
Artículos de investigación

Saberes silenciados en la educación física escolar del nivel primario en Argentina

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Silenced knowledge in primary school physical education in Argentina

Saberes silenciados na educação física escolar do ensino primário na Argentina

Emiliana Cucci

Universidad de Flores, Argentina
emiliana.cucci@uflouniversidad.edu.ar

Manuel Dupuy

Universidad de Flores, Argentina

Valeria Torres

Universidad de Flores, Argentina

Ana Riccetti

Universidad de Flores, Argentina

Marcos Álvarez

Universidad de Flores, Argentina

Sebastián Rivera

Universidad de Flores, Argentina

Ayelén Liserre

Universidad de Flores, Argentina

Darío Romero

Universidad de Flores, Argentina

Jesica Fernanda Esquivel

Universidad de Flores, Argentina

Contextos de Educación

núm. 37, 2024

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 02 Septiembre 2024

Aprobación: 04 Octubre 2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13988870>

Resumen: El objetivo del presente artículo es identificar los saberes de la cultura corporal que se encuentran silenciados en las prácticas escolares de la Educación Física en el nivel primario y las argumentaciones que sustentan dicha omisión, a partir del contacto con docentes que se desempeñan dentro del sistema educativo argentino durante los años 2021-2023. A nivel metodológico el estudio se sitúa y caracteriza por un enfoque descriptivo-exploratorio y temporalmente sincrónico/transeccional. Se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas para una muestra intencional de treinta docentes de Educación Física del nivel primario en dicho período. El análisis cualitativo de la información permitió identificar y comprender ciertos saberes de la cultura corporal silenciados en las clases de Educación Física y distintos motivos por los cuales se producen las omisiones y/o prohibiciones en las experiencias escolares del área.

Palabras clave: Educación Física escolar, Cultura Corporal, Saberes Silenciados, Argentina.

Abstract: The objective of this article is to identify the body culture knowledge that is silenced in school practices of Physical Education at the primary level and the arguments that support such omission, based on contact with teachers who worked within the Argentine educational system during the years 2021-2023. Methodologically, the study is situated and characterised by a descriptive-exploratory approach and is temporally synchronous/cross-sectional. Semi-structured interviews were conducted with an intentional sample of thirty primary level Physical Education teachers during this period. The qualitative analysis of the information allowed for the identification and understanding of certain silenced knowledge of bodily culture in Physical Education classes and the various reasons for omissions and/or prohibitions in school experiences in the area.

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935079007/>

Keywords: School Physical Education, Body Culture, Silenced Knowledge, Argentina.

Resumo: O objetivo deste artigo é identificar os conhecimentos da cultura corporal que estão silenciados nas práticas escolares de Educação Física no nível primário e as argumentações que sustentam tal omissão, a partir do contato com professores que atuam no sistema educativo argentino durante os anos 2021-2023. A nível metodológico, o estudo se situa e se caracteriza por uma abordagem descritiva-exploratória e temporalmente sincrônica/transversal. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostra intencional de trinta professores de Educação Física do nível primário durante este período. A análise qualitativa das informações permitiu identificar e compreender certos conhecimentos da cultura corporal silenciados nas aulas de Educação Física e os diversos motivos pelas omissões e/ou proibições nas experiências escolares na área.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Cultura Corporal, Saberes Silenciados, Argentina.

INTRODUCCIÓN

Durante el mes de mayo del año 2021 se viene desarrollando en la Facultad en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores (UFLO) un proyecto de investigación titulado “Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física escolar en el nivel inicial y primario”. El proyecto se inscribe dentro de un Programa de Investigación que tiene como línea prioritaria analizar las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar. A partir del mencionado proyecto hemos podido identificar una dispersión de modalidades y sentidos por los cuales los docentes planifican y, en torno a ello, las distintas experiencias vinculadas a prácticas corporales y motrices que forman parte del cotidiano escolar en las clases de Educación Física (Gómez et al., 2022; Gómez et al., 2022; Rivera y Cucci, 2022). No obstante, estos elementos fueron reconocidos como parte de un modelo didáctico que osciló entre maneras de estar en la clase desinteresadas por la tarea de enseñar, pasando por tradiciones que sedimentan el paso de enfoques desarrollistas, psicomotores y deportivos, hacia prácticas pedagógicas que podrían denominarse como progresistas (Acosta et al., 2018; Bracht et al., 2018; Amuchástegui et al., 2021). De allí que, como respuesta a estos interrogantes, el proyecto en la actualidad ha tenido un giro hacia la comprensión de prácticas caracterizadas por un interés en la revisión, innovación y transformación educacional en el área; en particular nos preguntamos ¿qué relación se establece entre el sentido y las modalidades de planificación y los saberes que circulan/proponen los docentes de Educación Física en el contexto del sistema educativo argentino para el nivel primario? Esta pregunta nos interpela a continuar reflexionando sobre la planificación y los saberes que proponen y cómo se co-relacionan con la función social asignada a la Educación Física escolarizada.

Para los fines del presente artículo hemos tomado como punto de partida este marco, focalizando en uno de los objetivos específicos del estudio, comprender acerca de los saberes de la cultura corporal *silenciados* por los docentes y los motivos por los cuales se producen las omisiones y/o silenciamientos de ciertos saberes. Nos conduce la siguiente hipótesis de trabajo: los profesores proponen para el caso del nivel educativo primario saberes mayormente referidos a prácticas corporales ligadas al juego motor y ciertas modalidades de prácticas deportivas; reconociéndose barreras simbólicas y físicas que obstaculizan la circulación en un mayor espectro de saberes vinculados a la cultura corporal. Es así que durante el proceso de investigación se intentó tomar contacto con docentes que estuvieran trabajando en el sistema educativo nacional durante el período de estudio (2021-2023) con el objetivo de identificar y poder dar cuenta de estas limitaciones que vulneran el derecho a conocer, disfrutar y saber practicar el profuso campo de conocimientos ligados a la cultura corporal, de los cuales la Educación Física como práctica pedagógica debe poder garantizar (Bracht, 1996).

Los debates de finales del siglo XX en contextos académicos y científico-epistemológicos, se centran en la necesidad de dotar a la Educación Física de status científico y en redefinirla desde una perspectiva que integre los aspectos humanísticos y críticos de su praxis, y si bien han dado lugar a acuerdos en la comunidad científica, aún perviven y develan el compromiso incesante en la búsqueda de producción de conocimiento en el área. Creemos que, trabajando científicamente sobre las problemáticas inherentes a la propia práctica pedagógica, donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, estaremos colaborando en generar una comprensión fundamentada de dicha praxis. Especialmente, pensamos como relevantes los aportes por tratarse de un estudio que genera conocimiento teniendo en cuenta las características culturales, institucionales y sociales idiosincráticas de la Educación Física Argentina. Sostenemos que, para evitar miradas reduccionistas, es necesaria la investigación de las interacciones sociales cotidianas propias de cada contexto escolar.

