plural y significativa.

En los relatos analizados, los saberes dejan de presentarse como contenidos homogéneos a reproducir, para configurarse como prácticas en construcción, situadas y abiertas, que se producen en diálogo con quienes participan de ellas, recuperando intereses, posibilidades, emociones y trayectorias.

En esta línea, E.3 subraya la importancia de ampliar el campo de posibilidades y evitar el reduccionismo:

(...) abrir el campo de posibilidades, de no quedarnos solamente en lo deportivo o solamente en el quemado, o solamente en este juego que gusta, sino que los chicos tengan variedad, que sepan explorar, que sepan decidir, que sepan pensar y que sepan trasladarlo a otro lugar, a otra situación, hablarlo, sentirlo. (E.3)

El fragmento evidencia un posicionamiento docente que dialoga con la teoría sociocultural en la medida en que considera la exploración, la decisión y el pensamiento como condiciones de posibilidad para un aprendizaje significativo (Chaves Salas, 2001) en el que el ofrecimiento de experiencias corporales diversas contribuye a su desarrollo individual y colectivo. En este sentido, la afirmación “trasladar a otro lugar, a otra situación” (E.3) permite interpretar una noción del sujeto como ser social, activo y protagonista de sus experiencias (Rinaudo, 2013), en la que el aprendizaje se configura en interacción con otros y se resignifica en diversas situaciones.

En consonancia con González (2016), este posicionamiento propone evitar el reduccionismo a prácticas tradicionalmente instituidas (Silva & Bracht, 2012), ampliando la propuesta hacia otras manifestaciones de la cultura corporal. En este marco, la diversidad

de prácticas aparece asociada no solo a la ampliación de contenidos, sino a la construcción de condiciones que habilitan múltiples formas de participación.

En este sentido, E.10 señala: “(...) te vas a poder encontrar con (...) lo que los chicos en ese momento estén disfrutando (...), otros que están sentados (...), pero dejar en valor que la clase es de ellos”.

Aquí se identifica un rasgo sociocrítico que permite entrever una organización de clase no tradicional (Gómez Smyth et al., 2017) configurada mediante los emergentes y deseos que los estudiantes manifiestan durante los encuentros, coexistiendo en el mismo espacio propuestas heterogéneas que atienden a los diversos gustos de los estudiantes, así como la posibilidad de que los mismos decidan no participar activamente.

No obstante, esta apertura también introduce tensiones en torno a la intencionalidad pedagógica y a los modos de intervención docente, en tanto interpela los límites entre habilitar la autonomía de los estudiantes y sostener propuestas que garanticen el acceso efectivo a los saberes de la cultura corporal. Esta tensión pone en evidencia que la ampliación de la autonomía no elimina la intervención docente, sino que la redefine, desplazándola desde una lógica prescriptiva hacia una mediación situada y reflexiva.

En este marco, se identifica que la ampliación del campo de experiencias corporales se vincula directamente con la garantía de derechos, en tanto habilita propuestas que promueven el acceso a una educación física más inclusiva. En coherencia con esta perspectiva, E.9 expresa:

(...) me gusta que ellos entiendan que tienen derecho a un abanico de contenidos, de saberes (...). ¿Por qué tenemos que elegir a un par para ir a competir y qué pasa con el derecho a tener la clase de Educación Física de los que quedan? (E.9)

De modo complementario, E.8 sintetiza esta dimensión al comprender a la educación física como espacio de construcción identitaria y transmisión cultural:

(...) se construye identidad, se construyen nuevos saberes de lo corporal, en donde se transmite cultura, se funden culturas (...), es identidad. Es... para mí es eso la

función social de la educación física, está en eso (...). Es un lugar de garantía de derechos. (E.8)

Estos fragmentos manifiestan una práctica pedagógica en la cual subyace una noción vinculada a la responsabilidad de garantizar derechos a las infancias, en consonancia con los postulados del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). En este sentido, la educación física no solo amplía el repertorio de prácticas, sino que se configura como un espacio que debe asegurar el acceso a múltiples saberes de la cultura corporal en diálogo con una visión sociocultural del área (Rivera & Riccetti, 2023).

Sin embargo, esta perspectiva no se desarrolla de manera lineal, sino atravesada por tensiones que se manifiestan en la persistencia de lógicas tradicionales. En esta línea, E.2 advierte: “(...) Hay docentes que se quedaron en la prehistoria (...), les siguen tomando cosas a los chicos que tienen que ver con las capacidades físicas y dependiendo de cuántas hacen les ponen una nota”.

El fragmento evidencia la vigencia de lógicas evaluativas tradicionales (Silva & Bracht, 2012) que, al centrarse en la medición del rendimiento físico, operan como mecanismos de exclusión y como elementos residuales en la cultura escolar (Chávez Salas, 2001), tensionando la concepción de la educación física como espacio de garantía de derechos.

En este escenario, los discursos docentes también ponen de relieve la presencia de emergentes multidimensionales que atraviesan la práctica pedagógica. E.9 señala: “(...) no es solo correr, no es solo deporte (...), surgen un montón de cosas desde lo social, lo cultural, lo económico, un montón de cosas que surgen (...), que hay que trabajarlas”. Y en ese sentido, E.2 profundiza: “(...) Los niños y niñas tienen falencias de un montón de tipos (...) y todo el tiempo estás (...) apagando incendios... tenés emergentes por todos lados”.

Estos actos de habla permiten identificar la irrupción de emergentes sociales, culturales y económicos que dan cuenta de la complejidad de la cultura escolar que, en diálogo con Chávez Salas (2001), se caracteriza por el entrelazamiento de culturas plurales

en las que convergen elementos heterogéneos en dimensiones que exceden lo estrictamente disciplinar.

Asimismo, la afirmación “apagando incendios” (E.2) permite interpretar la intervención como un proceso abierto, situado y en permanente reconfiguración, atravesado por tensiones que demandan respuestas pedagógicas no previstas.

En esta línea, E.3 agrega: “(...) emergentes hay muchos y a cada rato (...) irrumpen (...), vienen por una situación personal (...). Vos reaccionás, hablás, le preguntás qué le pasa (...) y se despachan con todo lo que les está sucediendo (...). Terminás siendo como una persona de confianza”.

El análisis de los testimonios habilita a afirmar que la práctica docente se configura en un entramado complejo, en el cual la escucha, el diálogo y el acompañamiento emergen como dimensiones constitutivas de la intervención pedagógica. En diálogo con la dimensión humana (Cucci, 2013), estas prácticas se inscriben en una perspectiva sociocrítica que reconoce al vínculo como condición de enseñanza.

En este marco, la centralidad de las experiencias corporales diversas se configura como una lógica pedagógica orientada a la garantía de derechos, en tanto amplía el acceso a la cultura corporal, reconoce la singularidad de las trayectorias y habilita formas de participación más inclusivas (Neira, 2018). No obstante, esta ampliación no constituye un proceso neutro, sino una construcción situada que se produce en tensión con lógicas históricamente sedimentadas en el campo (Mansi, 2019).

En este sentido, la diversificación de la experiencia corporal no se reduce a la incorporación de nuevas prácticas, sino que se sostiene en una intervención docente atravesada por emergentes sociales, culturales y emocionales que reconfiguran de manera permanente sus condiciones de posibilidad, en el marco de una enseñanza concebida como práctica política (Rozengardt, 2017; Santini & Molina Neto, 2005) y como proceso situado, participativo y mediado socialmente (Chávez Salas, 2001; Rinaudo, 2013).

Desde esta perspectiva, la lógica sociocrítica no radica en la ampliación del repertorio de prácticas, sino en la problematización de las condiciones que regulan su

acceso y participación. Así, la garantía de derechos se construye en tensión con lógicas tradicionales aún vigentes que, al sostener criterios centrados en el rendimiento físico y la evaluación estandarizada, continúan produciendo formas de exclusión (Silva & Bracht, 2012). En consecuencia, la disputa por el sentido de la educación física no se juega en los contenidos que se enseñan, sino en las lógicas que definen quiénes pueden participar, en qué condiciones y con qué reconocimiento en la experiencia corporal.

3.1.3.3. Participación, diálogo y construcción colectiva como claves pedagógicas

En continuidad con la centralidad otorgada a las experiencias corporales diversas y su vinculación con la garantía de derechos, los relatos docentes permiten identificar que las prácticas se configuran mediante modos de intervención pedagógica que priorizan la participación, el diálogo y la construcción colectiva como dimensiones estructurantes de la enseñanza, desplazando formas tradicionales de organización pedagógica centradas en la prescripción y la homogeneización de los saberes circulados en vinculación con la perspectiva culturalista (Daolio, 1995) y crítica (Muñoz, 2000; Osorio, 2007).

En este sentido, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho no solo se expresa en la ampliación del acceso a múltiples saberes de la cultura corporal, sino también en la habilitación de espacios donde sus voces, intereses y decisiones adquieren un lugar central en la organización de clase. De este modo, se identifican prácticas docentes progresistas (Silva & Bracht, 2012) en las que los estudiantes son incorporados como parte del proceso de construcción de saberes, tanto en la planificación situada como en la evaluación y en la lectura de emergentes.

En este sentido, E.11, E.9 y E.10 dan cuenta de una organización pedagógica que se construye a partir de observar, preguntar y recuperar aquello que los estudiantes expresan como deseo, interés o necesidad.

E.11 señala:

(...) a principio de año nos encontramos y en el pizarrón (...) escribimos todo lo que les gustaría hacer. Ellos (...) me van diciendo (...). Previamente me anoto lo que a mí me gustaría proponerles (...) y armamos qué nos gustaría hacer. (E.11)

E.9 profundiza: “(...) que ellos sean parte del proceso... tanto de planificación (...) a los emergentes que van surgiendo, como también sean parte (...) del proceso de evaluación”. Y, en esta línea, E.10 manifiesta: “(...) plantear un proyecto de lo que se quiere hacer después de observar a los chicos, de estar con los chicos, de preguntar a los chicos que les gustaría”.

En estos relatos, la planificación no aparece como una estructura cerrada y previa al encuentro, sino como una construcción abierta que se redefine en diálogo con quienes participan de ella, evidenciando un desplazamiento del docente desde un lugar centralizado de decisión hacia una posición de mediador. Este corrimiento dialoga con el enfoque sociocultural (Chávez Salas, 2001), en tanto las propuestas se construyen en interacción con los estudiantes y en función de los emergentes que atraviesan la experiencia.

En continuidad, emergen estrategias de indagación y conversación orientadas a favorecer el pensamiento, la reflexión y la construcción de sentido. E.1 señala: “(...) hablar bastante con ellos, preguntar, indagar (...) porque los ayuda a pensar. ‘¿Para qué usamos, para qué hacemos?’”.

En este punto, la escucha, la pregunta y el intercambio no solo constituyen rasgos identitarios del docente sociocrítico (Cucci, 2013), sino mediaciones pedagógicas que reorganizan la producción de saberes en la clase. Desde esta perspectiva, el encuentro compartido dialoga con Gómez Smyth et al. (2017) al organizarse en función de los temas que proponen los estudiantes y de los emergentes que surgen en articulación, a su vez, con una concepción democrática del espacio escolar (Freire, 2004).

En clave sociocrítica, este posicionamiento se expresa en la problematización de los saberes circulados mediante instancias dialógicas (Grundy, 1991) que operan en sentido emancipador (Giroux, 1992) al habilitar la formación de sujetos capaces de pensar, argumentar y reconocerse como interlocutores legítimos del espacio compartido, en donde

el diálogo se constituye como una práctica política que redefine las condiciones de producción de los saberes en la clase de Educación Física.

E.8 señala al respecto:

(...) el estudiante debería ser protagonista de su aprendizaje y tener siempre la mirada crítica sobre lo que está sucediendo. Está bien que haya diferentes ideologías (...), siempre y cuando yo como estudiante esté parado en una mirada crítica y transformadora. (E.8)

En este marco, la construcción colectiva de la experiencia se expresa también en prácticas que promueven la cooperación, la interdependencia y el reconocimiento del otro como parte constitutiva del proceso pedagógico (Molina Díaz, 2016). En este sentido, la resolución conjunta de situaciones y la reflexión sobre lo sucedido en clase se configuran como instancias de producción de sentido compartido. E.9 advierte: “(...) ‘¿Ustedes vieron que el otro día estábamos haciendo esto y pasó tal cosa? ¿Por qué respondimos de esta forma? ¿Por qué?’ Por ahí, cuando pasan cuestiones muy puntuales las anoto en el día”.

Asimismo, la atención a las necesidades del otro adquiere centralidad en la organización de la experiencia. E.1 señala:

(...) tengo niños que tienen discapacidad (...), alumnos con autismo... el reconocer cómo está el otro (...). Uno de mis alumnos que tiene autismo, cuando está tensionado y nervioso, grita mucho (...). Bueno, reconocemos: ‘¿Por qué grita Lauti? Bueno, ¿qué hacemos para que Lauti se relaje?’ (E.1)

Estos fragmentos permiten advertir que la construcción colectiva no se limita a la participación en decisiones, sino que implica una reorganización de los vínculos pedagógicos en la que el cuidado, la empatía y la responsabilidad compartida adquieren un lugar central. En este sentido, en diálogo con el currículum cultural (Daolio, 1995), estas prácticas permiten reconocer las diferencias sin pretensión de homogeneización, integrando la diversidad como parte constitutiva del grupo.

No obstante, algunos docentes entrevistados señalan tensiones que emergen desde lo institucional, cuestionando, por ejemplo, los cierres en ronda o el hecho de que los

estudiantes no permanezcan corriendo hasta el final del encuentro. En este sentido, E.9 advierte: “...me han dicho en las escuelas... ‘¿cómo, che? Siempre terminas con los chicos sentados en ronda, los chicos tienen que correr hasta el último momento’”.

Estas apreciaciones evidencian la persistencia de imaginarios tradicionales acerca de lo que debería suceder en una clase de Educación Física, asociados al movimiento constante y visible, que tienden a deslegitimar instancias de reflexión, diálogo y construcción colectiva, las cuales, en ocasiones, se desarrollan en momentos donde la disposición espacial –como la ronda– y la aparente quietud forman parte constitutiva de la propuesta pedagógica.

En este marco, la participación, el diálogo y la construcción colectiva no solo amplían las formas de organización de la enseñanza, sino que implican una reconfiguración profunda de las relaciones pedagógicas, en la medida en que redistribuyen la palabra, habilitan la toma de decisiones compartidas y tensionan las formas tradicionales de autoridad docente. En línea con Freire (2004), estas prácticas se inscriben en una concepción dialógica de la educación que reconoce a los estudiantes como sujetos de saber, al tiempo que, en diálogo con Giroux (1992), habilitan la construcción de espacios pedagógicos con potencial emancipador.

De este modo, la educación física se configura como un espacio en el que la democratización de la enseñanza no se reduce a la incorporación de la voz de los estudiantes, sino que supone una transformación de las lógicas que estructuran la práctica pedagógica, en consonancia con el enfoque sociocrítico propuesto por Gómez Smyth (2017).

3.1.3.4. Articulación entre prácticas corporales, contexto, vida cotidiana y transformación social

En continuidad con los análisis precedentes, el presente subapartado se orienta a profundizar –en una lógica específica del enfoque sociocrítico que emerge en los discursos docentes– la articulación entre las prácticas corporales, los contextos de vida de los

estudiantes y la posibilidad de habilitar procesos de transformación social. En este sentido, la educación física se configura no solo como un espacio que propone la circulación de prácticas corporales diversas, sino como una práctica pedagógica situada que reconoce la centralidad del entorno, las condiciones de vida y las experiencias de los estudiantes en la construcción de sentido.

En este marco, los actos de habla permiten interpretar cómo los docentes configuran propuestas pedagógicas que, al articular las prácticas corporales con el ambiente, las experiencias cotidianas y las problemáticas sociales, otorgan a la educación física un sentido que excede lo disciplinar, inscribiéndose en un horizonte formativo más amplio vinculado con la transformación social.

En esta línea, E.6 enuncia de manera explícita la dimensión transformadora del área: “Me parece que hoy en día la realidad humana transmite diferencias, (...) cosas que nos hunden y nos alejan (...). Para mí, la (...) educación física vino a romper (...), transformar la realidad (...). Los educadores tenemos que ser transformadores de la realidad”. (E.6)

El fragmento permite entrever una función social transformadora otorgada al área, que dialoga con los planteamientos críticos de Giroux (1988), Grundy (1991) y González (2016), en tanto se orienta a intervenir sobre las condiciones de vida que “hunden” (E.6) a los seres humanos y, sin embargo, pueden ser modificadas. En este sentido, los desarrollos de Gómez Smyth (2018) permiten interpretar esta función desde un enfoque sociocrítico que propone confrontar los valores hegemónicos asociados en ocasiones a la reproducción de las desigualdades sociales.

