

## Tensiones y desafíos para una práctica pedagógica en educación física pensada desde las infancias Tensions and challenges for a pedagogical practice in physical education designed from the perspective of children

\*Rodrigo Gamboa-Jiménez, \*\*Carola Cacciuttolo-Juárez, \*\*\*María Loreto Chihuailaf-Vera, \*Julio Brugnara-Mello, \*Gisele Pinheiro-Mello, \*Gladys Jiménez-Alvarado

\*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), \*\*Universidad de Valparaíso (Chile), \*\*\*Fundación Acción Educativa Deportiva Inclusiva (Chile)

**Resumen.** El presente artículo pone en reflexión algunas cuestiones propias de las lógicas hegemónicas adultocéntricas de una educación física tradicional que ha permeado el mundo de las infancias, donde prevalece un enfoque mecanizado de la disciplina, con una estructura de la clase fundamentada en la curva fisiológica del esfuerzo, donde el control y el disciplinamiento son ejes vertebradores de su funcionamiento, revestidas de estereotipos de género propios de la cultura en que vivimos, entre otros elementos claves a considerar. En estas realidades de la educación física en la etapa de la infancia, prevalecen las voces adultas por sobre las infantiles, el protagonismo de profesores y profesoras por sobre la de niños y niñas, los juegos competitivos por sobre las lógicas de la exploración-lúdica propia de las infancias, las lógicas del control por sobre una concepción democrática del aula especialmente en edades tempranas, y predominan los estereotipos de género por sobre una práctica motriz para todas y todos. En este sentido el presente trabajo, luego de un planteamiento general de la problemática que hemos querido visibilizar en las aulas de educación física en la etapa de la infancia, se plantean tres tensiones centrales y algunas posibles aproximaciones para erradicarlas. Las tensiones a saber son: i) protagonismo de las infancias al jugar colaborativamente -versus- la primacía de las voces adultas en los juegos competitivos, ii) prácticas motrices democráticas focalizadas en los emergentes infantiles -versus- prácticas hegemónicas que niegan las iniciativas de niños y niñas, y iii) prácticas motrices para todos y todas -versus- prácticas motrices revestidas de estereotipos de género. Para concluir con algunas reflexiones que nos permiten pensar con una práctica pedagógica de educación física pensada desde las infancias.

**Palabras claves:** infancia; práctica motriz, adultocentrismo, democracia; estereotipos de género.

**Abstract.** This article reflects on some of the issues inherent to the hegemonic adult-centric logics of a traditional physical education that has permeated the world of children, where a mechanised approach to discipline prevails, with a class structure based on the physiological curve of effort, where control and discipline are the backbone of its functioning, covered with gender stereotypes typical of the culture in which we live, among other key elements to consider. In these realities of physical education in the early childhood stage, adult voices prevail over children's voices, the prominence of teachers over that of boys and girls, competitive games over the logic of playful exploration typical of childhood, the logic of control over a democratic conception of the classroom, especially at an early age, and gender stereotypes predominate over motor practice for all. In this sense, this paper, after a general approach to the problem that we wanted to make visible in physical education classrooms in the childhood stage, three central tensions and some possible approaches to eradicate them are raised. These tensions are: i) children's protagonism in collaborative play -versus- the primacy of adult voices in competitive games, ii) democratic motor practices focused on emerging children -versus- hegemonic practices that deny the initiatives of boys and girls, and iii) motor practices for all -versus- motor practices covered with gender stereotypes. To conclude with some reflections that allow us to think about the pedagogical practice of physical education from the perspective of children.

**Keywords:** childhood, motor practice, adultcentrism, democracy, gender stereotypes.

Fecha recepción: 10-01-24. Fecha de aceptación: 09-03-24

Rodrigo Gamboa Jiménez  
rodrigo.gamboa@ucv.cl

### Introducción

A nuestro parecer, el abandono de habitar el aula de educación física infantil<sup>1</sup> desde una deliciosa incertidumbre y la exploración lúdica de niños y niñas, en función de la búsqueda de un efectivo manejo y control de grupo bajo una lógica hegemónica adultocéntrica (Gamboa et al., 2022a), son las características constituyentes de la hasta ahora estructura de la clase dividida en un calentamiento, una parte principal que trata contenidos, y una vuelta a la calma, cuya herencia se remonta a 1839 (Gamboa, et al., 2022b), y que su fundamento se sustenta en la curva fisiológica del esfuerzo. Este enfoque biomédico marcado por la comprensión de un cuerpo máquina de rendimiento que debe ser entrenado (Moreno, 2011; Gamboa, et al., 2018; Calvo,