En cuanto a decisiones metodológicas el estudio ha sido de carácter descriptivo-exploratorio (Ynoub, 2015), orientado a identificar y comprender los saberes de la cultura corporal silenciados en una población específica: docentes de Educación Física que se desempeñan en el nivel educativo primario argentino. El tratamiento de la temporalidad fue sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri et al., 2006), dado que se realizó un corte sagital del problema en los años 2021/2023. La producción del material empírico se llevó a cabo a través de un muestreo de tipo incidental (Ynoub, 2015), realizándose 30 entrevistas a docentes de Educación Física. Se trabajó con fuentes de datos primarias y se realizaron entrevistas en profundidad con una modalidad semi dirigida. El tratamiento y análisis interpretativo de datos fue de tipo cualitativo. Se analizó el contenido de cada entrevista, guiados por la categoría previamente diseñada: saberes silenciados de la cultura corporal. La estrategia de tratamiento de datos cualitativa se basó en el método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967) buscando identificar recurrencias y omisiones a partir de las manifestaciones verbales llevadas a cabo por los docentes durante las entrevistas en relación a la puesta en circulación de saberes, así como los motivos que subyacen a las decisiones que toman durante su práctica docente.

Creemos que la producción de conocimiento, de este modo, tiene relevancia para los profesores de Educación Física que desarrollan su labor en el ámbito local argentino, en el cual la presente investigación tiene lugar. Estudiar la realidad de las prácticas educativas implica dar visibilidad a formas de producción y transmisión de códigos simbólicos alternativos a los hegemónicos (Vicente, 2013), es decir, en la incesante búsqueda de una sociedad más democrática y justa. De allí que la Educación Física tiene elementos suficientes para acompañar esta causa.

En lo siguiente, este artículo parte del análisis de lo que aquí se expone como enfoque sociocultural, abordando sus fundamentos teóricos y cómo estos se reflejan en el ámbito educativo. Se exploran los conceptos clave y las bases teóricas que sustentan este enfoque, ofreciendo un marco de referencia para comprender las dinámicas culturales en el contexto educativo. Seguidamente, el apartado "las implicancias en la Educación Física en particular" se centra en cómo estas ideas se aplican específicamente en el ámbito de la Educación Física, buscando establecer un diálogo con la teoría crítica, y cómo estos posicionamientos influyen en la educación y la práctica docente. Hacia el final se presentan actos de habla producto del análisis e interpretación de las entrevistas administradas a docentes de Educación Física, donde se identifican ciertas prácticas y saberes de la cultura corporal silenciados en las clases y distintos motivos por los cuales se producen las omisiones y/o prohibiciones en las experiencias escolares del área.

El enfoque sociocultural, primeras consideraciones teóricas del estudio

Si bien no forma parte de los objetivos del presente artículo presentar el desarrollo que ha tenido el enfoque sociocultural desde la psicología o pedagogía, sí consideramos necesario presentar algunos rastreos que nos permitan articular de manera sintética su construcción.

El enfoque sociocultural desde el cual sustentamos el marco teórico del proceso investigativo permite hallar su génesis en desarrollos en el campo de la psicología, fundamentalmente a partir de los aportes del psicólogo soviético Lev Vigotsky (1885-1934), quien de manera precursora inicia sus estudios sobre el desarrollo del ser humano señalando su interacción junto al contexto socio histórico y cultural que lo rodea. Esta noción fue tomada tiempo después en el campo de la pedagogía nutriendo los procesos educacionales que se incluyeron luego en el campo de la Educación Física para colaborar –con el devenir de las coyunturas sociales, políticas,

históricas y culturales– a la construcción de una perspectiva disruptiva que de manera progresiva fue irrumpiendo en el escenario político y pedagógico del área. Este proceso fue impulsado en Latinoamérica por el Movimiento Renovador Brasileño en la década de 1980, quien cuestionó la Educación Física tradicional biológico-mecanicista y de rendimiento, atravesada por lógicas de orden capitalista.

Vigotsky estudió las funciones psíquicas superiores del ser humano como la memoria, atención voluntaria, razonamiento, la solución de problemas, llegando a formular su teoría a fines de los años veinte, en la cual 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, él articula los procesos psicológicos y los socioculturales y nace una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez” (Matos, 1996 en Chaves Salas, 2001, p. 60). Consecuentemente, afirman estos autores, que las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural. Influenciado por el marxismo, Vigotsky indicó que para comprender la psiquis y la conciencia humana se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, indicando que el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista, en la cual el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (Matos, 1996 en Chaves Salas, 2001).

Esta teoría considera que el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se va apropiando de instrumentos socioculturales – herramientas y signos – señalando que las herramientas producen cambios en los objetos y los signos, así como los instrumentos psicológicos producen cambios en los sujetos que ejecutan la acción. De tal manera, los signos son inicialmente siempre un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros, para luego convertirse en medios de acción sobre sí mismo. Los niños se van apropiando de las manifestaciones culturales en un proceso que va desde lo intersíquico, es decir, en el plano social, para luego manifestarse en el plano intrapsíquico, es decir, en su interior. En una especie de transición desde afuera hacia adentro, el niño y la niña, cambian su estructura y funciones. A este proceso de internalización lo llamó *Ley genética general del desarrollo psíquico* (cultural), explicando que las fuentes del desarrollo psíquico de las personas no están en sí mismas sino en el sistema de sus relaciones sociales, de comunicación con otros y en la actividad colectiva y conjunta.

Desde esta perspectiva, el lenguaje y la actividad práctica convergen en el momento más significativo del desarrollo del infante, siendo anteriormente líneas de desarrollo independientes. Cuando estos desarrollos se unen el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal, y es de esa manera que, lo que hasta ese momento era biológico, se vuelve socio-histórico, al comenzar la sociedad a inyectar en el individuo sus significaciones – elaborados en el transcurso de la historia– por medio del lenguaje racional. De acuerdo con este desarrollo teórico, el lenguaje es fundamental en el desarrollo cognoscitivo del infante, de manera tal que cuando aparece y él inicia su comunicación verbal, esta sigue las acciones siendo provocado y orientado por la actividad, mientras que en estadios superiores surge una nueva relación entre la palabra y la acción, comenzando el lenguaje a guiar, determinar y dominar el curso de la acción.