En este marco, los testimonios reflejan que la noción de transformación no queda restringida a un enunciado declarativo, sino que se materializa en prácticas pedagógicas situadas y vinculadas a contextos de desigualdad. E.7 señala al respecto:

(...) trabajo en una escuela periurbana (...), los chicos tienen un montón de carencias en las otras áreas, un montón... o sea, están aprendiendo vocales en tercer grado, pero conmigo son una luz. Entonces yo siento que (...) mi aporte hacia sus vidas es

a nivel autoestima, a nivel seguridad, a nivel oportunidades de la vida en general.

(E.7)

Este fragmento evidencia un desplazamiento desde un interés técnico hacia un interés emancipador (Grundy, 1991), en tanto la educación física se orienta a generar oportunidades alternativas a sus estudiantes, al proponer experiencias corporales de autoestima y seguridad. Esta perspectiva dialoga con Gómez Smyth (2017), al recuperar una visión curricular que problematiza la desigualdad social y actúa en consecuencia.

En continuidad, E.6 enfatiza sobre la noción de que la educación física trasciende el ámbito escolar a través de prácticas corporales que pueden proyectarse más allá de sus fronteras y sostenerse a lo largo de la vida:

(...) la educación física trasciende lo que es la escuela (...). Es enseñar desde múltiples lugares (...). Poder el día de mañana ser adultos y sujetos con mayor necesidad de actividad física, y poder entender que la actividad física (...) te lleva a recrearte (...), y esa recreación mental y social también te lleva a estar mejor en la vida. (E.6)

Este relato dialoga con Lagardera y Marciano (2011), al recuperar la posibilidad de que la actividad física sea sostenible a lo largo de la vida y propicie la gestión de la vida corporal más allá de lo escolar, resultando significativa y otorgando bienestar a las personas, en consonancia con los planteamientos de Morales Fiallos et al. (2024).

En este marco argumental, se identifica que estas perspectivas condensan de manera significativa la centralidad de las tradiciones de resistencia (Cucci, 2013) que conciben al espacio escolar como un territorio de posibilidad para la construcción de alternativas al orden establecido, desplazando lecturas crítico-reproductivistas que lo reducen a un mero dispositivo de reproducción social.

En esta línea, aparecen testimonios que sitúan el sentido transformador en la construcción de una conciencia de grupalidad que puede trasladarse a otros ámbitos de la vida. E.4 menciona al respecto:

(...) al mundo lo cambiamos nosotros y creo que es necesario también estar en la escuela (...). El lado social y grupal (...), lo colectivo de resolver esos problemas que pasan en la clase y que se trasladan también en algún momento en la vida real cuando salgamos de la escuela (...). Hoy estamos como en un mundo muy individualista (...). El aporte (...) vendría por ese lado: cómo salir todos juntos de donde estamos. (E.4)

Este relato permite advertir una lectura situada y crítica de una realidad atravesada por lógicas de individualismo que, lejos de contribuir a la resolución de las problemáticas sociales, tienden a reforzarlas. En este marco, la escuela se configura como un espacio de problematización de la realidad (Freire, 2008) en el que “es necesario (...) estar” (E.4) para contribuir a la construcción de saberes vinculados a lo colectivo, desde la premisa de que el mundo puede ser transformado.

Al mismo tiempo, estos posicionamientos se articulan con los principios de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que, en diálogo con el enfoque sociocrítico, conciben a la educación física como una práctica pedagógica orientada a la formación integral, en tanto habilita la apropiación, recreación y transformación de la cultura corporal, posibilitando la comprensión y transformación de la realidad individual y colectiva.

En continuidad, E.3 refuerza la función social del área al vincularla con los contextos de vida de los estudiantes:

(...) la educación física, así como tiene ese poder transformador (...), nos ayuda también a revisar qué pasa en casa (...). La escuela a veces se adjudica esas responsabilidades (...) y la educación física tiene también su granito de arena para aportar. (E.3)

Asimismo, la noción de transformación se articula con la construcción de cultura corporal y de libertad, en tanto las prácticas permiten a los estudiantes reconocerse y tomar decisiones en relación con su propio cuerpo. E.8 señala al respecto: “(...) tengo la esperanza, la certeza de que se deja huella, se transforma, se construye cultura”. Y, en ese sentido, E.3 agrega: “(...) la cultura del cuerpo y del movimiento es la base (...) para sentirse

libres... la educación física (...) es un espacio transformador (...) donde cada uno se construye”.

Estos relatos permiten recuperar la función social de la educación física vinculada a la creación de nueva cultura corporal (Gómez Smyth, 2016), en diálogo con la idea de que la libertad humana (Muñoz, 2020) se sustenta, en parte, en la posibilidad de construir una cultura corporal propia. En este sentido, a partir del autoconocimiento, el sujeto puede manifestarse de manera singular, configurando su propio contexto (Rinaudo, 2013) y habilitando nuevas formas de percibir y habitar la realidad.

En este marco, la palabra y la reflexión compartida emergen como dimensiones centrales para comprender la experiencia social. E.11 señala:

(...) quizás algún conflicto sucedió. Poder hablarlo entre todos (...), en cuanto a lo que es esta construcción de la grupalidad, de la sociedad, de esa mini sociedad que estábamos ahí haciendo (...). Reflexionar de eso (...), hacer entender la cultura, la sociedad en la que vivimos. (E. 11)

Este relato permite reconocer cómo la clase de Educación Física se configura como un espacio de construcción colectiva de sentido, en el que la palabra habilita la elaboración de la experiencia y la comprensión de lo social. En este sentido, estos planteamientos dialogan con la teoría sociocultural, en tanto el lenguaje y la interacción social constituyen mediaciones centrales en la construcción de significados y en el desarrollo de los sujetos (Chaves Salas, 2001; Rinaudo, 2013).

En este marco, y retomando los aportes del enfoque sociocultural del aprendizaje que realiza Chaves Salas a partir de Vygotsky (Chaves Salas, 2001) –referente fundante de este enfoque–, el aprendizaje se configura como un proceso de apropiación cultural que se produce en la actividad colectiva, donde los significados se construyen y resignifican en contextos sociales específicos.

En continuidad, se reconoce a la escuela como una institución que “abrazo a todos” (E.3) y que, precisamente porque no es elegida por los estudiantes, implica una

responsabilidad ética por parte del docente de ofrecer un abanico de posibilidades que habiliten la construcción corporal y social de los sujetos. E.3 señala:

(...) la escuela es el lugar que abraza a todos. (...) Los chicos no nos eligen, por lo tanto nosotros tenemos que elegir la escuela.(...) Les abre un abanico de posibilidades a los chicos donde ellos pueden ser libres. (E.3)

Desde esta perspectiva, el rol docente se configura como mediador en contextos significativos, en tanto se orienta a generar condiciones para el desarrollo potencial de los estudiantes, atendiendo a sus trayectorias, culturas y condiciones de vida (Chaves Salas, 2001). En este marco, la educación física se posiciona como un espacio privilegiado para ampliar horizontes de acción y favorecer experiencias de libertad, decisión y construcción colectiva.

Esta mirada se profundiza al problematizar el carácter históricamente restrictivo de la institución escolar sobre los cuerpos. E.3 señala:

(...) la escuela ha sido (...) y sigue siendo, lamentablemente, un limitador a los cuerpos y a los movimientos... “quédate quieto”... Entonces, la educación física (...) es el único espacio en la escuela en donde los chicos se sienten libres”. (E.3)

En este sentido, en diálogo con la perspectiva sociocultural y los desarrollos críticos, la educación física se configura como un espacio diferencial que habilita experiencias corporales situadas, reconociendo al sujeto como productor de cultura y protagonista activo de su proceso de construcción, tensionando lógicas tradicionales –planteadas por Galak (2016)– orientadas a la normalización corporal y al disciplinamiento social.

Finalmente, emerge una dimensión de intervención pedagógica situada, en la que el docente asume una posición atenta y sensible a lo que acontece en el grupo. E.9 señala:

(...) me acerco al grupo y la nena con lesiones físicas (...). El grupo quedó como muy conmovido (...). Surgía la necesidad desde el grupo de trabajarlo en Educación Física. (...) Las lesiones físicas se notaban mucho (...). Tuvimos que destinar como varias clases a hablar. (E.9)

Este testimonio permite observar cómo la clase de Educación Física se constituye como un espacio capaz de alojar situaciones que atraviesan la vida de los estudiantes, habilitando instancias de escucha, palabra y acompañamiento. En este sentido, la intervención docente no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que se orienta a reconocer, interpretar y trabajar sobre aquello que irrumpe en la experiencia, configurando prácticas pedagógicas abiertas, mediadas por el contexto y orientadas a la construcción de sentidos en relación con la realidad social y la vida cotidiana.

En este marco, el análisis permite reconocer que la articulación entre prácticas corporales, contextos de vida y transformación social se configura como una lógica de intervención sociocrítica situada, que atraviesa y resignifica el conjunto de las propuestas pedagógicas analizadas. A diferencia de las lógicas identificadas en el objetivo específico cuarto –vinculadas a la ampliación de experiencias, la problematización de sentidos hegemónicos y las condiciones institucionales que tensionan la práctica–, en este subapartado se pone en evidencia una dimensión centrada en el modo en que los docentes intervienen frente a lo que acontece en la experiencia de los estudiantes.

Esta lógica se expresa en la proyección de las prácticas corporales más allá del ámbito escolar (Lagardera, 2009), en su capacidad de incidir en las trayectorias de vida, y en la construcción de lo colectivo como espacio de elaboración de lo social (Morales Fiallos et al., 2024), así como en la disposición a alojar, interpretar y trabajar sobre situaciones que irrumpen desde la realidad de los sujetos.

De este modo, la educación física se configura no solo como un espacio de circulación y resignificación de saberes, sino como una práctica pedagógica situada que, mediada por el lenguaje, la interacción y el contexto (Carlan et al., 2012), habilita procesos de construcción de sentido en los que los estudiantes pueden reconocerse, posicionarse y actuar en relación con su realidad.

En este marco, la intervención docente adquiere un carácter ético, político y pedagógico, en tanto se orienta a generar condiciones para la participación, la reflexión crítica y la construcción de sujetos capaces de comprender y transformar el mundo que

habitan, a partir de situaciones de la vida cotidiana y de experiencias de vida personales, consolidando así el potencial sociocrítico del área.

3.1.3.5. Tensiones entre posicionamientos sociocríticos y condicionamientos institucionales

En continuidad con el reconocimiento de la participación, el diálogo y la construcción colectiva como principios organizadores de la enseñanza desde un posicionamiento docente sociocrítico, el análisis permite advertir que dichos posicionamientos no se desarrollan de manera lineal ni exenta de tensiones, sino que se encuentran atravesados por condicionamientos institucionales, tradiciones formativas y representaciones sociales. En este sentido, tal como señalan los desarrollos de la REIPEFE (Rozengardt, 2017), estos factores inciden en las decisiones pedagógicas, en los modos de intervención docente y en los saberes de la cultura corporal que circulan en el área.

En este marco argumental, los relatos permiten advertir que el desarrollo de posicionamientos sociocríticos se encuentra atravesado por tensiones que remiten a condicionamientos estructurales vinculados tanto a la formación docente como a la cultura escolar en la que se inscribe la práctica. En este sentido, emergen disputas en torno al sentido de la educación física, en las que persisten procesos de desvalorización del área que inciden en las posibilidades de intervención docente, tensionando la construcción de propuestas que se distancien de lógicas tradicionales.

Un acto de habla de E.1 resulta ilustrativo al señalar la reproducción de una educación física fuertemente deportivizada y militarizada en el ámbito de la formación docente, así como la necesidad de disputar estas lógicas para evitar prácticas repetitivas y escasamente reflexivas:

(...) Nosotros acá en Corrientes tenemos tres profesorados de Educación Física que tienen una educación muy distinta, muy deportivizada, muy militarizada. Entonces, ¿cómo rompemos con eso? ¿Cómo ayudamos (...) a llegar a aquellas para que no se sigan generando docentes que solo repiten y que no piensan? (E.1)

El fragmento pone de relieve la persistencia de una matriz formativa que, tal como ha sido denunciada en el contexto sudamericano por el Colectivo de Autores (1992), continúa organizando la enseñanza desde perspectivas centradas en el rendimiento, la disciplina corporal y la reproducción de modelos de legitimación heterónomos (Bracht, 1996) –todas configuraciones ampliamente problematizadas en el marco de la REIPEFE (Gómez Smyth, 2016; González, 2016; Rozengardt, 2017) por diversas líneas de investigación sociocrítica en educación física que advierten la vigencia de enfoques biologicistas y dualistas que reducen la complejidad del campo–.

En este sentido, el acto de habla no solo describe una situación, sino que expresa una preocupación docente situada que interpela las condiciones de producción de la formación profesional, poniendo en cuestión la reproducción de modelos pedagógicos acríticos. La pregunta por cómo romper con eso (E.1) da cuenta de una toma de posición que se inscribe en una perspectiva sociocrítica, en tanto reconoce la necesidad de desnaturalizar aquellas lógicas que configuran docentes orientados a la repetición antes que a la reflexión.

En continuidad, E.10 señala la subordinación de la educación física en contextos escolares que tienden a olvidarla, vinculándola con funciones compensatorias de descarga. Así, E.10 señala: “(...) Educación Física es como la materia olvidada de las escuelas, es como la materia que van a descargar la energía para estar tranquilos en el aula y no se le da mucha importancia”.

Estas representaciones operan como dispositivos que regulan el lugar del área en la institución, condicionando las expectativas sobre lo que debe suceder en clase y limitando la legitimidad de propuestas que se apartan de dichas lógicas. En este sentido, se reconocen vestigios de una visión biologicista y dualista (Bracht, 1996) que vincula la función de la educación física a lo compensatorio como tiempo de descarga corporal al servicio de la productividad en otras áreas disciplinares.

En esta línea, E.4 refuerza aquella idea: “(...) Es como un área que siempre queda ahí a un costadito. Y nuestra fama de animadores de fiesta infantil sigue estando presente”.

Y, en igual sentido, E.6 recupera representaciones sociales extraescolares que contribuyen a dicha desvalorización: “(...) también escuchás esas ideas de ‘el profe de Educación Física te tira la pelota... no hacen nada’”.

En conjunto, los actos de habla analizados permiten advertir que la desvalorización de la educación física no constituye una situación aislada, sino una construcción histórica y social que atraviesa la formación docente, la cultura escolar y las representaciones sociales en torno al área. En este escenario, las posibilidades de sostener posicionamientos sociocríticos se ven condicionadas por lógicas institucionales que tienden a ubicar a la educación física en un lugar periférico y subordinado, tensionando la noción de ruptura respecto de los enfoques tradicionales planteada por Gómez Smyth (2021).

No obstante, los discursos docentes también manifiestan miradas críticas que, al problematizar estas condiciones, comienzan a habilitar formas incipientes de ruptura con los sentidos hegemónicos, orientando la construcción de prácticas pedagógicas que resignifican el lugar del área en la escuela. En este sentido, los relatos evidencian que la configuración de prácticas sociocríticas no depende exclusivamente de la voluntad docente, sino que se inscribe en un entramado de condiciones históricas, institucionales y culturales que estructuran –y a la vez tensionan– la práctica pedagógica en Educación Física.

3.1.3.6. Síntesis integradora en relación con el enfoque sociocrítico y los saberes de la cultura corporal circulados

El análisis desarrollado permite reconocer que la relación entre los saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física Escolar y el enfoque sociocrítico no se expresa de manera lineal ni homogénea, sino que se configura a partir de un entramado de decisiones pedagógicas situadas, mediante las cuales los docentes resignifican prácticas, disputan sentidos hegemónicos y construyen alternativas en contextos específicos. En este marco, el enfoque sociocrítico no aparece como una categoría declarativa, sino como una perspectiva que se construye en la práctica, en diálogo con condiciones históricas,

institucionales y sociales que la atraviesan y tensionan (Gómez Smyth, 2017; Maia et al., 2021).