2020; Trigueros, et al. 2020; Mujica-Johnson, 2020a), y un cuerpo disgregado del ser que debe ser anestesiado, sometido y controlado (Scharagrodsky & Southwell, 2004), en palabras de Vaca y Varela (2008), un cuerpo silenciado, despoja al mundo de las infancias de uno de sus ineludibles derechos, el derecho a jugar. Esta realidad que nos cala profundamente, especialmente porque tales lógicas hegemónicas que se viven en las aulas se han naturalizado, opacando la sensibilidad de los contextos y textos en torno a las infancias.

La comprensión y valoración de los protagonismos de niños y niñas como sujetos de pleno derecho que el discurso de los adultos refrenda, se transforma en una auténtica paradoja cuando las prácticas invisibilizan sus genuinas iniciativas, primando las voces de profesores y profesoras por

<sup>1</sup> Nos referimos a educación física en la etapa de la infancia o educación física infantil, a toda propuesta pedagógica en el ámbito de la educación formal de niños y niñas de 0 a 6 años de edad.

sobre la de niños y niñas. En lugar de colaborar en el goce y placer del jugar libre y placenteramente, se les hace competir; en lugar de la posibilidad crear y recrear nuevas relaciones posibles (Calvo, 2020), se les impone repetir las relaciones preestablecidas por un adulto; en lugar de la libre exploración y expresión de la propia subjetividad, se les somete a la repetición de rutinas sin sentido para quienes las ejecutan; y a pesar de todo ello, permanecen reprimidos en la formación en hilera en que han sido organizados, de manera genuina y generosa, esperan su turno alentando a sus pares y riendo espontáneamente.

Al respecto, levantamos la siguiente interrogante ¿es posible quedarse de brazos cruzados mirando como si nada aconteciera en las aulas de educación física infantil? Esta pregunta motiva y desafía para proponer la reivindicación junto al jugar y explorar, de las narrativas infantiles relacionadas con las experiencias que viven desde una práctica pedagógica democrática, contextualizada, colaborativa y transformadora (Gamboa, et al., 2022b). Es un desafío complejo con un telón de fondo que es la propia existencia y vivencia como profesores y profesoras de educación física que tenemos profundamente encarnado el correr en círculo en un patio, el castigo corporal, o la imposibilidad de participar por no lograr una tarea determinada, y la reproducción incansable una y otra vez de rutinas, especialmente cuando se acerca fiestas patrias o fin de año escolar, en lugar de valorar la profesión “como una forma de ser, convivir y habitar la escuela” (CPEIP, 2021, p.77), con la convicción que el sentido del ejercicio de la profesión, su bien interno y contribución que se podría hacer a la sociedad, lo encontramos, principalmente, al reflexionar en torno al significado de la corporeidad y la motricidad en la existencia y desarrollo de niños y niñas, en tanto fuente inagotable de expresión de lo más íntimo del ser, comunicación y encuentro fraterno con los y las demás, expresión creativa de la magia, la fantasía, los sueños y los anhelos, y fuente de la disponibilidad corporal que se ejerce en un proceso de progresiva autonomía (Gamboa et al., 2019; Gamboa & Jiménez, 2020).

Por ello, enfatizamos la visibilización de esta red de significados que se entretienen, junto al guardar silencio y resonar con las iniciativas de niños y niñas sin temor a perder el control del devenir incierto, por cierto, de las lúdicas de niños y niñas; control que fragiliza el desarrollo socioemocional, el placer y la autopercepción de competencia motriz; la represión y el silenciamiento de las iniciativas y relaciones espontáneas que paralizan y disuelven la esencia de ser de la infancia (Vaca & Varela, 2008; Gamboa & Jiménez, 2022). Proponemos erradicar tales prácticas de las aulas infantiles, teniendo a la vista el bien interno de la pedagogía de la educación física, que es, ante todo, educere o pleno despliegue de las potenciales sustantivas de la naturaleza humana.