Las implicancias del enfoque sociocultural en el campo educativo

El enfoque sociocultural desarrollado por Vigotsky tuvo grandes implicaciones en el plano de la pedagogía, a la vez que permitió pensar a la enseñanza y la educación como formas universales del desarrollo psíquico de la persona e instrumentos esenciales de enculturación y humanización. Para Vigotsky, la educación no es solo el desarrollo potencial del individuo, sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre (Mollo, 1993 en Chaves Salas 2002).

El desarrollo humano se da a través de la actividad colectiva y la comunicación, donde la cultura y los signos desempeñan un papel fundamental. La apropiación de esta cultura, facilitada por la enseñanza y la educación, es crucial para el desarrollo psíquico del individuo. Siendo, el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* elaborado por Vigotsky el que permite comprender que las acciones realizadas por el individuo pueden tener éxito inicialmente cuando se llevan a cabo en interacción con otras personas, mediante la comunicación y la ayuda mutua, pudiendo con el tiempo, ser realizadas de manera autónoma y voluntaria.

Este concepto fue fundamental para pensar que el aprendizaje precede al desarrollo, ya que cuando la enseñanza es la adecuada, crea zonas de desarrollo próximo que permiten que el nivel de desarrollo potencial del infante se integre con su nivel actual, en una relación dialógica entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana.

De esta manera, se consideró a la educación escolarizada como fuente de crecimiento del ser humano cuando brinda contenidos contextualizados, con sentido y orientados a las zonas de desarrollo próximo, en la cual el educando se percibe como un ente social, activo y protagonista.

Estos aportes permiten comprender el impacto en el campo educativo centrado en las interrelaciones sociales (Chávez Salas, 2001) donde los docentes deberían proponer estrategias que promuevan las zonas de desarrollo próximo atendiendo al conocimiento del cual ya disponen los estudiantes, la cultura en la cual se inscriben y los significados que poseen; siendo mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos significativos y reales; respetando al ser humano y su diversidad cultural; promoviendo el desarrollo individual y colectivo en función de formar personas creativas capaces de aportar a las transformaciones que la sociedad requiere.

Es así como comienza a pensarse la cultura y sus pluralidades, analizando por ejemplo a la cultura escolar atravesada y constituida por múltiples interacciones heterogéneas –estudiantes, padres, madres, profesionales de la comunidad educativa, etc.– y, además, comienza a invitarse al colectivo docente a repensar la propia práctica pedagógica en el sentido de ofrecer una educación más humana, respetuosa de la diversidad cultural, comprensiva del valor del diálogo y del lenguaje en la apropiación de significados en función de la promoción de sujetos críticos.

Las implicancias en la Educación Física en particular

Las aportaciones de la teoría sociocultural han permeado en el universo educativo en general y en la Educación Física en particular invitando a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas como proyecto social y político a nivel global.

En este sentido, la Educación Física señala Torres Hernández (2003) –como práctica educativa atenta a la tarea de educar– ha respondido históricamente a qué enseñar, para qué y cómo (objetivos, contenidos y procedimientos didácticos), en función de diversos enfoques que ha adoptado en el devenir de la historia, así como las diferentes funciones sociales que han derivado de los mismos. Los enfoques tradicionales, han tenido por objeto al movimiento, el deporte, el juego, la expresión corporal, la salud, la recreación, entre otros; sin embargo, la revisión y crítica de estas visiones y funciones tradicionales de la Educación Física, han permitido comenzar a pensarla desde un enfoque sociocultural o culturalista¹. En otras palabras, la Educación Física es ante todo una práctica educacional y desde el enfoque histórico cultural, una actividad práctica humana, realizada por sujetos en relación, en un medio, en ciertas condiciones, con procedimientos, acciones, operaciones y resultados

Torres Hernández (2003) señala entonces que es posible identificar tres aprendizajes esenciales en la corporalidad humana: la disposición consciente para desarrollar habilidades de cuidado físico corporal, la motricidad para resolver tareas de la vida y la comunicación y expresión corporal para saber vivir con los otros. Considerando de esta manera que en la producción de su vida el sujeto despliega capacidades y las

expresa como perteneciente a una clase, etnia, género siempre referido a una sociedad concreta, motivo por el cual, al preguntarnos acerca de qué aprendizajes son responsabilidad de la Educación Física, debe buscarse en la forma en que ha adquirido su práctica en sociedades concretas, realizando un análisis histórico cultural de dicha práctica pedagógica.

Adhiriendo a este planteamiento sociocultural, Gómez Smyth (2021) indica que la ruptura de los enfoques tradicionalistas en Educación Física han permitido otorgar nuevos sentidos y funciones al área, en la medida que la “educación física es una práctica pedagógica que, en el ámbito escolar, tematiza las formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnasia, formas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar cultura corporal” (Colectivo de autores, 1992 en Gómez Smyth, 2021, p. 102). La adopción de esta perspectiva social del área, instaura la noción de que existen ciertos objetos culturales con los cuales la Educación Física buscará generar experiencias de vinculación, que no solo vehiculiza la oportunidad de que niños, niñas y adolescentes accedan a todo el capital cultural existente, sino que además, genere las condiciones para constituirse como un lugar de nueva producción de cultura corporal, realizándose a su vez, críticamente, todos aquellos aspectos que por sentido común se establecen como hegemónicos y dominantes.

En este sentido, González (2016) señala que es responsabilidad de la Educación Física crear las condiciones para que les estudiantes experimenten, conozcan y aprecien diferentes prácticas corporales sistematizadas, entendiéndose como producciones culturales, dinámicas y contradictorias. En línea con Torres Hernández (2003), Gómez Smyth (2021) y Maia, et al. (2021), destacan la década de 1980 como el comienzo de los estudios sobre la cultura en el área a partir de un movimiento de crítica al paradigma de la aptitud física hegemónica en la Educación Física, siendo Tani y Freire (en Maia, et al., 2021) algunos de sus precursores, por comenzar a formular nuevas propuestas pedagógicas influenciados por las ciencias sociales y humanas, especialmente la Sociología, la Antropología y la Filosofía.

A partir de los conocimientos aportados por estos campos disciplinarios, el término *cultura* se inserta en la Educación Física volviéndose cada vez más frecuente en producciones bibliográficas que abordaban propuestas pedagógicas en el área, siendo, por ejemplo, en el caso de Brasil los trabajos de la década de 1990 de Betti, Kunz, Castellani Filho, Bracht, los que dan muestra de este giro culturalista (Maia, et al., 2021).