En este sentido, los resultados permiten advertir que uno de los modos en que este posicionamiento se materializa es a través de procesos de resignificación de las prácticas corporales, mediante los cuales los docentes problematizan sentidos tradicionalmente asociados al rendimiento, la competencia y la selección. Esta operación pedagógica implica, en términos de Giroux (1992), la desnaturalización de los discursos hegemónicos que organizan la experiencia escolar, habilitando la construcción de prácticas que, sin negar su inscripción cultural, son reconfiguradas en clave crítica. En diálogo con Bracht (1996) y Rozengardt (2017), estas resignificaciones permiten comprender a la educación física como un campo atravesado por disputas simbólicas en torno al valor de las prácticas corporales, en el que se tensionan matrices históricas de legitimación heterónoma.

En articulación con ello, se identifica la centralidad otorgada a la ampliación del campo de experiencias corporales como condición para la garantía de derechos, en consonancia con perspectivas que conciben el currículum como un espacio de disputa por el acceso a bienes culturales socialmente relevantes (Neira, 2018). En este marco, la diversificación de prácticas no solo amplía el repertorio de saberes circulados (González, 2016), sino que se vincula con la construcción de propuestas pedagógicas que reconocen la singularidad de las trayectorias y promueven formas de participación más inclusivas, en línea con una concepción sociocultural del aprendizaje como proceso situado, mediado e intersubjetivo (Chaves Salas, 2001; Rinaudo, 2013).

A su vez, estos procesos se organizan mediante modos de intervención pedagógica que priorizan la participación, el diálogo y la construcción colectiva como dimensiones estructurantes de la enseñanza, configurando un desplazamiento desde modelos prescriptivos hacia formas de mediación pedagógica situadas. En este sentido, la palabra, la escucha y la negociación se constituyen como mediaciones centrales en la producción de saberes, en consonancia con una pedagogía dialógica que reconoce a los sujetos como

interlocutores válidos del proceso educativo (Freire, 2004) y con los planteamientos de Grundy (1991) en torno al interés emancipador del conocimiento.

No obstante, los resultados permiten advertir que estos posicionamientos se encuentran atravesados por condicionamientos institucionales, tradiciones formativas y representaciones sociales que inciden en las decisiones pedagógicas y en los saberes que efectivamente circulan. En este sentido, las prácticas sociocríticas se configuran como construcciones situadas que se producen en disputa con estructuras que tienden a reproducir lógicas hegemónicas, tales como la deportivización, la evaluación centrada en el rendimiento o la desvalorización del área. Esta lectura dialoga con los aportes de Ball (1994), en tanto permite comprender cómo la agencia docente se configura en un entramado de condicionamientos que no determinan, pero sí tensionan las posibilidades de los sujetos.

En línea con Freire (2008), la educación se configura aquí como una práctica de intervención en la realidad, orientada a la construcción de sujetos capaces de leer críticamente el mundo y actuar sobre él. A su vez, en diálogo con Gómez Smyth (2018), esta perspectiva permite interpretar a la educación física como un espacio de producción cultural que, lejos de reproducir las condiciones de desigualdad social, habilita la construcción de alternativas.

De este modo, el análisis permite sostener que las distintas lógicas identificadas –resignificación de prácticas, ampliación de experiencias, construcción colectiva, tensiones institucionales y articulación con la transformación social– no operan de manera aislada, sino que se articulan entre sí configurando un modo particular de intervención pedagógica sociocrítica, en el que la práctica docente se constituye como un espacio de producción de sentido, atravesado por disputas, negociaciones y posibilidades.

Finalmente, se reconoce que la dimensión humana –expresada en la empatía, la escucha, el compromiso y la capacidad de establecer vínculos significativos– se configura como condición de posibilidad para el desarrollo de estas prácticas. En este sentido, los discursos docentes no solo la enuncian como un valor, sino que la sitúan como núcleo del

acto educativo. Como expresa E.10: “No existe la docencia sin empatía, sin amor (...) estaríamos estafando la vida de esas personas”. Y como refiere E.8 al acto de enseñar: “Tengo la convicción de que esto sucede cuando uno lo hace con pasión, con el corazón”.

Estos fragmentos permiten interpretar que la intervención pedagógica sociocrítica requiere de una disposición comprometida en el reconocimiento del otro como sujeto pedagógico, en línea con los planteamientos de Rozengardt (2017). A su vez, esta dimensión no se inscribe en un plano individual o emocional, sino que se articula con la generación de condiciones de enseñanza que habilitan la participación, la confianza y la producción de sentido compartido.

Desde esta perspectiva, la dimensión humana (Cucci, 2013) no se presenta como un rasgo accesorio, sino como una condición constitutiva de la práctica pedagógica, en tanto hace posible la mediación, el diálogo y la construcción colectiva de saberes en contextos situados, en consonancia con enfoques socioculturales que reconocen al vínculo como mediación central del aprendizaje (Chaves Salas, 2001).

3.2. Conclusiones

A partir del desarrollo de la presente investigación orientada por un enfoque sociocrítico de la educación física y en diálogo con perspectivas que recuperan su potencial emancipador, se configura el presente apartado cuyo propósito es construir una lectura transversal de los principales hallazgos obtenidos en relación a los objetivos específicos planteados.

Lejos de concebir a los enunciados expuestos a continuación como ideas concluyentes o definitivas, nos proponemos presentar en las líneas subsiguientes las derivaciones obtenidas del estudio, en virtud de dar respuesta a la pregunta problema vinculada a conocer cuáles son los saberes de la cultura corporal que circulan los docentes posicionados desde un enfoque sociocrítico durante los años 2024 y 2025.

En función de ello, el apartado se estructura presentando, en primer lugar, una síntesis de los principales hallazgos obtenidos de cada uno de los objetivos específicos

propuestos. En segundo lugar, se presentarán los principales obstáculos y limitaciones que han ido surgiendo durante el desarrollo del proceso investigativo. Finalmente, se esbozarán algunas propuestas vinculadas a posibles líneas futuras de investigación que permitan robustecer el campo de la Educación Física Escolar.

En este punto, resulta necesario señalar que, si bien el objetivo central de la investigación se orientó a conocer cuáles son los saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física Escolar, el análisis e interpretación de los resultados permitió advertir que dicha pregunta no puede ser abordada en términos exclusivamente descriptivos. Por el contrario, la indagación sobre los saberes que circulan condujo a reconocer que su presencia, ausencia o jerarquización no se explica por su valor intrínseco ni por su prescripción curricular, sino por las condiciones históricas, institucionales y pedagógicas que hacen posible –o restringen– su circulación.

De este modo, el proceso investigativo implicó un desplazamiento analítico que supuso correrse desde un análisis centrado en el relevamiento de los saberes circulados hacia una comprensión orientada a las lógicas que organizan su enseñanza. Esto nos permitió identificar que la configuración del currículum corporal no se resuelve en la selección de prácticas, sino en las formas en que estas son significadas, mediadas y circuladas en la práctica pedagógica.

3.2.1. Entre centralidades históricas y aperturas emergentes: la circulación de saberes como disputa pedagógica

Los saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física Escolar no responden a una lógica neutra, sino que se configuran en un entramado desigual atravesado por disputas históricas, culturales e institucionales que permanecen vigentes (Gómez Smyth, 2016), delimitando el campo de lo enseñable y jerarquizando determinadas prácticas por sobre otras.

Este mapa de circulación evidencia la complejidad del campo investigado en tanto los saberes, lejos de comprenderse como prácticas aisladas, son interpretados en relación a

los condicionamientos políticos, sociales y territoriales en los que se inscriben como parte de un patrimonio cultural en permanente transformación (Rinaudo, 2013). Desde esta perspectiva, la cultura corporal se configura como un territorio en disputa, atravesado por tensiones que dirimen –de manera constante– cuáles prácticas resultan legítimas y cuáles permanecen relegadas en el contexto escolar.

En este escenario, las prácticas deportivas y el juego emergieron como los saberes más tematizados en las propuestas docentes, evidenciando la permanencia de su centralidad histórica (Bracht, 1996) en el currículum de la Educación Física Escolar.

En la circulación de las prácticas deportivas, hallamos una persistencia de matrices tradicionales que han otorgado al deporte un lugar privilegiado dentro del área, configurando un rasgo anquilosado de la visión deportivista (Mansi, 2019) –la cual encuentra correlato con la predominancia con la que estas prácticas son circuladas en el contexto escolar frente a otras prácticas de la cultura corporal–.

Sin embargo, dicha predominancia no se traduce en una reproducción hegemónica de la lógica deportiva (Pimienta, 2023). Por el contrario, la misma se traduce en procesos de resignificación situados en los que los docentes desplazan su lógica hacia formas de participación más inclusivas, reflexivas y colectivas, manifestando indicios de corrimiento desde un deporte *en* la escuela hacia un deporte *de* la escuela (Rozengardt, 2021). Dicha transición se manifiesta a partir de intervenciones docentes situadas que, con rasgos innovadores (Gómez Smyth, 2017), reconfiguran sus sentidos pedagógicos y reconocen a los estudiantes como sujetos de derecho.

No obstante, estos procesos de reconfiguración se desarrollan en el marco de condicionamientos institucionales que limitan y regulan el margen de acción docente (Ball et al., 2011), reintroduciendo lógicas de clasificación, competencia y control propias del deporte hegemónico. En ocasiones, estas lógicas permean los discursos docentes que asocian la práctica deportiva a funciones de contención social, lo cual pone en evidencia la vigencia de representaciones que construyen al espacio público como un territorio de riesgo y al deporte como un dispositivo de regulación de conductas.

En este sentido, el deporte escolar se ubica en una zona de intersección entre la ampliación de oportunidades culturales –al articular las prácticas pedagógicas con los contextos locales (Betancur-Agudelo et al., 2018)– y la persistencia de funciones históricamente vinculadas a la regulación social, situación que ubica a la democratización del deporte escolar (Gómez Smyth, 2016) como un horizonte en tensión, más que como un proceso plenamente consolidado.

En relación al juego, su presencia en la currícula escolar no garantiza por sí misma la ampliación de la cultura corporal, en tanto sus sentidos pedagógicos se configuran de manera heterogénea y tensionada. Mientras que, por un lado, el juego es legitimado como un derecho de las infancias (Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2019), por el otro, permanece subordinado a finalidades técnicas o deportivas, develando persistencias residuales de lógicas instrumentales (Álvarez & Heredia, 2021) ya señaladas en antecedentes del campo.

En este marco, el juego y el jugar emergen en tensión, ya que se advierten posicionamientos docentes que reconocen su potencia simbólica, creativa y relacional (Gómez Smyth & Dupuy, 2019) manifestada a partir de intervenciones docentes (Gómez Smyth, 2015) que habilitan experiencias compartidas, espontáneas y colectivas que dialogan con el modo lúdico (Pavía, 2010). En esta instancia, se recupera la perspectiva de los jugadores (Rivero, 2022) y se reconoce al juego como una práctica de transmisión y producción cultural.

A su vez, coexisten posicionamientos orientados hacia un juego pedagogizado, subordinado a saberes considerados prioritarios, generalmente vinculados a la iniciación deportiva (Bracht, 1996). Este hallazgo evidenció la persistencia de una concepción utilitaria del juego (Pavía, 2021) que, aunque reconoce discursivamente su valor formativo, aún no permite garantizar su circulación como derecho pleno (Gómez Smyth & Dupuy, 2022), en tanto lo mantiene supeditado a fines externos. Asimismo, dicha tensión se expresa en la organización del tiempo escolar, donde el juego continúa apareciendo relegado a instancias residuales, evidenciando así su menor jerarquía dentro del currículum (Pavía, 2010).

Estos hallazgos nos permitieron inferir que el potencial del juego como saber autotélico (Gómez Smyth, 2021) permanece aún en proceso de incipiente consolidación. En este punto, se pone de relieve que la alta recurrencia con la que el juego –en articulación con las prácticas deportivas– aparece en las propuestas de enseñanza, continúa consolidando su centralidad dentro del área. En este sentido, ambos saberes se configuran como territorios de disputa en los que coexisten –sin resolverse– procesos de ampliación de derechos y mecanismos de regulación institucional. Así, mientras el deporte se redefine en la tensión entre reproducción y transformación, el juego lo hace entre autonomía y subordinación, evidenciando que la centralidad de estos contenidos no garantiza por sí misma una ampliación de la cultura corporal, sino que depende de los sentidos pedagógicos que orientan su enseñanza.

Asimismo, identificamos la presencia –aunque con menor recurrencia– de saberes vinculados a las prácticas expresivas-artísticas e introyectivas, cuya tematización se orienta por sentidos pedagógicos vinculados al autoconocimiento, la expresión, la creatividad, la regulación emocional y la construcción de confianza (Stokoe, 1993). De este modo, se amplía significativamente el horizonte formativo del área, al desplazar el foco desde el hacer técnico hacia la experiencia subjetiva y la dimensión simbólica del cuerpo (Libaak, 2017). No obstante, su circulación se encuentra tensionada por prejuicios históricos anclados en representaciones del campo que han privilegiado prácticas deportivas o gimnásticas por sobre las expresivas-artísticas (Campomar & Mora, 2022).

Esta situación se traduce en una presencia periférica en la formación inicial, limitando las experiencias docentes y dando lugar a inseguridades formativas y resistencias frente a su tematización que, de manera convergente, se articula con la persistencia de preceptos históricamente contruidos –y aún vigentes– mediante los cuales las formas sensibles y expresivas se vinculan al género femenino (Scharagrodsky & Southwell, 2007), mientras que las formas deportivas y de rendimiento motriz se vinculan a lo masculino (Aisenstein, 2003).

En este plano, se evidencia la continuidad de jerarquías que han definido cuáles movimientos y prácticas corporales resultan legítimos en la Educación Física Escolar, configurando la ampliación de este repertorio como una disputa recurrente en torno a su legitimación en la escuela. En este marco, los docentes tensionan estas representaciones arraigadas, ampliando la circulación de estos saberes en la escuela y, en ocasiones, justificando su inclusión frente a directivos y colegas (Campomar et al., 2019), poniendo en evidencia el carácter aún no consolidado de su legitimación en el campo.

Por otra parte, emergen –de manera incipiente y situada– saberes vinculados a la actividad física sostenible y a las prácticas corporales en relación con el ambiente, que son circulados mediante sentidos pedagógicos orientados al cuidado de sí, del otro y del entorno, así como a la construcción de ciudadanía y la apropiación crítica del territorio. Estas propuestas habilitan experiencias motrices que trascienden la trayectoria escolar –pudiendo ser sostenidas a lo largo de la vida (Lagardera & Masciano, 2011)– y dialogan con los saberes y recursos disponibles en la comunidad.

En este sentido, emergen intentos de vincular la experiencia corporal con problemáticas sociales y ambientales de la comunidad (Giménez, 2022), evidenciando un doble desplazamiento en las prácticas corporales en relación con el ambiente: por un lado, físico –de los estudiantes hacia escenarios naturales– y, por otro, simbólico –orientado a reconfigurar el vínculo entre el cuerpo y el territorio (Ramírez et al., 2019)–. Estas intencionalidades pedagógicas tensionan la concepción hegemónica del ambiente como mero escenario de la práctica corporal, para comenzar a reconocerlo como parte constitutiva de las personas, introduciendo una ruptura con la visión utilitarista previamente analizada (DGCyE, 2007, 2013).

En esta línea, la actividad física sostenible se configura como un campo atravesado por tensiones que oscilan entre lógicas de cuidado y horizontes emancipatorios. Por un lado, emergen intencionalidades pedagógicas orientadas a promover experiencias corporales diversas en el medio natural, con el propósito de que los estudiantes se las puedan apropiar y así sostenerlas a lo largo de la vida, favoreciendo una relación

consciente, placentera y responsable con el entorno; mientras que, por otro lado, dichas propuestas se encuentran mediadas por criterios de resguardo y protección que sitúan el cuidado de los estudiantes como eje organizador, evidenciando una tensión entre la apertura hacia experiencias en territorio y las restricciones que imponen las condiciones institucionales.

En este marco, se advierte una incipiente apertura hacia horizontes emancipatorios, en la medida en que algunas propuestas recuperan el entorno como objeto de problematización, habilitando experiencias que articulan cuerpo, territorio y conciencia social como rasgo transformador (Gómez Smyth, 2016; Rozengardt, 2017). Estas propuestas parten de la concientización de las complejidades sociales y sus implicancias, reconociendo su potencial –en mayor o menor medida– de transformación. Sin embargo, esta potencialidad se desarrolla en condiciones fuertemente condicionadas por limitaciones estructurales, regulaciones administrativas y lógicas de control que restringen el acceso a prácticas en espacios abiertos (Beninato, 2023).