En este contexto de prevalencia de las lógicas hegemónicas adultocéntricas, creemos de suma importancia hacer la distinción de que dichas lógicas no se ejercen solo por voluntad de los profesores y profesoras de educación física en un contexto dado y determinado, no dudamos en sus buenas

y nobles intenciones, sino que tal como señala Duarte-Quapper (2012), el adultocentrismo posee un trasfondo biográfico e histórico, e implica y significa una extensión del dominio patriarcal, característico del modelo de sociedad actual (De Lamo-Velado, 2021). En este sentido, la autoridad legitimizada unilateralmente reposa en las personas adultas, constituyéndose como un sistema jerárquico y hegemónico en el cual no solo basta ser adulto o adulta, sino que en el marco de los privilegios patriarcales es necesario ser adulto hombre, blanco, heterosexual, capaz de producir y reproducirse dentro de un estatus social y dominio económico (Federici, 2018; Sztajnszrajber, 2019).

Esta forma de dominio patriarcal-adultocéntrico se ha considerado en la historia de la humanidad tan común y normal (Lerner, 1990), que dentro de los imaginarios colectivos sociales rara vez se considera un problema (Liebel, 2022). Para Lerner (1990), el patriarcado se fundamentó desde el pensamiento aristotélico cuya metáfora de base da por hecho que existen seres humanos incompletos, defectuosos y vulnerables; creencia que se ha encarnado en los sistemas simbólicos de la civilización occidental, manteniéndose como un hecho natural y normal la subordinación de las mujeres como seres inferiores, integrando también a las infancias. En esta lógica de la inferioridad y vulnerabilidad, de producción y reproducción, las infancias quedan obsoletas y relegadas a los márgenes sociales.

De este modo, el adultocentrismo como matriz socio-cultural, opera como un sistema de relaciones económicas y político institucionales de sociedades capitalistas-patriarcales que, en una lógica de lo deseado, aportan lo mejor a las dinámicas sociales deseadas. Por esta razón principalmente las mujeres, niños, niñas jóvenes, están proscritas a la obediencia y la sumisión en el contexto de dos principales instituciones de las sociedades modernas, la escuela y la familia (Duarte-Quapper, 2016). En este sentido, en los contextos educativos el adultocentrismo se representa mediante pedagogías autoritarias ya descritas anteriormente, donde operan nociones cristalizadas de las infancias vinculadas al menoscabo a ser menores (Lay-Lisboa et al., 2022), instalándose el dominio de un pensamiento academicista adultocéntrico capaz de inhibir el protagonismo y las manifestaciones espontáneas propias de edades tempranas (Liebel, 2022). En este contexto de visiones y convicciones, a continuación, compartimos tres tensiones que observamos y se viven en aulas de educación física infantil, respecto a las cuales, poseemos el profundo convencimiento que son posibles de destrabar desde una perspectiva de conciencia plena de esta realidad y autotransformación de nuestras propias creencias, prejuicios y percepciones de lo que acontece en nuestras prácticas docentes: i) protagonismo de las infancias al jugar colaborativamente -versus- la primacía de las voces adultas en los juegos competitivos; ii) prácticas motrices democráticas focalizadas en los emergentes infantiles -versus- prácticas motrices hegemónicas que niegan las iniciativas de niños y niñas; y iii) prácticas motrices para todos y todas -versus- prácticas motrices revestidas de estereotipos de género.

### **Primera tensión: protagonismo de las infancias al jugar colaborativamente -versus- la primacía de las voces adultas en los juegos competitivos**

“Si la niñez pudiera ser abolida, el capitalismo la aboliría. Sin temblarle el pulso. Naceríamos ya (personas) adultas, con la oportuna edad, listas para producir”. Lo señalado por Massó (2021, p.3), nos invita a una profunda reflexión en la búsqueda de respuestas a estas realidades e interpela a preguntar a lo menos lo siguiente ¿sus vitalidades y espontaneidad nos incomodan y perturban? ¿sus palabras son inoportunas o reflejo de ignorancia? ¿sus preguntas muestran nuestras propias inseguridades de no saber qué y cómo responderles? ¿sus juegos nos develan lo que como sociedad hemos perdido?

No obstante lo anterior, reconocemos al igual que Tefarikis (2006), que no se trata de poner bajo sospecha o dudar de las buenas intencionalidades de profesoras y profesores de educación física en este nivel educacional, sino más bien, valorar y comprender que “a pesar de una formación dualista, muchos profesores [y profesoras] en sus clases dejan de lado la lógica del cuerpo eficiente” (p.103), para penetrarse de cuerpo entero en una dinámica relacional genuina de las infancias, jugando, cantando en ronda con ellos y ellas, y no dando respuestas a preguntas que niños y niñas nunca han realizado, dando paso a propuestas integradoras y democráticas en las que niños y niñas “menos hábiles también son parte de la clase, donde la acción implica conocimiento, donde la superación de una problemática supone un desarrollo personal, ese paso de un estado homínido a humano, donde la motricidad es el eje del trabajo (Tefarikis, 2006, p.103).