En su investigación y análisis cualitativo Maia, et al. (2021) explora la Perspectiva Cultural de la Educación Física desarrollada por Daolio en 1995 y el Currículo Cultural de la Educación Física de García Neira (2010), dos enfoques que -enmarcados dentro de una visión culturalista del área- permiten comprender las influencias de las ciencias sociales en la misma. La primera se basa en los estudios antropológicos de Laplantine y Mauss, así como en la noción de cultura de Geertz. Este centramiento reconoce que los cuerpos humanos están imbuidos de normas, costumbres y valores culturales distintos, lo que lleva al autor a proponer un modelo educativo que celebre la diversidad y rechace la homogeneización biologicista; enfocado en reconocer y respetar las diferencias individuales en la práctica de la Educación Física, en lugar de imponer técnicas y secuencias de aprendizaje universales. El segundo, surge de investigaciones realizadas en la Universidad de San Pablo, donde se incorporaron referentes como Foucault, Hall, Candau y McLaren, así como postestructuralistas como Williams y poscoloniales como Bhabha. Dicho enfoque entiende la cultura como un campo de disputa por la (re)significación de las prácticas humanas, especialmente las corporales, combatiendo las distorsiones y exclusiones surgidas de los grupos minoritarios, desafiando así las prácticas eurocéntricas dominantes en el área.

A pesar de las diferencias en sus fundamentos teóricos y concepciones sobre la cultura, ambas perspectivas reconocen a la escuela como un espacio cultural donde el currículum es disputado por diversos agentes con intereses dispares, enfatizando la importancia de que el currículum de Educación Física no reproduzca los valores y significados de las clases dominantes, sino que promueva la inclusión, la diversidad y la justicia social.

Destacamos este desarrollo pedagógico de García Neira (2010) que, como se citó en Maia, et al. (2021), presenta principios curriculares que luego han sido retomados por diversos autores que se inscriben dentro de la perspectiva cultural o culturalista de la Educación Física, siendo los mismos: *el reconocimiento de la cultura corporal, la justicia curricular, la descolonización del plan de estudios y el daltonismo cultural*, principios que buscan garantizar una Educación Física contextualizada, respetuosa y justa que pueda valorar las diversas manifestaciones culturales del movimiento humano.

Aunque estas perspectivas han sido denominadas de diferentes formas por la comunidad científica, reconocen a la perspectiva cultural de la Educación Física como el término predominante para referirse a esta visión renovadora del área que coloca a la cultura en el centro de su propuesta didáctica, promoviendo la heterogeneidad de prácticas y la valoración de los derechos en el ámbito escolar.

Los vínculos, las influencias y las derivas en relación con la teoría crítica

Los aportes de la perspectiva sociocultural, en el campo de la Educación y de la Educación Física en particular, colaboraron en la apertura de nuevas visiones que permiten pensar la Educación Física desde un enfoque socialmente crítico con la finalidad de contribuir a aspectos centrales de la justicia social. Consideramos que esta articulación puede favorecer el desarrollo de procesos de autorreflexión, crítica y análisis indagatorio acerca de aquello que (nos) ocurre en el mundo escolar y en las diversas prácticas que allí toman cuerpo para explorarlas, describirlas y transformarlas.

Sin intenciones de realizar una suerte de historización acerca del surgimiento de la teoría crítica, es oportuno mencionar que ésta tiene su génesis en la escuela de Frankfurt en la década de 1920, la que entonces se encontraba bajo la dirección del filósofo Horkheimer (Gunter Frankenberg, 2011). Esta teoría permeabiliza diversos campos de la esfera social, donde el campo educativo no se vio ajeno, de hecho, comenzó a utilizarse allí bajo el concepto de pedagogía crítica por intelectuales estadounidenses como Giroux, McLaren y Apple (citados en González Martínez, 2006) y por otros pedagogos latinoamericanos como Freire en la década del 70. Consecuentemente, esta perspectiva comenzó a delinear la Educación Física en términos de Bracht (1996) como “Revolucionaria, Crítica o Progresista”. En este sentido, Gómez Smyth (2016) sostiene que este delineamiento fue evidenciando la existencia de dos perspectivas que buscaron legitimar su lugar en la escuela; la perspectiva heterónoma, que para poder legitimarla se sirvió de una matriz reproductora de la cultura hegemónica y, en tal sentido, le asignó funciones moralistas, compensatorias y utilitaristas. Y la perspectiva autónoma que, en clara contraposición -con base en la teoría crítica y sustento en las ciencias sociales- intentó legitimar y posicionar a la Educación Física como práctica pedagógica que debe tematizar sobre las prácticas corporales como objetos culturales históricos, para la apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Actualmente podríamos considerar que continúa en proceso de construcción bajo los esfuerzos de un colectivo posicionado política e ideológicamente que asume la necesidad de pensar de manera disruptiva a la Educación Física de hoy, reflexionando acerca de aquellas necesidades reales del ser humano, en su estar en el mundo y habitarlo.

Entre las décadas de los 80 y 90, en el contexto latinoamericano, la pedagogía crítica se vio fuertemente influenciada por el pensamiento crítico y transformador de Freire, reconocido por su preocupación sobre las clases oprimidas y las críticas acerca de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas funcionales al poder hegemónico. En algunos de sus escritos encontramos puntos de articulación con los aportes de Lev Vigotsky, entre ellos “la importancia del rol docente (mediación) en el proceso educativo y los requerimientos de formación del mismo para poder generar desafíos, necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje (zona de desarrollo potencial)” (Iovanovich, 2003, p. 280). Parafraseando a la autora, estos puntos particulares refieren a la necesidad de un hombre libre, que pueda reconocerse como sujeto social y en pos de ello transformar su realidad. En este mismo periodo la Educación Física se ve influenciada por el Movimiento Renovador Brasileño, el cual denunció las desigualdades sociales que el sistema en general y el sistema deportivo en particular origina al introducirse dentro de las instituciones educativas. Al decir de ello, Bracht y Caparróz (2009) realizan una crítica al deporte escolar, a través de la cual advierten que el deporte reproduce los valores dominantes basados en ideales estéticos que llevan a las personas a mantenerse bajo patrones vigentes y desde ese lugar fomenta la discriminación y las desigualdades en términos de aptitud, situación que repercute en el mundo escolar produciendo una monocultura deportiva, imposibilitando a los estudiantes a acceder a otras manifestaciones de la cultura corporal de movimiento.