De este modo, la actividad física sostenible se configura como un campo en construcción, en el que coexisten intentos de ampliación de la experiencia corporal con persistentes mecanismos de regulación, situando al posicionamiento docente como un factor clave para habilitar –aunque sea de manera parcial– propuestas que promuevan la sensibilidad ambiental, la pertenencia comunitaria y la ampliación de la cultura corporal en la escuela.

En relación a las prácticas corporales cooperativas, hallamos que su incorporación en la Educación Física Escolar introduce un desplazamiento respecto de las formas hegemónicas de organizar la enseñanza, al priorizar la interdependencia, la construcción colectiva y la producción compartida de sentido por sobre lógicas individualistas y competitivas (Velázquez Callado, 2004; Molina Díaz, 2016). En este marco, lo cooperativo no aparece vinculado a un tipo de práctica, sino que se configura como un posicionamiento pedagógico que redefine el modo de habitar la clase, habilitando instancias de diálogo, negociación y resolución colectiva de conflictos, en las que la participación estudiantil y la

construcción de acuerdos adquieren centralidad (Prieto & Hernández, 2009), y donde la dimensión vincular y comunitaria se vuelve constitutiva de la experiencia corporal.

No obstante, su circulación se desarrolla en tensión con la persistencia de la matriz deportivista del área (Mansi, 2019), así como con regulaciones institucionales que tienden a reintroducir lógicas de orden, control y rendimiento. En este sentido, su institucionalización como saber pedagógico constituye una disputa aún abierta, que depende en gran medida del posicionamiento docente y de las condiciones en las que se inscriben las prácticas, por lo cual las prácticas cooperativas no solo amplían la cultura corporal escolar, sino que introducen una crítica concreta a los modos tradicionales de producción de subjetividad, configurándose como un espacio desde el cual es posible disputar sentidos dominantes y ensayar formas más democráticas, solidarias e interdependientes de construir la experiencia corporal, en las que el cuidado del otro, la responsabilidad compartida y la construcción de lo común adquieren centralidad.

3.2.2. Silenciamientos, regulaciones y fronteras curriculares: la configuración de los márgenes de lo enseñable

Los saberes de la cultura corporal en la Educación Física Escolar se encuentran atravesados por diversos procesos de silenciamiento u omisión (Cucci et al., 2024) que emergen como parte de una trama relacional compleja en la que se disputan los sentidos pedagógicos del área (Maia et al., 2021). En este sentido, los saberes, las condiciones y decisiones pedagógicas no operan de manera aislada, sino que se articulan simultáneamente, configurando la necesidad de abordar el fenómeno desde una perspectiva multidimensional, en coherencia con el enfoque sociocrítico que orienta el estudio.

En este marco, los silenciamientos –lejos de constituir meras ausencias– se configuran como efectos de procesos de regulación que delimitan el campo de lo enseñable en la Educación Física Escolar, por lo cual, no solo fue posible identificar aquello que no

circula o lo hace de manera restringida, sino también las lógicas que operan como criterios organizadores de dicha delimitación.

Entre las lógicas identificamos tradiciones históricas, jerarquizaciones disciplinares y relaciones de poder que actúan estructurando el campo de lo tematizable. Esta articulación, recuperada a partir de los relatos docentes, advierte que aquello que no circula se encuentra siempre vinculado a las condiciones que producen su omisión, configurando un fenómeno relacional e indisociable. Asimismo, evidencia que los docentes no operan de manera pasiva, sino que reconocen –y en algunos casos tensionan– los condicionamientos que atraviesan sus prácticas. En este sentido, el análisis de los silenciamientos exige comprender la práctica docente como un proceso situado y fuertemente condicionado (Ball et al., 2011).

Por recurrencia y densidad discursiva, emergen centralmente lógicas de cuidado y gestión del riesgo, las cuales operan delimitando las prácticas corporales habilitadas en la enseñanza. Estas lógicas no se restringen a la prevención del daño físico, sino que incorporan dimensiones institucionales, legales y vinculares (Álvarez et al., 2023) que configuran una racionalidad orientada a evitar conflictos, delimitar el margen de acción docente y favorecer el desplazamiento de prácticas como la gimnasia o aquellas que impliquen contacto corporal, lógica que encuentra correspondencia con una noción del cuerpo escolar entendido como territorio en disputa, atravesado por regulaciones sociales y culturales (Scharagrodsky & Southwell, 2007). Estas lógicas no operan únicamente como mecanismos de regulación sino, de manera recurrente, como mecanismos de exclusión de saberes de la cultura corporal.

Asimismo, aparecen restricciones de prácticas deportivas, particularmente de fútbol, que son configuradas a partir de un doble movimiento que se encuentra constituido, por un lado, por procesos de resignificación pedagógica orientados a problematizar sus modos de circulación (Gómez Smyh, 2017; Rozengardt, 2017) y, por otro, por procesos de restricción u omisión frente a la dificultad de intervenir sobre lógicas asociadas a la violencia y la competencia. Este hallazgo resulta relevante en tanto evidencia que el límite no se sitúa en

la práctica en sí, sino en los sentidos que la atraviesan, en la capacidad de los docentes para intervenir pedagógicamente sobre ellos (Gómez Smyth, 2021) y en las decisiones institucionales que, ante la falta de mediaciones suficientes, optan por su restricción.

En este sentido, se advierte que la centralidad del deporte en la cultura corporal no garantiza su enseñabilidad en el contexto escolar, sino que depende de mediaciones pedagógicas específicas que permitan reconfigurar sus sentidos (Gómez Smyth, 2017, 2021; Rozengardt, 2021). De este modo, también las lógicas que atraviesan el currículum no solo producen silenciamientos, sino además procesos de regulación y resignificación de los saberes en la práctica docente.

Por otra parte, identificamos la baja circulación de saberes vinculados a las prácticas expresivas-artísticas e introyectivas, lo cual nos permite inferir acerca de la persistencia de jerarquizaciones culturales, que privilegian saberes asociados al rendimiento y al control corporal (Aisenstein, 2003), por sobre saberes vinculados a lo expresivo o a lo simbólico (Campomar et al., 2019). En este caso, los silenciamientos se vinculan con factores formativos, representaciones de género y tradiciones del campo que delimitan su legitimidad en la práctica pedagógica, encontrando correspondencia con Scharagrodsky (2001) en torno a la relación entre género, cuerpo y educación.

En este marco, se reconoce que las inseguridades manifestadas por los docentes en relación con la circulación de estos saberes se configuran como efectos de una formación inicial que les ha otorgado un lugar marginal (Campomar, 2015; Campomar & Mora, 2022; Campomar et al., 2024), lo cual se traduce en inseguridades tanto a nivel individual como institucional. En este punto, resulta relevante poner de relieve la pervivencia de representaciones de género que asocian lo expresivo con lo femenino (Scharagrodsky, 2001), contribuyendo a la dificultad para su tematización y a su baja legitimidad en el contexto escolar.

En este sentido, se evidencian de manera recurrente condicionamientos culturales fuertemente arraigados que atraviesan la circulación de estos saberes. Esta escasa presencia no solo restringe la diversidad del currículum corporal, sino que pone en

evidencia las dificultades para ampliar los modos de comprender el cuerpo en la educación física, tensionando la posibilidad de avanzar hacia enfoques que reconozcan su dimensión subjetiva, simbólica y relacional.

En una línea similar, los saberes vinculados a las prácticas corporales en relación con el ambiente y la vida en la naturaleza se encuentran fuertemente condicionados por limitaciones materiales, regulaciones institucionales y percepciones de inseguridad que restringen las posibilidades de desarrollar experiencias educativas fuera del espacio escolar, incidiendo de manera directa en la configuración del currículum y en la delimitación de las posibilidades concretas de enseñanza (Vega, 2008; Beninato, 2023). En este punto, el silenciamiento tiene lugar –aun reconociéndose el valor pedagógico de estas prácticas– por la imposibilidad material e institucional de sostenerlas, lo cual pone nuevamente de relieve que la ampliación del repertorio cultural no depende exclusivamente de la voluntad docente, sino de condiciones de posibilidad inscriptas en el entramado institucional y social. Sin embargo, en consonancia con ciertos márgenes de agencia pedagógica (Ball et al., 2011), los docentes tensionan de manera recurrente las regulaciones institucionales, buscando habilitar experiencias corporales vinculadas al ambiente.

En relación con la ESI, hallamos que su legitimación normativa –Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006)– no garantiza su circulación pedagógica efectiva, situación esta que se evidencia en la persistencia de silenciamientos que no responden a la falta de reconocimiento ni de formación docente, sino a condicionamientos culturales e institucionales que delimitan los márgenes de lo que se considera legítimo enseñar en la escuela, particularmente en relación con el tratamiento del cuerpo, la sexualidad y los vínculos. En este marco, se reconocen concepciones tradicionales acerca de la sexualidad y del rol de la escuela (Chaves Salas, 2001) que coexisten en tensión con discursos normativos que promueven su inclusión. Finalmente, en este sentido, la ESI se configura como un saber transversal que dirime los límites del campo disciplinar, que pone de relieve que la ampliación del currículum corporal no se resuelve en el plano formal, sino en la disputa por su legitimidad en el territorio escolar (Carr, 2002).

En este marco, la ampliación del derecho a la cultura corporal no se define en el plano normativo o discursivo, sino en la capacidad de intervenir críticamente sobre las condiciones que la limitan. Así, la enseñanza se configura como una práctica política situada en la que los docentes negocian, tensionan y resignifican de manera permanente los márgenes de lo posible en contextos institucionales concretos, en consonancia con el enfoque sociocrítico.

3.2.3. Mediaciones pedagógicas y enfoque sociocrítico, el arte de disputar sentidos

En primer lugar, resulta necesario señalar que la vinculación entre los saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física Escolar y el enfoque sociocrítico no se configura de manera homogénea, sino que se expresa en los modos concretos en que dichas prácticas son seleccionadas, tematizadas y enseñadas. Este desplazamiento analítico –desde las prácticas en sí mismas hacia las condiciones de su producción pedagógica– evidencia que el enfoque sociocrítico no opera como una categoría declarativa, sino como un posicionamiento docente en permanente construcción, atravesado por condiciones históricas, institucionales y sociales que no solo lo tensionan (Maia et al., 2021), sino que delimitan sus posibilidades de acción en contextos situados.

Desde esta perspectiva, el enfoque sociocrítico se configura como una racionalidad pedagógica en acto, materializada en decisiones docentes concretas que operan resignificando las prácticas corporales y disputando sus sentidos hegemónicos en el contexto escolar. En este marco, la reconfiguración de la práctica docente se advierte, por un lado, en la toma de conciencia respecto de la persistencia de formas de legitimación heterónoma (Bracht, 1996), centradas en las prácticas deportivas y lúdicas sobre las cuales los docentes intervienen a partir de distanciarse críticamente (Gómez Smyth, 2017) y otorgarles nuevos sentidos y, por otro lado, dicha reconfiguración se expresa en el reconocimiento explícito de la necesidad de diversificar la circulación de propuestas de la cultura corporal (Maia et al., 2021).

En este punto emerge un primer rasgo sociocrítico: la problematización de lo naturalizado, en tanto operación pedagógica que convierte lo instituido en objeto de interrogación y disputa. A su vez, emerge la ampliación de experiencias corporales diversas en clave de garantía de derechos, la cual no se reduce a la incorporación de nuevos contenidos, sino que implica la construcción de condiciones que habilitan múltiples formas de participación, reconociendo la heterogeneidad de los sujetos y sus trayectorias, en diálogo con perspectivas socioculturales del área (Rivera & Riccetti, 2023) y en consonancia con los postulados del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021).

En este marco, se configura un segundo rasgo sociocrítico: la organización de propuestas de clase no tradicionales (Gómez Smyth et al., 2017) que, al recuperar emergentes, deseos e intereses de los estudiantes, habilitan experiencias corporales diversas, participativas y democráticas, poniendo en disputa las lógicas instituidas y reconfigurándolas en función de la producción de nuevos sentidos para los estudiantes.

En articulación con ello, identificamos modos de intervención pedagógica basados en la participación, el diálogo y la construcción colectiva, en los que la palabra, la escucha y la negociación se constituyen como mediaciones centrales en la producción de saberes mediante instancias dialógicas (Grundy, 1991) orientadas en sentido emancipador (Giroux, 1992).

En este marco, el reconocimiento de los estudiantes como interlocutores válidos y co-constructores de la experiencia, capaces de reflexionar y argumentar, evidencia un desplazamiento desde la prescripción hacia la construcción colectiva. En consonancia con la perspectiva culturalista y crítica (Daolio, 1995; Osorio, 2007), dicho desplazamiento da cuenta de un tercer rasgo sociocrítico: la reconfiguración profunda de las relaciones pedagógicas en las que se redistribuye la palabra, se toman decisiones compartidas y se ponen en disputa las formas tradicionales de autoridad docente.

Asimismo, emerge con fuerza la articulación entre prácticas corporales, contexto sociocultural, vida cotidiana y transformación social, configurando a la educación física como una práctica pedagógica situada que trasciende lo estrictamente disciplinar y se

orienta a la formación de sujetos capaces de comprender críticamente el mundo y actuar sobre él.

En diálogo con planteamientos críticos (González, 2016; Muñoz, 2000), esta perspectiva habilita la ampliación de la experiencia corporal más allá del espacio escolar, inscribiéndola en la vida cotidiana. En este marco, se configura un cuarto rasgo sociocrítico: la intervención docente orientada a confrontar los valores hegemónicos asociados al capitalismo (Gómez Smyth, 2018), materializada a partir de la ampliación de oportunidades para los estudiantes en términos de autoestima y seguridad, desde una perspectiva curricular que reconoce la desigualdad social, la problematiza y la asume como objeto de transformación pedagógica.

No obstante, estas lógicas no se desarrollan de manera lineal ni exenta de tensiones, sino que se encuentran atravesadas por condicionamientos institucionales, tradiciones formativas y representaciones sociales que delimitan el margen de acción docente (Ball et al., 2011). En este entramado, la agencia se configura de manera condicionada, en constante tensión con estructuras que tienden a reproducir lógicas hegemónicas de corte deportivista, biologicista, dualista y compensatorio (Bracht, 1996), que subordinan a la educación física al servicio de la productividad de otras disciplinas escolares, relegándola a un lugar periférico dentro del currículum (Gómez Smyth, 2021).

3.2.4. Consideraciones finales

El estudio desarrollado nos permite sostener que la educación física sociocrítica no se define por los saberes de la cultura corporal que circulan, sino por las lógicas, mediaciones e intencionalidades que organizan su enseñanza. En este sentido, si bien la investigación se propuso inicialmente identificar los saberes que circulan desde un enfoque sociocrítico, el propio proceso analítico condujo a descentrar la mirada de las prácticas en sí mismas para situarla en una comprensión de la práctica pedagógica como un espacio de producción cultural situado. Este desplazamiento permitió reconocer que los saberes no

emergen como entidades neutras, sino como construcciones históricas y sociales cuya circulación se encuentra mediada por relaciones de poder que estructuran su legitimidad.

Desde esta perspectiva, tanto las presencias como los silenciamientos se comprenden como efectos de estas lógicas, evidenciando que la ampliación de la cultura corporal no depende exclusivamente de la incorporación de nuevas prácticas, sino de la transformación de las condiciones que hacen posible su acceso en el contexto escolar, así como de la intencionalidad pedagógica y del modo en que los saberes son convidados en la práctica escolar. No obstante, pudimos advertir que este enfoque no se presenta aún consolidado, sino como un campo en construcción (Gómez Smyth, 2017).

También logramos identificar prácticas pedagógicas concretas que materializan este posicionamiento, evidenciando que es posible sostener intervenciones orientadas a la equidad, la participación y la transformación social, aun en contextos complejos y regulados. En este sentido, el carácter situado, tensionado y en permanente construcción del enfoque no constituye una debilidad, sino una condición de su potencia: la de habilitar prácticas disruptivas que, aunque parciales e inestables, abren horizontes posibles para una educación física más democrática, crítica y comprometida con la ampliación de derechos.

En este marco, la transformación del área no radica únicamente en lo que se enseña, sino en cómo, para qué y desde qué posicionamiento se hace circular ese saber, lo cual pone en evidencia el lugar central de los docentes sociocríticos como sujetos que, en contextos atravesados por regulaciones, tensiones y condicionamientos múltiples, sostienen, disputan y perseveran en este posicionamiento, configurando su práctica como un ejercicio constante de resistencia pedagógica orientado a ampliar los márgenes de lo posible en la escuela.

3.2.5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

En relación con las limitaciones del estudio, resulta necesario explicitar una serie de aspectos que permiten delimitar el alcance de los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, abrir nuevas líneas de indagación.