Estas preocupaciones -evidenciadas por el pensamiento crítico en el campo de la Educación Física- comenzaron a abordarse en los intereses científicos de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) con el propósito de generar revisiones y transformaciones de la práctica docente, en contextos tales como Brasil, Argentina, Uruguay, Chile y Colombia. Entre los núcleos problemáticos, las indagaciones circulan en torno a las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar y su relación con la cultura escolar (González y Fensterseifer, 2006); a las experiencias ligadas a la Educación Física en la infancia, juventud y la formación profesional (Zorzanelli dos Santos et al., 2009). Otros temas han puesto interés en las críticas propias sobre los posicionamientos de la Educación Física crítica, considerando que desviaban el foco de los esfuerzos en avances académicos e investigativos o en profundizar en propuestas pedagógicas innovadoras concretas (Bracht, 2001); en la cultura institucional y su resistencia a los cambios y transformaciones, manteniendo estructuras estructurantes fuertemente conservadoras, donde los profesores formados en una perspectiva crítica intentan llevar adelante prácticas pedagógicas transformadoras pero encuentran todo un sistema que con su accionar oprime las posibilidades de transformación (Silva y Bracht, 2012).

Entre el período del 2006 al 2015, específicamente en Argentina, los aportes de la perspectiva sociocultural en estrecha relación con el enfoque socio crítico favorecieron el trabajo investigativo motivado por toda una serie de reformas en políticas educativas como la Ley Nacional de Educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios sucedidos entre los años 2004 y 2011 (Gómez, 2015). Estos documentos enuncian aspectos democráticos y participativos de una Educación Física reformista y humanista, en la cual el deporte se asume como contenido recreacional e inclusivo pero que, sin embargo, coincidiendo con Morschbacher y Da Silva Marques (2013) aún no se ven reflejados al interior de las prácticas pedagógicas. Al decir de ello Rozengardt (2008) plantea que “el principal problema que nos desafía es romper con ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, con bastante éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas” (p. 1) y que en el caso de la Educación Física se vuelve prioritario atender, puesto que es en el tratamiento pedagógico de las prácticas corporales, el espacio de poder, donde se construye subjetivamente el sujeto pedagógico. Por lo cual, urge cuestionar, resignificar, y transformar el modelo socioeducativo actual de manera continua, reflexiva, crítica -en el sentido de revisionista y transformadora- y emancipatoria (Dupuy, 2019).

Saberes de la cultura corporal: circulaciones, silenciamientos, argumentaciones.

El acercamiento al fenómeno educativo por medio de las voces de los docentes de Educación Física nos permitió reconocer, analizar y visibilizar algunos hallazgos vinculados a uno de los objetivos específicos de la investigación recuperado en este artículo, el referido a los saberes de la cultura corporal silenciados.

En este sentido, es importante reconocer a la Educación Física como práctica pedagógica que se encarga de tematizar y pluralizar los saberes conformados por el universo de las prácticas corporales de movimiento (Gómez Smyth, 2020). Donde el saber difiere del contenido en la medida en la cual no solo circula, sino que adquiere sentido y razón, haciéndose cuerpo y transformándose toda vez que es apropiado por el sujeto (Carballo, 2015; Rozengardt, 2017). Por lo cual, resulta fundamental comprender cuáles son los saberes silenciados que obstaculizan la promoción del reconocimiento de una cultura corporal diversa y, a su vez, la adscripción al principio de justicia curricular.

Etimológicamente silenciar es “callar”, tiene origen en el latín “silentiare” y proviene del sustantivo “silentium” que significa silencio e indica la acción de producir o causar silencio. Desde esta perspectiva, los saberes silenciados se definen como aquellos saberes que -aun siendo parte del patrimonio cultural que tematiza la Educación Física escolar- se desatienden y mantienen al margen, por lo tanto, terminan siendo postergados y no forman parte de las propuestas del profesorado.

(...) 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, 2006; González y Fensterseifer, 2009 en González, 2016, p. 190)

Con el objetivo de colaborar en un análisis reflexivo, que nos permita interpelar la praxis con sentido democrático y democratizador (Rozengardt, 2017), es que hemos identificado la existencia de diversos saberes silenciados por el colectivo docente y los motivos por los cuales deciden no enseñar, evitar o directamente prohibir su circulación.

Los datos obtenidos nos permiten identificar saberes silenciados por motivos ligados a la infraestructura de la institución y la falta de recursos mayoritariamente materiales. Entre ellos reconocemos saberes que se ponen en juego en prácticas corporales como el atletismo, la natación, vida en la naturaleza, prácticas campamentales, prácticas circenses, entre otros.

(...) Muchas veces los materiales, la infraestructura institucional, lo legal y lo financiero, sobre todo, limita posibilidades de experiencias más ricas. Ni hablar de las experiencias en el ámbito acuático, que, si bien están dentro de los diseños curriculares provinciales, eso sí que no podemos desarrollarlo. E1

(...) natación, por ejemplo, vida en la naturaleza, tocas un montón de conocimientos, de ítems, y de objetivos que no lo podés hacer en un día de clase normal. E2

Estos actos de habla dejan entrever la existencia de ciertos rasgos generales y comunes relacionados a las condiciones institucionales, como por ejemplo la infraestructura escolar, la falta de acceso a recursos materiales propios que posibilitan el desarrollo de ciertas prácticas corporales y que influyen en las posibilidades de ofrecer saberes que propicien y favorezcan experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas. De modo contrario, estas condiciones institucionales inadecuadas favorecen a silenciar tanto saberes diversos como propuestas innovadoras.

Entre otros motivos de silenciamiento, aparecen aquellos solicitados a pedido del equipo directivo de la institución, ya sea para evitar golpes, caídas e inconvenientes que puedan generar que las familias inicien acciones legales. Entre estos, se encuentran acallados saberes desplegados en las prácticas corporales deportivas de contacto, gimnasia deportiva, así como también las actividades que proponen habilidades motrices como correr, saltar, lanzar, etc.

(...) los directivos me han dicho no hagas juegos que los altere o que tengan mucho contacto; tengo que buscar actividades que sean más calmadas. E11

(...) Los chicos se caían en el patio, y se raspaban (...) entonces me llamó la directora y me sugirió que yo a los chicos no los haga correr en la clase de educación física. E3

(...) ahora es que no corra, en parte los padres hemos hecho ese daño, ya que se golpeó, y las directoras para evitar ese inconveniente, vos no sabes si la madre inicia acciones legales a la directora entonces ¿qué hacen? que no corra, que no salte, que no trepe. E4

Vemos aquí que se pone de manifiesto una suerte de presión ejercida por la dirección de la institución sobre los docentes, en cuanto a la limitación de determinados saberes que implicaría, por su propia naturaleza, determinadas acciones motrices que en el devenir de la clase podrían provocar accidentes y ello concluir en posibles demandas legales por parte de las familias.