En primer lugar, el carácter cualitativo del diseño y el recorte de la muestra –centrado en un número acotado de docentes– no permite la generalización de los resultados, sino la comprensión en profundidad de procesos situados que se inscriben en contextos específicos, atravesados por idiosincrasias, tradiciones y particularidades territoriales diversas. En este sentido, una de las limitaciones del estudio radica en que podría haberse profundizado en mayor medida en la caracterización de dichos contextos, lo cual abre la posibilidad de futuras investigaciones orientadas a comparar configuraciones diversas del campo en distintos escenarios educativos.

En segundo lugar, el material empírico se construyó principalmente a partir de los discursos docentes, lo que implica que los resultados recuperan interpretaciones, posicionamientos y representaciones sobre la práctica, sin abordar de manera directa su desarrollo en situaciones concretas de enseñanza. Esta limitación habilita la necesidad de avanzar en estudios que articulen el análisis discursivo con la observación de las prácticas situadas, a fin de profundizar en las mediaciones pedagógicas y en las tensiones entre lo que se enuncia y lo que efectivamente se manifiesta en el contexto escolar.

Por otra parte, el estudio se inscribe en un contexto socioeducativo particular, atravesado por regulaciones, políticas y condiciones institucionales específicas que inciden en las prácticas docentes. En este sentido, los resultados deben ser leídos en relación con dichas condiciones de producción, lo que invita a ponerlos en diálogo con otras realidades y contextos, habilitando investigaciones que profundicen en el impacto de las políticas educativas, las regulaciones institucionales y los procesos de formación docente en la configuración del currículum de la educación física.

Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, se abre un campo fértil para futuras investigaciones que profundicen en la relación entre educación física, justicia social y transformación de las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y las relaciones de poder que atraviesan la construcción de la cultura corporal en la escuela. En particular, se propone indagar en qué medida estas prácticas, orientadas desde un enfoque

sociocrítico, logran incidir en las trayectorias de los estudiantes y en su capacidad para comprender críticamente y actuar sobre la realidad que habitan.

En este horizonte, el estudio no solo delimita sus propios alcances, sino que contribuye a delinear nuevas preguntas para el campo, en coherencia con una perspectiva que asume el conocimiento como proceso abierto, situado y en permanente construcción.

4. Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (2003). Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina 1820-1940. *Iberoamericana* (2001-), 3(10), 83–102. <https://doi.org/10.18441/ibam.3.2003.10.83-102>
- Aisenstein, Á. (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C. Torres (coord.), *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Miño y Dávila editores.
- Almeida, L. de y Fensterseifer, P. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35.
- Álvarez, M. y Heredia, N. (10-23 de octubre y 01-04 de diciembre de 2021). *Saberes de la Cultura Corporal en Educación Física. Nivel Primario*. 14° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez, M., Cucci, E., Gómez, V., Heredia, N., Liserre, A., Riccetti, A. y Rivera, S. (2020-2023). *Modalidades de Planificación y Circulación de Saberes de la Cultura Corporal, en la Educación Física Escolar en el nivel Inicial y Primario. Programa de investigación en Prácticas pedagógicas*. [Programa de investigación]. Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez, M., Cucci, E. y Liserre, A. (02-07 de octubre de 2023). *Saberes de la Cultura Corporal silenciados en la Educación Física*. 15° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Argentina. (2002). *Ley General del Ambiente N° 25.675*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2021). *Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621*. Boletín Oficial de la República Argentina.

- Baena-Extremera, A. y Ruiz-Montero, P. J. (2015). La relajación y el control de la respiración en la Educación Física Escolar. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2(2), 191-206.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Barbero González, A. (2005). Sociología del deporte. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 83.
- Beninato, P. (02-07 de octubre de 2023). *Las prácticas de enseñanza de Educación Física en el ámbito rural de nivel primario*. 15° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Betancur Agudelo, J. E., López Ávila, C. R. y Arcila Rodríguez, W. O. (2018). El docente de Educación Física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 15-32. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>
- Bracht, V. (1996). Educación física y aprendizaje social. En R. Gómez y M. T. de Carvalho (comps.), *Perspectivas para la educación física escolar*. Editorial Stadium.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19, 69-88. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
- Bracht, V., y Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez, *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo de la enseñanza*. Miño y Dávila editores.
- Brunetto, P. N. (2023). *Modos de planificación y selección de saberes de docentes innovadores/as en educación física*. [Trabajo final de grado, Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1077>
- Campomar, G. C. (28 de septiembre-02 de octubre de 2015). *Las Prácticas Corporales Expresivas en territorio: Un contenido posible para la inclusión*. 11° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

- Campomar, G. C., Forniz, S., Murad, M. P. y Ramponi, N. (30 de septiembre-04 de octubre de 2019). *Prácticas corporales expresivas en la clase de Educación Física*. 13° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Campomar, G. y Mora, A. (2022). Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de Educación Física. En E. Galak (coord.), *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades? Una agenda de investigación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Campomar, G., Añasco, A., Formiz, S., Murad, M. P. (2024). Prácticas corporales expresivas en la educación superior: un estudio sobre el cuerpo y sus saberes en la formación del profesor de educación física. En Gómez Smyth, L., Dupuy, M., Rivera, S. (comps.), *Actas del 11° Seminario de la REIPEFE - Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. Seminario de la REIPEFE*. Universidad de Flores.
- Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física Académica*. Prometeo.
- Carlan, P., Kunz, E., y Fensterseifer, P. E. (2012). O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". *Movimento*, 18(4), 55-75.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Cirio, H. (2017). El deporte escolar. *Hacer escuela. Miradas Docentes desde la Educación Física*, 15-22.
- Colectivo de Autores. (1992). *Metodología do ensino de Educação Física*. Cortez.
- Corbera, A. E. (09-13 de septiembre de 2023). *Los recreos en una escuela primaria: Los cambios y las riquezas*. 10° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

- Crisorio, R. (2021). *Prácticas corporales en educación corporal*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cucci, E. (2013). *Características de los docentes de Educación Física posicionados en una perspectiva crítica emancipadora*. [Trabajo de investigación inédito de licenciatura en Actividad Física y Deporte, Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina].
- Cucci, E., Dupuy, M., Torres, V., Riccetti, A., Álvarez, M., Rivera, S., Liserre, A., Romero, D. y Esquivel, M. F. (2024). Saberes silenciados en la educación física escolar del nivel primario en Argentina. *Contextos de Educación*, 37.
- D'Angelo, A. (2017). De swamis a gurúes: Una genealogía histórica de los tipos de yoga practicados en Argentina: entre neo-hinduismo y New Age. *Revista CEHIS*.
- Daolio, J. (2022). Da Cultura do Corpo: 30 anos depois. *Motricidades*, 6(3), 229-235. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n3-p229-235>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2013). *Educación Física y cultura: construyendo propuestas de enseñanza (Documento de trabajo No. 3)*.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2014). *La educación física y el deporte (Documento de trabajo No. 1)*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Educación ambiental. Documento de trabajo. Material para el docente (Versión preliminar)*. Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Primaria.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2013). *Diseño curricular para la educación primaria: Educación Física*.
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. (2019). *Diseño curricular provincial para la educación primaria: Área Educación Física*.
- Dupuy, H. M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en educación física desde una perspectiva emancipadora*. [Tesis de maestría, Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/505>
- Dupuy, H. M. (2021). ¿Qué se pone en juego en la enseñanza del jugar? Revisiones sobre el pensar y el intervenir docente. En L. Gómez Smyth (coord.) y F. Acosta (ed.),

Contribuciones de la educación física al profesorado de Educación Inicial: infancias en juego.

- Dupuy, H. M., y Gómez Smyth, L. (2022). *Conversaciones sobre juego y jugar: derecho, enseñanza y territorio escolar*. Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.
- Eisenberg Wieder, R., y Joly, Y. (2011). Desafíos de la Investigación y la Práctica del Cuerpo Vivido: Un Punto de Vista desde el Método Feldenkrais de Educación Somática. *REICE*, 9(2), 145-162.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. CLACSO.
- Fromm, E. (2010). *El arte de amar*. Paidós.
- Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política: Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Biblos. Universidad Nacional de Avellaneda Ediciones.
- Giménez, J. O. (2022). *Diseños curriculares de educación física: Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal*. [Trabajo final de grado, Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/816>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (6° ed.). Siglo XXI Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil*. [Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, España].

- Gómez Smyth, L. (2016). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España]. <https://hdl.handle.net/2445/97462>
- Gómez Smyth, L. (2016). *La investigación de las prácticas pedagógicas en educación física: Perspectiva latinoamericana*. II Jornadas de Investigación en Educación Física, Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez Smyth, L. (Coord.), Dupuy, M., Iannone, A., y Morén, E. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar: Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez Smyth, L. (2018). La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana. *SaDe-Revista de Ciencias de Salud y el Deporte*, (1), 79-88.
- Gómez Smyth, L. (2020). *La planificación desde un enfoque sociocultural para la Educación Física*. [Manuscrito inédito]. UNPAZ/IESCODE–UFLO.
- Gómez Smyth, L. (2021). La educación física en el nivel inicial pensada desde un enfoque sociocultural. Modalidades de planificación, saberes y evaluación. En F. Acosta (ed.), *Contribuciones de la educación física al profesorado de Educación Inicial: infancias en juego* (pp. 101–123). Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.
- González, F. (2016). Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum. *Retos*, 29, 188-194.
- González, F. y Fensterseifer, P. E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente*. III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María, Brasil.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guerra, C y Rovetto, M. E. (2020). Yoga en la escuela. Una experiencia en la ciudad de Rosario. *Praxis Educativa*, 24(2), 134–153.
- Hernández Cruz, R. (2009). El lenguaje del cuerpo. *Quehacer Educativo*, 63–72.

- Hernández Fernández, L., y Madero Valencia, Ó. M. (2007). *El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en educación física*. Talleres Gráficos de la Sección 54 del S.N.T.E.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Batista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Iñiguez, L. (2004). *La entrevista individual*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- IPA (2013). Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes. *Rayuela*, 8, 95-102.
- Kopelovich, P. (2022). Historia, educación física y género: el caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). *Revista da Alesde*, 14(2), 103-122.
- Lagardera, F. (2009). Educación Física sostenible. *Acciónmotriz*, (2), 28-38.
- Lagardera, F. y Masciano, A. (12-15 de octubre de 2011). *Aprendiendo a desanudarse: Una práctica psicomotriz introyectiva de autoconocimiento y autorregulación emocional*. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Leyva, G. (1999). Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica. *Sociológica*, 14 (40), 65-87. Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal, México.
- Libaak, S. B. (2017). *Las prácticas corporales alternativas en las clases de Educación Física del nivel secundario de la Provincia de Córdoba*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Córdoba, Argentina].
http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/1420/1/TM_Libaak.pdf

- Lima, L. S. y Ferreira Ribeiro, O. C. (2019). Yoga e educação física: uma análise da produção científica nas revistas de Educação Física (1999-2018). *Conexões*, 17, e019029. <https://doi.org/10.20396/conex.v17i0.8656551>
- Liserre, A. y Cucci, E. (18-23 de octubre y 1-4 de diciembre de 2021). *Visión y función social de la Educación Física escolar en el nivel primario*. 14° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- López Pastor, V. (2004). Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física. *Revista electrónica Novedades educativas*, (157).
- Maia, F. E. da S., Pinto, C. A. S. y Santiago, J. da S. (2021). Análisis comparativo entre las pedagogías culturales de la Educación Física de Daolio y de Neira. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 26 (275), 196-206. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i275.2710>
- Mansi, D. (2019). Desarrollismo y Humanismo con visión socio-crítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación Física Argentina del nivel inicial. *Educación Física y Ciencia*, 21(3), e088. <https://doi.org/10.24215/23142561e088>
- Marques Da Silva, Righi Lang, A., y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. XXII Seminario de Iniciação Científica. UNIJUÍ.
- Martins, F. H. (2020). Educación Física y Deporte: saberes corporales, género y colonialidad. *Educación Física y Ciencia*, 22 (4). <https://doi.org/10.24215/23142561e15211>
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba (2025). *Marco Curricular Común*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2025). *Progresiones de aprendizaje: Educación Física. Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de La Pampa. (2018). *Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de La Pampa.

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Acerca de la enseñanza de la Educación Física*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Neuquén. (2019). *Documento curricular EF (Primario y Mod. Especial)*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Río Negro. (2011). *Diseño Curricular Nivel Primario (Res. 2135/11)*.
- Molino Díaz, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones escolares de 10-12 años. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 7, Num. 41.
- Morales Fiallos, J. R., Cuji Sains, M. A. y Pérez Vargas, I. G. (2024). Educación Física sostenible para el desarrollo de conductas motrices en estudios universitarios. *Revista Científica*, 4 (1), Tesla 340. <https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e340>
- Movi González, F.J. y Fensterseifer, P.E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente*. III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María, Brasil.
- Muñoz, B. (2000). *La Escuela de Frankfurt*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina].
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Nella, J. y Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? *Educación Física y Ciencia*, 11.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Ortiz Torres, M. A., Pérez Suárez, S. I., Vásquez Navarrete, C. A., Zavala-Crichton, J. P., Hernández-Jaña, S., Olivares-Arancibia, J., y Yáñez-Sepúlveda, R. (2022). Efecto

- agudo de una sesión de yoga de corta duración en el nivel de estrés en escolares.
Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (43), 309-315.
- Osorio, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt: algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo social*, 1 (1), 104-119. Universidad Militar Nueva Granada.
- Pasek de Pinto, E. (2005). Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes. *Educere*, 10(32), 107-114.
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar: Secuencias de actividades lúdicas*. EDUCO–Universidad Nacional del Comahue.
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico: Cuando la escuela entra en juego (manual de oficio)*. Espíritu Guerrero.
- Perez López, D., Sarni, M. y Peri, A. (2023). La educación física en contextos de infancias vulneradas: dimensionando y reutilizando los pretextos críticos. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 2(4), e027.
<https://doi.org/10.24215/29534372e027>
- Perez López, D., Sarni, M. y Peri, A. (2023). La educación física en contextos de infancias vulneradas: dimensionando y reutilizando los pretextos críticos. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 2(4), e027.
<https://doi.org/10.24215/29534372e027>
- Pimenta, R. (2023). *Las influencias de los programas socio deportivos en las trayectorias educativas y profesionales de sus participantes. Estudio de caso del Programa Social Mangueira en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil (2010-2020)*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina].
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2678/te.2678.pdf>
- Piovani, J. I. (2007). *Otras formas de análisis. Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

- Prieto Saborit, J. y Hernández Distal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49 (4), 1-8.
<https://doi.org/10.35362/rie4942085>
- Ramírez, F., Mantía, L. y Fusé, S. (30 de septiembre-4 de octubre de 2019). *Prácticas corporales en la naturaleza: Análisis de los discursos en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales*. 13° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Renzi, G. (18-23 de octubre y 1-4 diciembre de 2021). *La concepción de Educación Física en los diseños curriculares de los profesados: Tensiones epistemológicas entre 1980 y 2010*. 14° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: *Un héroe sin capa*. *Educación*, 56 (1), 77–90.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>
- Rinaudo, M. C. (2013). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: Arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.), *Cuestiones en psicología educativa: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo (Cuadernos de Educación, Vol. 1, pp. 163–205)*. Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rivera, S. y Riccetti, A. (18-23 de octubre y 1-4 diciembre de 2021). *Modalidades de planificación en Educación Física en el nivel primario*. 14° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rivero, I. V. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina].
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Rivero, I. V. (2022). Cuando el jugar define al juego: (Re)pasos de una tesis doctoral. En *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades? Una agenda de*

- investigación* (pp. 189–206). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rovella, A. (15-17 de mayo de 2008). *La eutonía. Sus principios*. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rovira Bahillo, G. (12-15 de octubre de 2011). *Educación Física: una vía para el autoconocimiento*. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rozengardt, R. (2004). El sujeto Pedagógico de la Educación física. Teoría, Práctica y Crítica. *Revista electrónica Educación Física y Deporte*, Núm. 45, Vol. 23. Universidad Nacional de La Pampa.
- Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar. *Novedades Educativas*, 322, 41-49.
- Rozengardt, R. (13-17 de noviembre de 2017). *Educación Física y docencia superior. ¿Qué es lo que está en juego?* 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. F. Acosta, F. Krivzov y R. Rozengardt, *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*, 245-256. Editores Asociados.
- Rozengardt, R. (2021). *Gestión Institucional de la Actividad Física y el Deporte. Deporte, escuela y club. Breve puesta al día desde la ética*. [Trabajo provisorio, Maestría en Actividad Física y Deporte].
- Ruegger Otermin, M., Zinola, P. y Torrón, A. (18-23 de octubre y 1-4 diciembre de 2021). *Los saberes de la Educación Física: entre la tradición y la renovación*. 14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. EUDEBA.

- Samaja, J. (2006). El papel de la hipótesis y de las formas de inferencia en el trabajo científico. En J. Samaja, *Semiótica de la ciencia*. [Libro inédito]. Buenos Aires, Argentina.
- Santin, S. (1994). *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Edições EST/ESEF-UFRGS.
- Santini, J., y Neto, V. M. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19 (3), 209-222.
- Saraví, J. (2017). Jóvenes, prácticas corporales urbanas e tempo libre: una mirada desde el skate. *Revista Brasileira de Educação Física*, 19 (3), 209-222.
- Scharagrodsky, P. A. (2001). Cuerpo, género y poder en la escuela: El caso de la Educación Física escolar argentina (1880-1930). *Estudios Ibero-Americanos*, 27 (2), 121-151.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). *Las prácticas de desinvertidura pedagógica en la Educación Física escolar*.
- Silva M. S. y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30 (1), 75-88.
- Souza Junior, M., Barboza de Granville, R., Lorenzini, A. R., Guimaraes, G., Sayone H., Ferreira, R. C., Lacerda Pereira, E., Franca, D., Tavares, M., Cely Lindoso, R., Cunha De Sousa, F. (2011). Colectivo de Autores: A Cultura Corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(2), 391-411.

- Stokoe, P. (8-12 de septiembre de 1993). *Expresión corporal y danza*. 1° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Suriano, A. Z. (2022). *Diseño curricular de educación física en Río Negro. Análisis de las visiones y los saberes de la cultura corporal*. [Trabajo final integrador, Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina].
- Torres Hernández, M. (2003). El enfoque sociocultural de la educación física. *Revista Educar No.26*. 31-44.
- Universidad Nacional de La Plata (2018). *Cátedra Libre Método Feldenkrais*.
- Varea, V., y Galak, E. (2013). *Cuerpo y Educación Física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Biblos.
- Vega, E. C. (2008). La Educación Física en el medio natural y su tratamiento en la escuela rural. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 13 (126).
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. CENGAGE Learning.
- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V., y Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15 (2), 14.

5. Anexos

5.1. Anexo I: Modelo de entrevista

Docente entrevistado/a:	Fecha:	Hora:
-------------------------	--------	-------

Preguntas iniciales de apertura al diálogo:

1. ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?
(Si no lo menciona espontáneamente, se puede preguntar: ¿Hace cuanto que trabajás en la escuela como profesor/a de Educación Física? ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar? ¿Durante cuánto tiempo?)
3. ¿Por qué decide/elige ser hoy docente de Educación Física en la escuela?
4. ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?
Si responde sí, preguntar: ¿Cuáles?
Si responde no, preguntar: ¿Por qué?

Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física Escolar de nivel primario:

5. ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física en el nivel primario? ¿Cuál es tu opinión acerca de la planificación?
6. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?
 - 6.1. La elección de esa/s modalidad/es de planificación que utilizas, ¿tiene que ver con tu preferencia o la implementás por requerimiento institucional (supervisión, directivos o jefes de departamento)?
 - 6.2. ¿Realizás planificaciones personales (de manera paralela) a lo institucionalmente solicitado? ¿Tal vez un registro personal? Sí: ¿Podrías explicar la modalidad y el procedimiento?
 - 6.2.1. Si menciona un formato de diario: ¿Qué elementos o componentes aparecen en esta planificación en formato de diario?
 - 6.3. ¿Realizás un registro de lo que sucede en tus clases? ¿Cómo? ¿Considerás ese registro para la próxima planificación?
7. ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre la/s modalidad/es de planificación que realizás?
8. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?
 - 8.1. Esta periodicidad, ¿es un requisito institucional impuesto o consensuado?

- 8.2. ¿Cuál es tu percepción sobre la periodicidad institucional de la planificación en relación con los tiempos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario?
9. A la hora de planificar...
- 9.1. ¿Qué componentes o elementos de la planificación son los principales al planificar una clase?
- 9.2. ¿Tenés en cuenta las inquietudes, gustos, saberes previos, etc. de los/las estudiantes en las planificaciones? Sí: ¿cómo son abordadas?
- 9.3. ¿Qué lugar ocupan las particularidades o características del contexto social de los/as estudiantes?
- 9.4. ¿Qué lugar ocupa la evaluación en la planificación y qué valor tiene la evaluación en tus planificaciones y clases? ¿Qué sentido tiene para vos la evaluación cuando planificas?
10. ¿Qué sentido o significado tiene para vos la planificación en Educación Física? ¿Cuál es el propósito de la planificación en tus clases de Educación Física en el nivel primario?
- 10.1. ¿Y cuál es el sentido que percibís que tiene la planificación para la institución?
- 10.2. Si surgen situaciones inesperadas (emergentes) en las clases, ¿qué sucede con lo planificado? Recordás algún momento o situación de clase que puedas comentar.

Ahora nos focalizaremos en los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física:

Por ejemplo, preguntaremos acerca de cuáles son los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.

(En caso de que se considere necesario se puede explicitar la siguiente definición: Los saberes de la cultura corporal son las prácticas sociales corporales donde se originan los saberes que luego adaptamos y transponemos para poder enseñarlos. Son bienes culturales (prácticas motrices, formas de expresarse, tradiciones y experiencias emocionales-culturales) que están presentes en lo cotidiano de las clases de Educación Física, que se enseñan con la intencionalidad de que nuestros alumnos los conozcan, vivencien, experimenten. También son aquellos que nuestros alumnos desean que nosotros conozcamos y sus compañeros conozcan y experimenten.

Cuando hablamos de saberes, no nos referimos solamente a los contenidos curriculares. En la clase de educación física pueden circular saberes de la cultura corporal que no estén prescritos como contenidos curriculares. La idea de saber de la cultura corporal es más amplia que la de contenido curricular. Estos saberes circulan en la clase, en las acciones de los sujetos y en la dinámica grupal que los legitima y valida).

11. ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que has experimentado en tu infancia y adolescencia, y que de alguna manera te han permitido construir gusto y placer en sus prácticas, acercándote a la cultura corporal y de movimiento?
- 11.1. ¿Cuáles son los saberes personales de la cultura corporal de los cuales dispones actualmente?
- 11.1.1. ¿Algunos de esos saberes de los cuales dispones los hacés circular en tus clases? ¿Sí? ¿Cómo?
- 11.2. ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los grupos de estudiantes? ¿Sí? ¿Cuáles?
- 11.2.1. ¿Estos saberes permitís que circulen en las clases? ¿Sí? ¿Cómo? ¿No? ¿Por qué?
- 11.3. ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados o emergen en tus clases? Si responde sí: ¿Pensás que es espontáneo o surge desde una intencionalidad? ¿De qué manera esos saberes de la cultura corporal emergentes son considerados durante la clase?

12. ¿Desde qué posicionamiento educativo o marco teórico pensás los saberes de la cultura corporal?

12.1. ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases? Si responde sí: ¿Cuáles? ¿Por qué?

12.2. ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? Si responde sí: ¿Cuáles? ¿Por qué?

13. ¿Qué saberes desearías incorporar a tus clases? ¿Por qué?

En relación a la perspectiva sociocultural de la educación física (vinculada a las variables de estudio):

14. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido construyendo alguna concepción o definición sobre la educación física. ¿Cómo podrías definir a la educación física? (¿Para qué creés que sirve la educación física en la sociedad?).

15. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?

16. ¿Qué expectativas crees que tiene la sociedad sobre la Educación Física Escolar en el nivel primario?

17. ¿Cuáles crees que son los objetivos de la Educación Física Escolar? (¿Qué se espera que se aprenda en las clases del nivel primario?).

17.1. ¿Lográs identificar (o proponés) diferentes momentos en tu clase? De ser así, ¿cuáles son esos momentos y cómo los podrías mencionar?

18. ¿Cómo explicarías o definirías tu posicionamiento ideológico/educativo en tus clases de Educación Física? ¿Podrías fundamentarlo o explicarlo? (¿Por qué esa afinidad con un posicionamiento particular?).

18.1. A ese posicionamiento, ¿podés transferirlo o verlo reflejado en tus clases? ¿Encontrás barreras o apoyos?

18.2. ¿Podrías contarnos cómo fueron tus primeras clases como profe y cómo son actualmente?

19. En unos años ¿qué docente te gustaría ser? Si tuvieras que pensar en tus clases de Educación Física en un futuro, ¿cuáles serían los nuevos desafíos de la educación física en este momento histórico, social, político, y en respuesta a las necesidades actuales y futuras que debería atender de los/las niños/as?

19.1. ¿Qué aportes realiza y/o puede realizar el área de Educación Física a las leyes que impactan sobre las instituciones educativas para la protección de las infancias como la educación sexual integral (ESI) y la educación ambiental integral (EAI)?

20. Si tuvieras la posibilidad de repensar tus clases de Educación Física en el primario, sin obstáculos, sin exigencias externas que te limiten, ¿qué harías? ¿Qué querrías cambiar? ¿Por qué y cómo?

21. Desde tu experiencia, ¿cómo definirías tu posicionamiento docente con una/s palabra/s o frase? (No mencionar, pero son para tenerlos en cuenta: *transformador-innovador-crítico-reflexivo-otros*)

21.1. ¿Cómo describirías tu rol en las clases de Educación Física?

21.2. ¿Cómo describirías el rol de los y las estudiantes en las clases de Educación Física?

22. Según tu perspectiva y experiencia, ¿la formación docente debería cambiar o revisarse? Si responde sí: ¿Por qué? ¿Cómo, en qué sentido, en qué prácticas? Si responde no: ¿Por qué?

Cerrando la entrevista:

23. ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?

5.2. Anexo II: Consentimiento informado para la entrevista

El presente anexo incluye dos modelos de consentimiento informado utilizados para el desarrollo del trabajo de campo. El primer consentimiento corresponde al modelo elaborado de manera colectiva por el equipo de investigación en el marco del proyecto institucional. El segundo fue diseñado específicamente para este estudio con el propósito de adecuarlo a las particularidades del mismo.

5.2.1. Consentimiento 1: Elaborado en el marco del proyecto de investigación

La Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores está realizando una investigación, cuyos objetivos son: identificar y establecer relaciones entre las modalidades y sentidos de la planificación y los saberes de la cultura corporal que circulan/proponen los/as docentes de Educación Física en el nivel primario del sistema educativo argentino posicionados desde una perspectiva sociocultural.

Para ello, necesitamos realizar entrevistas a profesores de Educación Física que estén ejerciendo actualmente en escuelas del sistema educativo formal en el nivel primario. La duración de la entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Se realizará en una única vez. La modalidad será de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas que serán manifestados en una serie de preguntas. Podrá responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quiera. Se hará registro de audio con un dispositivo tecnológico para tal fin, luego se pasará a registro en papel.

Toda la información recogida será tratada de manera confidencial y analizada en conjunto para publicaciones científicas, difusión en congresos especializados y elaboración de trabajos de investigación de final de carrera. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad. El registro de las entrevistas permanecerá en posesión de la facultad.

La participación en este proyecto es voluntaria. Puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a presentar los resultados a todos/as los/as participantes que estén interesados/as en conocerlos, y así lo indiquen.

Este proyecto está dirigido por la Prof. Dra. Ana Riccetti. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en él, comunicándose con ella: ana.riccetti@uflouniversidad.edu.ar.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación, en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Firma del participante:

Firma del entrevistador/a:

Nombre, apellido y fecha:
DNI:

Nombre, apellido y fecha:
DNI:

5.2.2. Consentimiento 2: Elaborado en el marco de la presente investigación

En el marco de finalización de la tesis de maestría en Actividad Física y Deporte dentro de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores estoy realizando una investigación, cuyo objetivo es: conocer los saberes de la cultura corporal que circulan/proponen los/as docentes de Educación Física en el Nivel Primario del sistema educativo argentino posicionados desde una perspectiva sociocrítica.

Para ello, necesito realizar entrevistas a profesores/as de Educación Física que estén ejerciendo actualmente en escuelas del sistema educativo formal en el nivel primario. La duración de la entrevista será de aproximadamente 30 minutos. Se realizará en una única vez. La modalidad será de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas, que serán manifestados en una serie de preguntas. Podrá responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quiera. Se hará registro de audio y/o video mediante un dispositivo tecnológico para tal fin, luego se pasará a registro en papel.

Toda la información recogida será tratada de manera confidencial, y analizada para la elaboración del trabajo de investigación de final de carrera. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.

El registro de las entrevistas permanecerá en posesión de la facultad.

La participación en esta investigación es voluntaria. Puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al finalizar el estudio, me comprometo a presentar los resultados a todos/as los/as participantes que estén interesados/as en conocerlos, y así lo indiquen.

Esta investigación, está dirigida por la Prof. Dra. Ana Riccetti y codirigida por el Magister Manuel Dupuy.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Firma del participante:

Firma del entrevistador/a:

Nombre, apellido y fecha:
DNI:

Nombre, apellido y fecha:
DNI:

5.3. Anexo III: Entrevista en profundidad²¹

***E: Entrevistadora /MJ: Entrevistada**

E: Estamos con la docente María José Sinaré que generosamente nos brinda un espacio de su tiempo y su tarde en plena semana laboral para conversar un ratito de relación a la tesis de maestría que estamos abordando en actividad física y deporte. Bueno, Jose, la idea es preguntarte un poquito en relación a tus inicios en Educación Física (EF), si recordaste un momento particular en el cual dijiste voy a ser docente de EF.

MJ: Más o menos, porque cuando está todo indecisión y bueno... como muy pronto para decidir qué quiero ser. Yo quería estudiar periodismo deportivo. Después me di cuenta que no era es. Además que era muy cara la carrera, había que estudiar en una universidad privada en ese momento. Yo tengo 30 años, eso fue en el 2012, todavía no había mucho periodismo deportivo público y elegí algo que tenía que ver con el deporte y después, nada, haciendo terapia y analizando la experiencia que atravesás en el colegio y en la vida personal, fui descubriendo que sí, que era por ahí, que venía ligado al juego en mi infancia, a mi mamá que es docente. Así que los inicios de por qué elegí estudiar EF viene como de la historia familiar. Y por suerte no elegí periodismo porque evidentemente no era lo mío.

E: Y en relación a tu trayectoria de formación, ¿vos te recibiste en qué año, Jose?

MJ: Yo egresé en el 2016 del profesorado de Educación Física y después entrené tres años enteros gimnasia artística para recibirme en el 2019.

E: Bien, ¿después del profesorado hiciste la carrera de Gimnasia Deportiva?

²¹ Debido a la extensión del material, se decidió adjuntar la transcripción de solo una de las once entrevistas realizadas a los docentes. Además, se ajustó el tamaño de la letra y el espaciado respecto del resto del documento. Las restantes entrevistas se almacenaron en dos repositorios cuyos accesos se encuentran al final de la sección.

MJ: No, entrené solamente para recibirme de profe de Educación Física, tres años para dar ese final que me faltaba.

E: Ah, porque te había quedado pendiente del profesorado. ¿Dónde estudiaste?

MJ: En Avellaneda, en el 101.

E: ¿Y a partir de ahí te recibiste y seguiste formándote? ¿Hiciste algún otro curso?

MJ: Lo primero que hice empezar el profesorado de EF y ese primer año hice el profesorado de Tenis, que fue el deporte que me acompañó más tiempo a lo largo de mi vida. Así que mi primer trabajo fue en el club como profe de Tenis y ahora, ya hace tres años, estoy estudiando Kinesiología.

E: Estás en otra carrera, ¿y en relación a tu trayectoria laboral cómo fueron tus primeros pasos? Primero, me dijiste en el club con tenis, con el deporte.

MJ: En el club, en la pile. Esos fueron mis dos trabajos hasta que conseguí horas en un jardín, en otro jardín más, tengo once salas de nivel inicial, y después vino primario... al año siguiente tome horas en el nivel primario.

E: ¿Y hoy estás en nivel inicial y en el nivel primario?

MJ: En nivel inicial, nivel primario y nivel secundario también.

E: ¡Bien! Y si pensás en por qué elegís hoy ser docente en la escuela, digamos, ¿cuáles son los motivos pese a la coyuntura social, histórica, política, remunerativa que implica la docencia en la escuela hoy? ¿Por qué sentís que todavía decidís transitarla profesionalmente dentro del área?