En muchas ocasiones esta preocupación legal, transmitida desde arriba hacia abajo, genera en los docentes la necesidad de evitar propiciar saberes sobre estimando el riesgo en las actividades físicas. Ciertamente, al decir de Angriman (2009), que los docentes no debemos ser ni indiferentes, ni obsesivos, es decir que como profesionales no debemos ignorar que las actividades escolares pueden llegar a ser riesgosas, pero tampoco caer en la obsesión con esta circunstancia, puesto que ello puede limitar la circulación de saberes diversos y consecuentemente limitar las oportunidades de los estudiantes para desarrollar su propia autonomía, la confianza en sí mismos, la relación con sus pares, etc.

(...) a mí me da la impresión que los profes de educación física no están resguardados dentro de un marco legal (...) (...) Me parece que es algo que tenemos que ver, rever porque estamos quitando posibilidades y limitando la motricidad. E1

Como puede apreciarse, estas complejas relaciones entre escuela y familia, entre miembros directivos y docentes, repercuten en los sujetos pedagógicos de manera directa, puesto que los docentes asumen como prohibido posibilitar determinados saberes auto censurando prácticas corporales que los ponen en juego, a pesar de ser asumidos por los docentes como beneficiosos para el estudiantado, tal como lo expresó el docente "E1".

Sumado a los anteriores, encontramos que en muchas ocasiones ciertos saberes son evadidos por los docentes sin que medie algún tipo de requerimiento explícito por parte de la institución. El motivo para tal ocultamiento está asociado a los riesgos que la naturaleza propia de la práctica corporal pone de manifiesto, ya sea porque implican ocasionalmente contacto, caídas y golpes, como por ejemplo algunas prácticas circenses, los deportes de contacto y la gimnasia deportiva predominantemente. Así se reconoce en los siguientes actos de habla.

(...) no sé si hay algo prohibido porque alguien me lo prohíbe, yo por seguridad hay un montón de cosas que no hago (...) (...) hacer una vertical por más que les enseñe los cuidados, me da la sensación que a veces es un poco peligroso (...) (...) Entonces terminó por no enseñar eso. E12

(...) por una cuestión de criterio, de seguridad e integridad física del alumno. Es decir, parkour nunca voy a hacer (...) (...) artes marciales menos. E5

Estos saberes que se postergan en la Educación Física escolar se consideran, incluso a suerte de justificación, como contenidos propios y específicos de los contextos de aprendizajes no formales, evidenciando una débil relación entre la cultura popular y la cultura institucionalizada en el ámbito educativo que coadyuva a limitar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

(...) Si lo marco desde el lado de lo que es la escuela en sí, no podría enseñarle a algún alumno artes marciales, ya que no es un contenido que se pueda dar en las escuelas, entonces como que mirándolo así estaría prohibido. E17

(...) Fuera de la estructura formal sí podés, nosotros en las colonias de verano armamos talleres de circo donde te puedo asegurar que hemos colgado telas, los chicos han trepado, los chicos han hecho (...). E25

Pensados estos saberes en clave de desvalorización y/o marco legal del contexto de la práctica, nos remiten a considerar que este silenciamiento priva a los estudiantes de las oportunidades de conocer, practicar y saber practicar (González, 2016, 2019). En las escuelas lo legal prima por sobre los saberes culturalmente significativos. Puede que, en la colonia o el club, lo legal funcione de otro modo, se perciba más laxo en su accionar, porque se entiende que si asisten pueden pasar cosas propias de esa práctica corporal.

Existen además saberes sociales emergentes² ligados al género y la Educación Sexual Integral (ESI), que son silenciados por temor a causar problemas con las familias y también quizá a una débil formación continua

(...) es complicado para nosotros trabajar algunos contenidos de la ESI. En ese sentido sí. Por ahí yo lo trato desde el cuidado del cuerpo; el cuidado de las partes íntimas; de no tocarse (...). Pero el tema de la sexualidad, yo en ese caso sí lo tendría que trabajar llamaría a un médico. E5

Se evidencia en este acto de habla, la dificultad en la tematización de los saberes ligados a la sexualidad, en tanto su vinculación exclusiva a la genitalidad. Y, consecuentemente, una noción subyacente de sujeto humano fragmentado, que debería ser educado por un agente autorizado y hegemónico: la medicina.

En este sentido, la desconsideración de que su tratamiento excede enormemente las dimensiones orgánicas y biológicas, limita el potencial educativo de su abordaje sobre el cual emerge la Ley Nacional que postula a la sexualidad como una dimensión constitutiva de la persona, incluyendo sus dimensiones biológicas, pero también psicológicas, afectivas, sociales y éticas en interacción; expresada en las formas de pensamiento, deseos, creencias, valores, prácticas, roles y relaciones. “En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (Ministerio de Educación, 2012, p.5).

(...) hay que tener cuidado con algunas cosas porque hoy los profes, cualquier docente, dijiste algo o hiciste algo que se tergiversa, llega a la casa y vos tenés inconvenientes (...) yo diría tener cuidados con algunos temas como esto, que tenga que ver con relación con cuestiones de género o sexual. E6

La tergiversación del sentido educativo opera en términos de silenciamiento en tanto posibilidad de conflicto. Aparece el temor - y las consecuencias legales que subyacen - como emoción primaria que impide nuevamente la tematización de las dimensiones genéricas y sexuales. Ello evidencia, por un lado, la débil formación continua y permanente en el tratamiento de estos saberes emergentes, sustentando prácticas desde supuestos, creencias, prejuicios y tabúes ligados a la sexualidad y, por otro lado, una crisis en la legitimidad de la institución escolar, a quien Scarfó (2021) refiere como sospecha sobre la capacidad de los actores institucionales en intervenir en las tareas de las que son responsables.

Atendiendo a las relaciones que pueden darse entre el saber disciplinar y el saber didáctico (Gómez, 2015), encontramos que los docentes entrevistados/as no proponen o sostienen prácticas ligadas a la introyección y a la creación voluntaria y espontánea de juegos; ya sea por afinidad, interés personal a ciertos saberes, o bien porque consideran que no logran adquirir los conocimientos necesarios para abordarlos.