MJ: Más allá de lo económico que ya sabemos que es un poco complejo, creo que viene por el lado de que yo creo, por lo menos esa es mi visión, que al mundo lo cambiamos nosotros y creo que es necesario también estar en la escuela. Por ahí muchos profes que van dejando... como que la escuela 'bueno, ya está, es hasta acá'... pero bueno, es necesario también estar ahí.

Yo trabajo sobre todo en nivel primario con los más chiquitos, y sobre todo cómo sentar las bases de la actividad motriz me parece que es una parte recontra importante.

E: Digamos que tiene que ver, más que nada, con un posicionamiento más ideológico ¿no? Decir, bueno, esta afirmación "al mundo lo cambiamos nosotros" y, de alguna manera, correrse de ese espacio educativo implicaría dejar un poco esa misión que vos sentís que tenés como docente dentro de la escuela.

MJ: Claro, obviamente más allá de que es un laburo y lo económico influye, porque es mi trabajo y yo me lo tomo con responsabilidad, es lo que me lleva a pagar el alquiler, a comprar la comida de mi gato, bla, bla, bla, pero bueno, también tiene como esa parte de lo que yo creo que deberíamos insistir para cambiar las cosas que, digamos, no nos gustan tanto de nuestra cotidianeidad.

E: Jose, y recién me decías, bueno, "cambiar el mundo".... Cuando hablamos de cambiar el mundo, y me meto un cachito más, por más que estoy fuera del libreto, ¿vos creés que como me decís cambiar el mundo hay una pregunta que tiene que ver con cambiar o qué creés que tiene que la Educación Física cambiar como área disciplinar? Ahora vos vas mucho más allá y decís bueno, 'el mundo necesita cambio más allá de la educación física'... ¿Te animarías a decirme, no sé, sintéticamente, brevemente, con tus palabras, qué crees qué podríamos cambiar del mundo a partir de la educación física? ¿Y qué cambios necesita el mundo, a los que podríamos colaborar y en lo que nos podríamos comprometer?

MJ: Yo creo que va más por el lado social y grupal, como de estar ahí para el otro, de lo colectivo, de resolver esos problemas que pasan en la clase y que se trasladan también en algún momento en la vida real cuando salgamos de la escuela. Sí es verdad que como que los nuevos, las nuevas

generaciones ya vienen con otra manera de pensar y de enfrentar esos problemas pero bueno, creo que viene por ese lado.

Creo que la EF más allá de lo que ya sabemos, que es integral y que involucra todas las áreas del ser humano. Puede aportar desde ahí, desde el trabajo en equipo. Creo que, no sé, hoy estamos como en un mundo muy individualista y muy de mirar el ombligo de cada uno y nada más, y el aporte yo creo que vendría por ese lado. Como salir todos juntos de donde estamos.

E: Jose, vamos ahora focalizando en este bloquecito que te mencionaba en relación a los saberes de la cultura corporal, ligado a estas a estas prácticas corporales que de alguna manera se internalizan en el sujeto y en sus posibilidades motrices, y de alguna manera como dice Rozengardt, uno de los autores que de alguna manera leemos y aportamos en términos de enriquecer esta perspectiva, le dan poder al sujeto cuando los encarnan, los utilizan para poder crear o recrear esta cultura corporal y, a su vez, producir nueva cultura corporal. En el caso de estos saberes y esas experiencias, vos me hablaste de tu historia, de lo lúdico, del juego, de una mamá docente. ¿Vos recordás cuáles son estos saberes que de alguna manera formaron parte de tu trayectoria de vida, ya sea escolar o por fuera de la escuela, y que permitieron introducirte dentro del mundo de la educación física y que todavía hoy portás?

MJ: Si, creo que más que nada es el juego afuera, en contacto con la naturaleza, los juegos con pelota, porque eran los que más... A veces, cuando planifico digo 'esto yo lo hacía cuando era chiquita', y es como que lo sigo reproduciendo en las clases. No sé, El Loco, jugar a embocar, esas cosas como que haces en tu casa y afuera son las que quedaron más arraigadas. Sobre todo, el contacto con la naturaleza. No sé, desde hacer una torta de barro, hasta armarle una casita a una hormiga. Esa es la parte que está más presente.

E: Y si tuvieras que pensar en cuáles son estos saberes que has incorporado y construyendo a lo largo de tu vida y que hoy llevas a la escuela y proponés... supongo mucho de lo lúdico porque está ligado a tu experiencia personal. Pero estos saberes de los cuales ya dispones y propones, ¿en cuáles podrías pensar, como que hacés disponibles en el espacio de la clase?

MJ: Creo que lo que más llevó, más allá de lo lúdico, son juegos en pequeños grupos, mucha exploración de los elementos y de ver qué podemos inventar con eso, muchas construcciones también. Creo que lo que trato de llevar es eso que ellos en la casa, en el tiempo que no están en la escuela, no hacen. Hay mucha pantalla, entonces es como que mi clase termina siendo un 'bueno, nos olvidamos de todo esto que ya conocemos y que ya hacemos, y vamos a algo distinto'. Por lo general es mucho exploratorio y mucho crear cosas, con lo que tenemos. Desde la manipulación de elementos hasta, no sé, creamos una mancha nueva que no conoce nadie. Pero sí, lo lúdico y la construcción, va por ese lado.

E: Me decís "creamos"... me hablás como de en conjunto, no que crea el docente. Me hablás desde una perspectiva más democratizada del espacio en el cual todos tienen voz y participan.

MJ: Sí, y por ahí, me sirve mucho la herramienta que se usa mucho en el nivel inicial, la multi propuesta... entonces, al ellos tener la posibilidad de elegir, 'hoy tengo ganas de jugar en este lugar, tengo ganas de crear esto', también te da la posibilidad de estar un ratito con cada grupo y ayudarlos, guiarlos en eso que ellos están trabajando, pero siempre ellos deciden... terminan decidiendo los nenes.

E: ¿Vos llevás algunas propuestas y hay veces en las que los niños y niñas proponen algo? ¿Qué hacés con eso que ellos traen? Así como vos llevás tu experiencia lúdica y un recuerdo muy ligado al placer, por estas experiencias que has vivido y que querés de alguna manera compartir, reproducir y producir nuevas experiencias con sentido de la participación y del placer y el gusto por jugar, ¿qué pasa con esto que ellas y ellos traen? ¿Cómo lo negocias? ¿Pueden circular? ¿Cuál es el tratamiento?

MJ: Ayer, por ejemplo, me pidieron jugar un juego que se acordaron que conocían desde el jardín... carreras, como de pasar por abajo, y le dedicamos los últimos diez minutos porque había cosas que había que trabajar, que venían de la semana pasada... le dedicamos los últimos diez minutos libres a eso que ellos tenían ganas de jugar.

Por lo general al comienzo es 'profe, ¿podemos patear penales?'... ahora el fútbol está como muy en primera plana, así que le damos un ratito a los penales, a atajar, pero lo voy como mechando con el resto de las propuestas. O lo voy metiendo, no sé, si hoy trabajamos una multi propuesta, este sector, trabaja lo que hoy tiene ganas de jugar. Pero sí, por lo general, yo trabajo mucho en ronda. Nos sentamos en una ronda al inicio, charlamos, nos ponemos al día, y ahí surge 'profe, quiero hacer tal cosa' o 'te acordas de eso que hicimos'... ahí tratamos de recuperar lo que ellos me van trayendo. Sí, me cuesta un poco sacarlos, no sé, hemos jugado hasta la mongas, porque era todo el tiempo 'estoy jugando esto en casa'... bueno, inventé un juego y lo hicimos en el patio. Pero sí, los trato de escuchar lo más que se puede. Hay muchas veces que pierdo mucho tiempo neto de la clase en ese intercambio pero bueno, es necesario.

E: Es parte, ¿no? Como que sentís que es parte del proceso. ¿Y emergen saberes que vienen desde afuera? ¿O algunos gustos por determinadas prácticas, actividades? ¿Hay algo que vos digas 'esto no... esto no circula, lo decido y explico por qué... esto decido que no circule aunque sea una propuesta institucional, esto decido que no circule aunque esté avalado por el diseño curricular? ¿Hay algunos saberes que estén de alguna manera prohibidos? ¿Silenciados? ¿Omitidos? ¿Lo pensás?

MJ: Del diseño, justo es la parte que a mí más me gusta, el ambiente natural porque no tengo patio con pasto y trabajo en una escuela privada, entonces a veces hay como algunas trabas de 'bueno, hacemos una salida educativa a tal lugar, adonde haya árboles, espacio para correr, arriba de un césped en vez del piso de cemento'. Esa es la parte que no le puedo dedicar todo lo que me gustaría por las trabas institucionales. Sobre todo, porque la escuela primaria, a veces como que hasta le tiene miedo a cruzar la calle en una salida educativa. Entonces bueno, se van cerrando puertas y siempre termino dejando de lado ese bloque que encima para mí es el que más enriquece.

Y después dejar afuera cosas que ellos traen, *El juego del calamar*, que es algo que volvió a estar presente este año porque la serie como que resurgió y se ve que primer grado, por ejemplo, la tiene como de fondo todo el tiempo.

E: ¿Cómo es el juego, Jose?

MJ: Ellos quieren jugar a Cigarrillo 43, pero con la acción del que se da vuelta los tiene que matar. Yo, de hecho, me pasó también en jardín, en una sala de cinco, y les expliqué a mi ese juego no me gusta... 'probemos con este que yo lo conozco, que me lo enseñó mi abuelo, que se llama así, bueno, que hay que quedarse congelado'. Porque el que mira la pared como que dispara un arma de mentira con la mano. Entonces, ese sí no lo negocio. Les explico por qué, es obvio, pero bueno, a esas cosas no jugamos. Sí veo que lo reproducen en el recreo, porque el recreo es un poco más libre y la seño no está prestando atención en cada sector del patio, pero bueno, trato de aportar otras variantes de lo mismo para que sea más acorde a la edad de los nenes.

Otra cosa bastante compleja, que no es que no llevamos adelante sino que tengo que ir regulando, es que hay mucho fútbol en mis primeritos y segundo, y mucho fútbol que practican en el club del barrio y que es muy violento en las actitudes corporales de ellos. Por ahí pasa uno caminando y se chocan así con el brazo, como 'vos me empujaste primero', o se tiran a trabar jugando al Pato Ñato, que nada que ver, con las dos piernas hacia adelante. Eh, ahí también es otro punto que no pasa en mi clase porque lo tenemos que charlar y trabajar desde el cuidado del cuerpo.

E: Permitís que estos saberes que van emergiendo porque ellos traen y proponen, se conversen y rediseñan en función de disparar simbólicamente a alguien, empujar, tener actitudes que quizás replicarían del club, de lo que pasa por fuera de la escuela, lo replicarían adentro. En este sentido, en relación a estos saberes que decís que son los que más te gustan ligados a los saberes en contacto con la naturaleza, si bien hay un marco de barreras institucionales, ¿lográs efectivizar alguna salida? ¿Te permiten? ¿Terminás teniendo algún permiso para salir fuera de la escuela?

MJ: Más o menos... Con los primeros grados son un poco más reacios. Con primero, segundo y tercero no hay apertura a que salgamos. Capáz que con los más grandes sí. Con los chicos de secundario salimos y no hay ningún problema. Pero en el nivel primario son muchas las trabas y eso que yo presento mi proyecto y todo, pero bueno, después lo van pateando y llegamos a

diciembre. Sí voy tratando de, no sé... hicimos una barrileteada con la familia el año pasado... Voy tratando de buscar la manera de acercarlos a los elementos naturales pero como que es el bloque que más relegado me queda.

E: Y, más allá de este bloque que tiene que ver con el contacto con la naturaleza y el salir por fuera de la institución, ¿hay algunos otros saberes que te gustaría incorporar a tus clases y que, por algún otro motivo, sentís que no has podido incorporar o que te gustaría incorporar más adelante?

MJ: La gimnasia artística es uno de los que de a poquito voy sumando, pero ahí tiene que ver los materiales que tenemos y lo que voy consiguiendo. Cuando voy consiguiendo más cosas, como que agrego más contenido del área. Creo que ese, sí, creo que esos dos son los que más flojos los siento.

E: Jose, en relación a los momentos de la clase, ¿vos creés que hay momentos? Vos me decías que en el inicio en general hay una ronda, ahí nos ponemos al día y salen las propuesta de lo que los chicos y las chicas quieren hacer y bueno, se discute, se negocia. ¿Pensás que hay distintos momentos en la clase? Y de ser así, ¿cuáles serían? Si hay como un patrón de momentos en las clases que se repite a lo largo de los encuentros o si van teniendo distintos momentos y eso va variando en un encuentro y en otro, ¿cómo lo organizás?

MJ: Depende mucho de cómo estamos ese día. Yo creo que yo ya no doy clases como aprendimos en el profesorado... una activación, un desarrollo y una vuelta a la calma. A veces empezamos con un juego muy arriba, o al revés, y hay veces que van surgiendo cosas en la clase que ellos necesitan y lo frenamos. Lo único que sí ellos respetan son los momentos de rondas y de escucharse, que se reiteran bastante en la clase y los momentos de ir a tomar agua o frenar un ratito para hidratarse, más que nada por el orden, digamos, pero creo que los únicos que se repiten son esos momentos. Lo que pasa es que yo a los nenes que tengo en primaria los conozco desde sala de tres... me tienen todo el jardín, primero y segundo, entonces es como que ellos me miran y ya saben lo que va a pasar, lo que les voy a decir o lo que hay que hacer. De hecho, yo los

llamo con música, con una canción o aplaudo, y ellos ya vienen a la ronda. Ese momento está como institucionalizado para siempre. Entonces, esos momentitos están en todas las clases.

E: Jose, me hablás mucho de la escucha, de los emergentes como con una mirada muy humana y muy cercana a lo que ellos necesitan y a lo que va emergiendo durante el encuentro. Podríamos pensar en que quizás hay una planificación, pero es una planificación que de alguna manera se va amoldando y adaptando a lo que ellos en ese momento están, digamos, vibrando. En relación a la planificación ¿cómo te organizas? ¿Te la piden? ¿Es una petición institucional?

MJ: Me la piden, nadie la lee. Nadie la leyó nunca. A veces yo me doy cuenta de que me mienten porque me dicen 'sí, vas a hacer tal cosa en agosto', pero como que la miran muy por encima. Sí me han dicho que es un área como que no entienden, o sea como que por más que la lean no van a entender adónde quiero llegar o cómo quiero trabajar... pero bueno, creo que forma parte de las obligaciones del directivo saber interpretar una planificación. Yo planifico anual, después por mes, eso por unidades y proyectos según lo vaya necesitando, y después desgloso por semana y por día. Pero sí, es bastante flexible a lo que va pasando en la clase, así que capaz que si planifiqué para mayo tal cosa puede ser que se modifique porque dejé todo con lápiz escrito en la carpeta porque los nenes fueron por otro lado. Y por ahí sí, lo que tiene mi trabajo de fácil, es que al conocerlos desde hace tantos años, yo ya sé dónde me quedé el año anterior y dónde voy a seguir este año. Si hay una sala de tres que logró hacer un rol adelante, en sala de cuatro ya avancé mucho más, o al revés. Capáz que recién arrancó eso en la sala de cinco de primer grado y desde ese lugar es como mucho más fácil para llevar al grupo.

E: Jose, volviendo a los saberes, me hablaste de algunos que no podés vehiculizar por algunas trabas institucionales, algunos que tratás de negociar porque son saberes que vienen desde afuera con una lógica violenta, deportivista competitiva, que querés transformar y no reproducir en las clases... me hablaste de lo lúdico... ¿Hay otros saberes que vos pongas a disposición?

MJ: Por lo general, mi planificación está bastante articulada con las otras áreas. Yo insisto mucho y trabajo mucho con la seño, entonces por ahí hay momentos del año donde ellos están trabajando vocales y les está costando más, y yo trato de trabajarlo con un juego en el patio. A veces me lo pide la seño, a veces yo le voy preguntando qué están haciendo o cómo les está yendo, y como que lo voy incorporando de a poco.

Pero creo que en lo que más hincapié me está pasando este año, es en la ESI... mucho cuidado el cuerpo y mucha escucha entre ellos. Si bien es una escuela privada y hay familias que se comprometen, hay familias que no tanto y hay nenes que necesitan un poquito más de compañeros, de que haya alguien al lado que escuche... Así que bueno, esas cositas también se van agregando.

E: Está bueno, porque teníamos también una pregunta ligada a esto, a la Ley de Educación Sexual Integral. ¿Cómo la trabajas y si te cuesta o no te cuesta? ¿Qué abordaje hacen a nivel institucional y vos a nivel de las clases, si sentís que tenés alguna dificultad en el abordaje de la ESI o lo vivís con naturalidad y es algo que forma parte transversalmente del área de Educación Física y naturalmente se desarrolla durante las clases?

MJ: Yo siento que lo trabajo con naturalidad porque es algo que está incorporado en mi trabajo. No tengo que pensar 'bueno che, voy a hablar de esto'. Pero la escuela nuevamente pone sus trabas de 'de esto no hablamos o de tal cosa no'. Este año hay como un poquito más de recelo de parte de los dueños de la escuela que son hermanas... es una escuela católica, entonces aparecen algunas dificultades. Pero los nenes te lo traen al patio. Si está ahí porque lo trajeron, yo no puedo mirar para el costado y siempre estoy al borde del reto de los directivos, pero bueno (risas) ya se deben de haber acostumbrado de que yo vengo así.

Mucho más pasa en secundaria, qué hay cosas mucho más complejas, mucho más para charlar y que te dejan en evidencia porque no puedo mirar para otro lado y que ellos sigan hablando. Pero en el nivel primario ocurre también, y mientras nadie me diga nada, por ahora, yo sigo trabajando.

E: Jose, y en relación a la ley medioambiental, ¿la podés abordar, digamos, con esto de la dificultad con el contacto real, no simbólico con la naturaleza? ¿Hay algunos contenidos, saberes, prácticas que puedan abordar en esta transversalidad de la ley?

MJ: Como no puedo salir o trabajar en espacios, tenemos el patio que es abierto. Pero bueno, es de cemento, tenemos uno o dos árboles nada más... material reciclado, va por ese lado... Creamos juegos con cosas que, en vez de tirarlas a la basura, las uso para algo. O cuando hacemos talleres con la familia también, trato de ir por ese lugar porque lo demás es medio difícil.

E: Bueno, ya vamos a entrar en el último bloquecito y esto tiene que ver con la perspectiva desde la cual se ancla esta investigación que, como te decía al comienzo en la introducción, trata de revisar esta perspectiva de ser docente desde un lugar sociocrítico, sociocultural, desde una mirada más renovada y no tan, digamos, tradicional de la educación física. Vos seguramente lo largo de tus años de formación, tu trayectoria y demás, has ido construyendo una idea en relación a la educación física. Si tuvieras que pensar, quizás tomate unos minutos, lo que necesites, para definirla con tus palabras... ¿qué es la educación física para la profe Jose?

MJ: Yo creo que es, más allá de que sea el área en la que nosotras trabajamos, es un área muy importante de nuestra vida, y es integral porque involucra al ser humano completo, desde su mente, desde su cuerpo, desde su espiritualidad o desde su psiquis, e influye en todo momento de la vida. Para mí, es el área más importante que tenemos porque nos ayuda a estar conectados con los demás y, de hecho, el otro día cursando una materia, un ayudante de la cátedra decía: "Si ustedes no hacen deporte o no están activos, la mente no funciona igual". Y viceversa, si la mente no funciona, el cuerpo va a tener ganas de estar activo. Yo creo que la EF tiene que tener esa mirada del ser humano completo, que por ahí no tiene el lugar que me gustaría que tenga en la escuela primaria, en el nivel inicial, en el nivel secundario, es como que quedamos... el cuerpo siempre termina quedando un poquito relegado. La atención siempre está como 'bueno, tengo que resolver este problema de matemáticas, tengo que leer este libro', y la parte corporal queda bastante de lado.

E: Volviendo a esta primera pregunta... Si crees que necesita cambios, podríamos pensar que dentro de la institución escolar sería alzar un poco la voz si se quiere ganar otro espacio de legitimidad ¿no? Dentro de lo institucional.

MJ: Si, estamos ahí. O sea, no estamos solamente en el patio, somos parte. Seguimos siendo los profes de materia especial. Como que, bueno, ellos vienen dos veces por semana y listo. Es como un área que siempre queda ahí a un costadito. Y nuestra fama de animadores de fiesta infantil sigue estando presente. Pero bueno, es como que todavía falta ser un poquito más, estar más firmes dentro de la institución.

E: Jose y en relación a esto que vos crees que... me hablaste un poco de cuál es tu visión en relación a qué es la educación física y si tuvieras que pensar en... hoy al principio también me nombraste algo de para qué sirve, digamos, en función de qué está vigente en la currícula y como área dentro de la educación. ¿Podríamos pensar en algunos criterios, en algunos argumentos que nos permitan decir que la educación física es importante que esté dentro de la educación primaria, dentro del nivel primario por estos motivos? Esta macro lupa de lo general a lo particular en el nivel primario... ¿Por qué es importante, crees vos, en el nivel primario la educación física?

MJ: Primero, bueno, para continuar ganando autonomía corporal creo que, por lo menos en los grados que yo tengo que son los más chiquitos, es el primer objetivo, lo primero que necesito. Después, lo que hablamos hoy, esto de resolver problemas desde otro lugar, que eso incluso lo veo en los grandes, que ellos creen que yo les voy a poner un diez al que tira y mete un gol, y en realidad es a quien logró compartir el juego con el resto.

Un poco resolver problemas, otro poco construir grupos y poder escucharse, intercambiar y la cantidad de experiencias motrices que podamos generar, cuanto mayor sea, mejor. Sobre todo, porque hay veces que hay nenes que si no juegan en el patio de la escuela, en casa no juegan. No hay un momento de juego, no hay momentos de mirarse con el otro y '¿tenés ganas de jugar a tal

cosa?', o el momento de 'me aburro y no sé qué hacer, me aburro y tengo ganas de jugar a algo'. Creo que en esos aspectos es donde la EF tiene más relevancia.

E: Porque de alguna manera vehiculiza la oportunidad para que estas experiencias sean apropiadas y formen parte de esta corporeidad, de esta motricidad, que luego también se puede llevar por fuera de la escuela a sus espacios personales, ¿no?

MJ: Claro, que por ahí ella hace mucho hincapié en el jardín... de, bueno, 'los lleno de experiencias motrices, y en el nivel primario como que se empieza a diluir, y los dejamos, bueno, jugar a la mancha y hacemos un juego sociomotor. Pero también aportar otras experiencias que no tengan en la vida cotidiana es una parte también enriquecedora.

E: Jose, si tuvieras que pensar en cómo te definirías desde tu posicionamiento ideológico como docente... ¿Cómo podrías definir tu posicionamiento ideológico y educativo en relación a las clases de Educación Física? ¿Me lo podés explicar?

MJ: Yo creo que un poco soy una profe muy de lo lúdico. Creo que mi mejor herramienta como para enseñar lo que tenga que enseñar es por medio del juego y un poco... el otro día hablaba en terapia y el psicólogo me decía, "vos tenés valores que ya sabés que son así". Y sí, un poco el feminismo, un poco preguntar cosas que tengo ganas de saber y lo curioso. Creo que mi posicionamiento como profe en el patio viene por ese lado y obviamente, bueno, la escucha al otro. Sí soy una profe que deja que le demanden todo lo que hay que demandar, y sentate al lado mío, prestame atención... Como que hay una apertura a escuchar constantemente.

E: Digamos que la escucha sería uno de tus fuertes, podríamos pensar, ¿no?

MJ: Sí, a veces pienso que vamos creciendo y nos vamos olvidando de nosotros... Cuando éramos chicos, en el patio, por ejemplo, o en la escuela o en casa, y trato como de tener presente a esa Jose chiquitita de primer grado que aprendió a hacer el rol adelante, porque yo tengo nenes

que están en ese mismo momento o en el mismo lugar de la vida que es cuando yo lo hice. Entonces, desde ese lugar, prestar atención. Soy la profe que malcría, sí, por lo general sí.

E: Jose, y si tuvieras que pensar en la profe que se recibió en el profesorado y que tardó tres años en rendir esa materia que había quedado pendiente, y después empezó a dar clases y hoy llego a los 30 años y está en estos niveles siendo entrevistada, ¿hay alguna diferencia entre cómo ejercía la docencia y como era Jose docente en ese momento a como es Jose docente hoy? ¿Algo cambió? ¿Sentís que algo cambió en vos y en tu forma de brindarte como docente y proponer?

MJ: Creo que tengo un poquito más de cintura para no discutir tanto en la escuela o para no absorber tanto el malestar que suele haber dentro de la institución, porque esa era una parte que me afectaba mucho, sobre todo cuando recién empecé.

Sí, mi formación fue muy, no sé, muy machista... había profes muy machistas en el profesorado. Entonces hubo siempre como una lucha sin parar que sigue estando porque lamentablemente no se termina, pero creo que los cambios vinieron desde ese lugar. Desde tratar que esto no me afecte tanto y poder ejercer mi trabajo como quiero.

Sí discuto un poco más, en... yo te estoy diciendo que esto lo quiero hacer por este motivo y tengo mis fundamentos. Desde ese lugar, como que la experiencia como que va cargando de información y de capacitación para poder decir yo lo estoy haciendo porque creo que es lo mejor. Desde ese lado sí discuto, y por otro lado, bueno, trato de evitar que me influya tanto el clima que a veces hay dentro del colegio.

E: Jose, si tuvieras que pensar una educación física ideal... no hay obstáculos, no hay un patriarcado imperante, no hay recelo en relación a las salidas institucionales, no hay nadie que te limite en relación al tratamiento y abordaje de la ESI... La clase ideal para la profe Jose, ¿qué incluiría? ¿Qué saberes? ¿Cómo se pensarían? ¿Cambiaría algo?

MJ: Más allá del ambiente natural que ya lo charlamos, creo que la presencia de la comunidad educativa es otra parte que para mí sería ideal del área, porque después esos nenes van

creciendo y está bueno que tengan salida a ir a un club. Tengo ganas de hacer tal deporte en mi escuela, si bien el fútbol está muy presente porque hay dos canchitas muy cerca, y a parte por el fenómeno de campeones del mundo, por ejemplo, las nenas no hacen deporte. En ese sentido, creo que la apertura a la comunidad educativa sería algo ideal en el área.

E: Pero, ¿no hacen deporte y hacen otras prácticas corporales? ¿Hay otros saberes que habitan en ellas y que ellas de alguna manera disponen? ¿O creés que la disponibilidad corporal, motriz y deportiva tiene solamente mayor relevancia en los niños y no en las niñas? ¿Cómo lo ves?

MJ: Yo noto que les gusta mucho jugar a las nenas, a lo que sea, al deporte que haya o que vos les presentes, pero que cuesta más que tengan ese lugar en el club como lo tienen los nenes. Desde ese lugar, desde lo extra escolar, capáz que las llevan a danzas, por ejemplo, pero yo las veo jugar al fútbol y que vienen todas contentas y bueno, capaz que sería una herramienta. Hay mucha más presencia en los clubes de las nenas que antes, que hace un par de años y no que antes cuando yo iba al colegio... pero bueno, como que, los que van al club a jugar al deporte que sea, son los varones. Lo extra escolar es como que está todavía medio dispar en ese sentido.

E: Jose, ya cerrando, si tuvieras que pensar... bueno, me decís “un rol de escucha”, porque hay una pregunta orientada a tratar de qué vos te definas o te describas en el rol. Me decís un rol que atiende a los emergentes, a la escucha activa, al espacio de lo que necesitan los y las nenes y nenas. ¿Cómo definirías o describirías el rol que tienen ellos y ellas? Digamos, ¿cómo es el rol de tus pibitos y de tus pibitas en la clase?

MJ: Lo que pasa es que es difícil porque se van amoldando a mí. Desde hace mucho tiempo que me conocen, pero son bastante compañeros. Tenemos una realidad en el aula que hay cinco o seis nenes con desafíos en el aprendizaje y en el desarrollo por curso, y ellos están presentes en ‘bueno, fulanito necesita que no gritemos, que no levantemos tanto la voz’. O saben que hay alguno que le cuesta más prestar atención y lo van a buscar y lo traen... Desde ese lugar son nenes que están muy atentos al otro. Sí, en general, son nenes muy dispersos pero porque las

pantallas están todo el tiempo demandándoles atención... Entonces, como que el peor enemigo que tenemos en este momento son las pantallas, pero creo que lo grupal es lo que yo destaco de los nenes que tengo. La escucha, que no tienen problema para jugar con nadie. Si les digo que armen grupitos de cinco, aunque sean nenes de primer grado, ellos se cuentan y no tienen ningún problema con ninguno. Y frente a los conflictos, son bastante abiertos a escucharlos o, bueno, a frenar un segundito y 'la profe me está diciendo que está pasando tal cosa' y se escuchan, lo resuelven... si alguien se cae, van y piden disculpas y lo ayudan a levantarse. Desde ese lugar, son como bastante abiertos a lo que esté pasando con el que tengo al lado.

E: Jose, y ya cerrando... Si tuvieras que pensar en algo que en estos días te aconteció, que leíste, que escuchaste, que te pasó en clases o en la vida... Recién me hablaste de un micro fragmento de tu sesión de terapia en donde te revisaste, "bueno, Jose es así" y lo pudieron descubrir junto con tu analista... algo que te esté resonando hoy, que te haya resonado o creas que te vaya a resonar... Recién me hablaste también de las pantallas... Algo que quieras dejar como a modo de cierre de esta entrevista, que para mí es muy valiosa porque tenés una voz contundente y un posicionamiento muy muy definido y sos muy joven, y me parece que ejerce la profesión con mucha pasión y sobre todo con la certeza de que realmente la educación física es una herramienta súper poderosa en términos de cambios y de cambios de perspectiva y de humanización, ¿no? Eso me parece que está muy claro habitando en tu rol docente. ¿Hay algo que quieras como... una reflexión puede ser, o una pregunta, algo que quieras dejarnos como para que después podamos también analizarlo en esta investigación?

MJ: Ehhh ... (piensa)... Algo que a mí, de nivel primaria de los cursos que tengo, que me preocupa actualmente... Tengo un nene en segundo grado que tiene siete, todavía no cumplió ocho, que tiene conductas de querer lastimarse y de ...no sé. El otro día estábamos en el patio, cae una rama de la parra del vecino y él se enroscaba la rama en el cuello porque se quería ahogar. Bueno, charlamos, 'pero, ¿por qué?... porque yo no quiero ser un nene grande', 'pero yo te quiero, vos para mí sos muy importante', 'sí, pero yo no quiero crecer, yo me quiero lastimar, a mí mi cuerpo no me importa'. Bueno, esa es una preocupación que tengo ahora, porque así como soy la profe

que malcría y la profe que escucha mucho y que los conoce hace mucho tiempo, por ser esa profe recaen otras responsabilidades que van ocurriendo en la clase y capaz que fui la primera que la escucho, la que tuvo que hacer el acta y bueno, eso quedó escrito en un papel, lo firmó la abuela, todo. Pero creo que un poco de cómo empezamos hoy a charlar, sobre cuál es el rol o la importancia que tiene la EF, viene por ese lado también. La EF así como tiene ese poder transformador, cuando pasan estas cosas tiene un poco de que, bueno, necesito que este nene esté un poco más contenido y, si pasa en mi clase, buenísimo, y si lo podemos escuchar también. Pero un poco nos ayuda también a revisar qué pasa en casa con el cuerpo, con el juego, con la mirada que se necesita de mamá o de papá, y la escuela a veces se adjudica esas responsabilidades que, bueno, son necesarias y la EF tiene también su granito de arena para aportar en esas cosas.

E: Bueno, intenso lo que estás atravesando. Enorme placer Jose, te agradezco mucho tu tiempo, dedicación y como te decía, escucharte ha sido realmente enriquecedor y va a enriquecer también la investigación. Los datos, como te decía, van a ser analizados, nunca va a aparecer tu nombre ni tu apellido, vas a aparecer como entrevistada 1, 2, y en estos minutos te envío el consentimiento informado, y apenas tenga algún desarrollo de esta investigación y, desde ya, la investigación finalizada, te la voy a hacer llegar para que también la puedas tener. Un placer enorme.

MJ: Estoy agradecida y también me sirve a mí para frenar y, charlando, volver a pensar sobre nuestra experiencia como docentes y sobre la práctica que tenemos todos los días.

E: ¡Beso grande!

MJ: ¡Buena semana!

E: Gracias, igual.

Las entrevistas completas se encuentran disponibles en el siguiente repositorio:

Repositorio 1

 Entrevistas para repositorio