(...) Me resulta raro, me resulta difícil, prácticas corporales introyectivas. Tuve una mala experiencia en un retiro espiritual que hice. E7

(...) este año arranqué intentar hacer algunas actividades diferentes, que los chicos experimentaran con el material o de formas diferentes a las que yo trabajaba, que por ahí eran direccionales o muy guiadas, y salieron cosas muy interesantes (...) pero a mí no me vino nadie a darme bibliografía (...) uno tiene diez millones de preguntas y a veces uno no sabe de dónde agarrarse. E8

Los docentes, al igual que cualquier otra persona, se encuentran influenciados/as por sus experiencias personales. Una experiencia negativa que incluya sentimientos de miedo, inseguridad, frustración, puede llevar a una resistencia a enseñar ciertos saberes; en oposición a una experiencia que genere sentimientos de confianza, seguridad y satisfacción. Decimos que los gustos y preferencias de los docentes pueden llevar a la inclusión de una variedad de propuestas que enriquecen la experiencia educativa. Docentes interesados e interesadas en la innovación, como en el caso de "E8", pueden introducir propuestas novedosas en las prácticas pedagógicas del cotidiano escolar, así como obstaculizar otras, producto de una poca afinidad o desinterés personal por ciertos saberes.

Continuando con el análisis, hemos identificado que se silencian ciertas prácticas corporales deportivas producto del trayecto en la formación, es decir, los conocimientos y experiencias corporales y motrices que han sido parte de la formación inicial.

(...) Digamos, cuando hay cuestiones que no las domino, por ejemplo, en la formación que yo tuve, yo no tuve fútbol. Cuando yo estudié todavía estábamos divididos entre varones y mujeres, y los varones tenían fútbol y nosotras no (...). E9

(...) la verdad que a veces cuando el colegio te pide planificar sobre algún deporte y quizás vos no tenés mucha noción de eso, uno a veces dice prefiero no darlo que a darlo mal. E10

Por una cuestión mía, porque yo no me siento segura para darlo y para enseñarlo, creo que el tema de las destrezas. No es que esté silenciado o prohibido, pero si vos me preguntas qué contenido no daría en ningún nivel, ni primaria, ni secundaria, porque yo no lo sé hacer. Lo podría enseñar, pero no sabría darlo al cien por ciento. Podría enseñar algo básico como un rol, pero no me pidas que les haga hacer verticales o medialunas. E 32

En la primera expresión, la docente menciona que durante su formación no experimentó contacto con el fútbol debido a la división por sexo. Este comentario indica que la formación recibida fue parcial, incluso arbitraria, especialmente en aspectos que hoy son considerados esenciales en la Educación Física como es el caso de la integración de género. El segundo enunciado, expresa su incertidumbre al planificar y enseñar prácticas deportivas sobre las que tiene poco conocimiento. Prefiere no enseñar estos contenidos frente al riesgo de hacerlo incorrectamente. Pensamos que esto perjudica a los estudiantes en la medida de recibir una educación desigual si los docentes evitan ciertos contenidos a causa de una debilidad en la formación. Sin dudas que es inagotable la formación y el acceso al conocimiento, no obstante, señalamos un motivo más entre los anteriores mencionados, que justifican el silenciamiento de ciertos saberes de la cultura corporal; la formación docente (y capacitación continua). En palabras de Quiroga (1994), estos relatos resaltan cierta

arbitrariedad por parte de los docentes a la hora de seleccionar elementos que se colocarán o no en valor respecto a la enseñanza en las clases de Educación Física, naturalizando cierta dependencia en relación a las matrices de aprendizaje durante la formación, las cuales se encuentran anudadas a las experiencias escolares y extraescolares en momentos de la vida pasada.

COMENTARIOS FINALES

Con el compromiso político e ideológico de contribuir a la construcción de una Educación Física inscripta dentro de un proyecto cultural, democrático y democratizador (Rozengardt, 2017), que tematiza sobre la pluralidad de saberes de la cultura corporal, nos propusimos identificar aquellos saberes silenciados por los docentes, con el objetivo de visibilizarlos y otorgarles voz. Consideramos que esto nos permitirá reflexionar acerca de qué dimensiones necesitamos revisar al interior del campo, colaborando en el ejercicio de una profesión más consciente y democrática.

Bajo los testimonios de docentes que se encuentran ejerciendo la profesión en territorio escolar, identificamos una tensión entre los desafíos de la perspectiva sociocultural en Educación Física y los motivos que llevan a la circulación o silenciamiento de saberes diversos de la cultura corporal, como es el caso recurrente en relación a la falta de disponibilidad de espacios físicos y de recursos materiales. Más precisamente, nos permite considerar, por un lado, que tales carencias pueden llevar a anular, incluso por completo, saberes que requieren de equipamiento específico o instalaciones adecuadas para su desarrollo y, de ese modo, acentuar las desigualdades en el acceso a experiencias de prácticas corporales significativas y enriquecedoras, reforzando patrones de exclusión y marginación, imposibilitando que los estudiantes puedan disfrutar de una Educación Física inclusiva y equitativa. Por otro lado, hemos dado cuenta de algunas posiciones docentes que, aún ante estas circunstancias cotidianas, desencadenan una reflexión profunda y conjunto accionar que permite superar tales obstáculos desde un enfoque crítico y transformador, buscando alternativas creativas y colaborativas para enriquecer las experiencias educativas de los estudiantes.

En cuanto a los saberes silenciados por motivos relacionados a evitar acciones legales entre institución escuela y familia, la perspectiva sociocultural nos convoca a considerar los conflictos legales en el ámbito educativo como parte del propio entramado de las relaciones sociales, culturales y políticas. La invitación es a reflexionar acerca de las posibilidades de promover el diálogo, la mediación y la gestión de los conflictos desde un enfoque crítico y colaborativo para superar las barreras que limitan y anulan la circulación de diversos saberes.

El atravesamiento de una débil formación docente que parecería no habilitar la problematización de una actuación docente contextualizada, social y políticamente situada, que permita intervenir en escenarios escolares y circunstancias complejas y diversas, nos conduce a adoptar una mirada crítica reflexiva en torno a los espacios de formación de docentes en Educación Física. Una formación de calidad puede promover la circulación de saberes diversos de nuestra cultura corporal de movimientos en el ámbito escolar y, por el contrario, una inadecuada formación inicial puede impactar negativamente en la experiencia educativa de los estudiantes, limitando el acceso a los saberes, los conocimientos y las prácticas relevantes para su desarrollo integral. Consecuentemente y en pos de fortalecer la práctica docente en beneficio de los estudiantes y la comunidad escolar, el enfoque sociocultural y crítico expone y promueve la necesidad del compromiso con la profesionalización continua y permanente.

Inscriptos en la institución escolar con sostenida pérdida de legitimidad y confianza, profundizada en la crisis de autoridad referida a la sospecha sobre la capacidad del otro -en este caso los docentes- para intervenir en las tareas de las que son responsables (Scarfó, 2021), aparece el temor como primera emoción. Se teme al contacto, el peligro, la represalia, la tergiversación de la intención educativa, la tematización sobre saberes

emergentes, entre otros; limitando así el potencial educativo del área que posterga, silencia y hasta prohíbe la circulación de una enorme cantidad de saberes propios de nuestra cultura, en este sentido el miedo parecería ser el hacedor del silencio. La recuperación de la legitimidad y la confianza en la escuela como espacio escolar de conocimiento, de circulación de múltiples saberes y de reconocimiento de otredades plurales, es un desafío complejo que requiere la participación de todos desde un abordaje con enfoque sociocultural.

La Educación Física que debatimos no es sin la escuela y la comunidad, los docentes no somos sin las infancias, adolescencias y, de modo análogo, los intelectuales del área posicionados/as desde una perspectiva sociocultural crítica no deberíamos ser sin la denuncia de los conflictos y tensiones que se entrelazan en una sociedad cada vez más desigual, cual producto neoliberal.

Democratizar el área es ampliar derechos y los derechos se amplían en la medida en que salen a la luz los factores limitantes y coercitivos para ponerse en discusión y hallar de manera conjunta la solución.

REFERENCIAS

- Acosta, F., Krivzov, F. y Rozengardt, R. (Comp.) (2018). *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. Editores Asociados.
- Amuchástegui, G., Ribeiro, U., Rodríguez, N. y Rozengardt, R. (Orgs.). (2021). *Formación docente, currículo y cotidiano escolar: la educación física en América del Sur*. UPC Editorial Universitaria.
- Angriman M. (2009). *Columnas de Opinión: sobre la actividad física escolar y deportiva*. Editorial Estadium.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarfield.
- Bracht, V. (2001). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, 12, XIV-XXIV.
- Bracht, V., Almeida, U. e Wenez, I. (Orgs.) (2018). *A educação física escolar na América do Sul: Entre a inovação e o abandono-desinvestimento pedagógico*. CRV.
- Bracht, V., y Caparroz, 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 (Eds.) *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. (p. 53-85). Editorial Miño y Dávila.
- Carballo, C. (2015). Contenido, contenido educativo. En A. Candreva y S. Susacasa (Ed) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp.102-107). Prometeo.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Dupuy, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora*. (Tesis de Maestría). Universidad de Flores.
- García Neira, M. (2010). El currículo de Educación Física en la perspectiva cultural. Fundamentos y práctica pedagógica, *Horizontes educacionales*, 15(2),49 -67
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez Smyth, L. (2016). *La investigación de las prácticas pedagógicas en educación física: Perspectiva latinoamericana*. En II Jornadas de Investigación en Educación Física, Actividad Física y Deporte (UFLO). Cipolletti: Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2020). *La Planificación desde un Enfoque Sociocultural para la Educación Física*. UNPAZ/ IESCODE – UFLO. Inédito.
- Gómez Smyth, L. (2021). La educación física en el nivel inicial pensada desde un enfoque sociocultural. Modalidades de planificación, saberes y evaluación. En Acosta, F. (Ed.). *Contribuciones de la educación física al profesorado de Educación Inicial: infancias en juego*. (pp. 101-123). Universidad de Flores. Disponible en <https://img.uflo.edu.ar/a/editorial/contribucioneseducacionfisica-uflouniversidad.pdf>
- Gómez, R. (2015). *Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento*. Miño y Dávila.
- Gómez, V.; Álvarez, M. y Rivera, S. (2022). *Las prácticas pedagógicas en la educación física escolar desde el enfoque sociocultural*. V Congreso Patagónico, II Congreso Nacional y I Jornada Latinoamericana de Educación Física y

Formación Docente. Centro Regional y Universitario Bariloche y el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue. Bariloche.

- Gómez, V.; Riccetti, A.; Heredia, N.; Cucci, E.; Álvarez, M.; Rivera, S. y Liserre, A. (2022). *Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en clases de educación física de nivel inicial y primario*. Semana de Investigación de UFLO Universidad. Ciudad de Buenos Aires.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87.
- González, F. y Fensterseifer, P. E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente*. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María. Brasil.
- González, F. (2016). *Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de curriculum*. Universidad de Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). *Retos*, 29, 188-194.
- Gunter Frankenberg (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza del derecho*, 9(17), 67-84. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Iovanovich, M. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. En Gadotti, M., Gómez M. y Freire, L.(Eds.). *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (p. 259-311). Editorial Clacso.
- Maia, F.E. da S., Pinto, C.A.S., Santiago, J. da S. (2021). Análise comparativa entre as pedagogias culturais da Educação Física de Daolio e de Neira. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(275), 196-206. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i275.2710>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II. contenidos y propuestas para el aula*. Serie Cuadernos de ESI.1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
- Morschbacher, M., y da Silva Marques, C. (2013). Distanciamientos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoría crítico-emancipatória e didática comunicativa. *Movimento*, 19(2), p. 149-166.
- Quiroga, A. (1994). *Matrices de aprendizaje*. Ediciones Cinco.
- Rivera, S. y Cucci, E. (2022). *Modalidades de Planificación en EF: el Diario de Registros como dispositivo de reflexión*. III Jornadas de Democracia y Desigualdades. Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- Rozengardt, R. (15 al 17 de mayo de 2008). *Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela* [Jornadas de Cuerpo y Cultura]. La Plata.
- Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar. *Novedades Educativas*, 322, 41-49.
- Scarfó, G. (2021). *Cuando la lógica judicial irrumpe en la institución escolar*. Congreso XII de Antropología Social. UBA.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.

Torres Hernández, M. (2003). *El enfoque sociocultural de la educación*. Educar.

Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento v.19 (1)*, 309-329.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. 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. *Revista Movimento, 15(2)*, 141-165.

NOTAS

- 1 Gómez Smyth (2021) señala que el enfoque sociocultural o culturalista de la Educación Física tiene como punto de partida, en términos escritos, a las contribuciones del Movimiento Renovador Brasileño en la década de 1980.
- 2 Los saberes emergentes como saberes transversales, transdisciplinarios e integradores que permiten la integración del conocimiento en virtud de vincularlo a las problemáticas actuales y concretas de la comunidad local y global. Entre ellos, mencionamos la perspectiva de género y la medioambiental inscriptas en el sistema educativo bajo la Ley de Sexualidad Integral (ESI) N.26.150 y la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) N.27621.



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935079007/6935079007.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Emiliana Cucci, Manuel Dupuy, Valeria Torres, Ana Riccetti,
Marcos Álvarez, Sebastián Rivera, Ayelén Liserre,
Darío Romero, Jesica Fernanda Esquivel

Saberes silenciados en la educación física escolar del nivel primario en Argentina

Silenced knowledge in primary school physical education in Argentina

Saberes silenciados na educação física escolar do ensino primário na Argentina

Contextos de Educación
núm. 37, 2024

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13988870>