Nos preguntamos ¿qué sienten cuando les decimos desde nuestras voces adultas? entre otras aseveraciones investidas con un poder simbólico que muchas veces paraliza.

No puedes participar en la clase si no te presentas con la camiseta del colegio (...) Silencio, dije claramente que al final del recorrido golpeas el balón hacia adelante, no hacia el lado (...) ¿Quieres que te lo repita de nuevo? (...) ¿De qué te ríes? (...) Si no lo haces quedarás anotado (...) El que llega último pierde (...) Si quieres ganar y no perder, debes correr más fuerte.<sup>2</sup>

Para avanzar, necesitamos unir(nos) en nuestros puntos de encuentro, sin polarizarnos ni menos cruzarnos de brazos y dar la espalda a las problemáticas que, desde nuestra perspectiva, es posible observar aún en las aulas infantiles cuando ponemos atención a nuestras creencias de personas adultas en torno al deber ser, más que a la esencia de niños y niñas, creadores y mágicos, transparentes y fieles a sus emociones, íntegros en sus sentires, sin prejuicios y libres de estereotipos, testimonios de la conjunción de la naturaleza del homo ludens, faber, amans y reciprocans que despliegan con vitalidad los niños y las niñas (Gamboa & Jiménez, 2020), en nuestra comprensión invisibilizada, y que en

palabras de Rodríguez & Vuanello (2021), conlleva el peso de la historia.

Tal como lo demuestra la historia, el tránsito por la niñez y la adolescencia no ha sido siempre una condición de vida a la que hayan atendido las personas adultas con especial interés. Aún existen deudas pendientes con este colectivo en materia de derechos a pesar de los cambios producidos en la historia (2021, p.3).

Esta aseveración es corroborada por Grabivker (2014) cuando señala que el significado de ser niño y ser niña depende de cada contexto, por ejemplo, la “inmadurez de los niños [y niñas] es un eje biológico, pero las formas en que esta inmadurez es entendida y se les da significados es un hecho de la cultura” (Prout & James, en Grabivker, 2014, p.9).

Tales premisas nos orientan a preguntarnos, ¿a los niños y las niñas se les permite jugar en clases de educación física? o más bien ¿se les plantean juegos y con ellos, nuestras narrativas adultas? En estas proposiciones, ¿surge la voz del adulto o la adulta que instruye, da indicaciones, instrucciones, explica un juego, organiza formas estructuradas de las temporalidades y espacialidades de las infancias? o ¿se les invita a explorar lúdicamente como lo hacen en la cotidianidad de sus existencias? ¿se les permite jugar de manera colaborativa en la interacción con sus pares? o ¿se les hace competir en la lógica de buscar ganadores y perdedores? ¿hay momentos para trabajar y otros para jugar?

¿Cómo acercarnos a esas infancias reales de las que nos habla Grabivker (2019)? referidas “a la expresión cotidiana de la niñez, la existencia concreta y palpable de niños y niñas” (p.19) de manera de estrecharlas con nuestros discursos cuando decimos que son sujetos de derecho. Al respecto ¿será posible preguntar en el desarrollo de un cuento motriz, no motor, con la apertura hacia las respuestas de niños y niñas? ¿Será lo mismo decir? vamos a encontrar un tesoro, y para ello pasaremos por el mar, apuntando a las colchonetas previamente dispuestas en una zona del patio, a decir, nos ha llegado una carta que nos invita a encontrar un tesoro, ¿dónde podrá estar?, los niños y las niñas dan distintas respuestas que la profesora o profesor escucha con atención ¿en el mar de la Atlántida! ¿en Venus! responden; y a partir de sus iniciativas co-construir en una dinámica de exploración-lúdica, el espacio-tiempo educativo.

En este sentido, el desafío se orienta a permitirles jugar que es encuentro, gozo, placer, incertidumbre, caos, orden, desorden y creación; jugar es una acción de colaboración recíproca espontánea que se expresa en la mutua aceptación de quienes juegan en el aquí y ahora experiencial. El jugar implica disfrutar en el presente relacional e intercambiar acciones, a veces que sorprenden, como el observar a un niño o niña que derrumba la construcción de bloques de esponja de su par, y luego el abrazo entre ambos, celebrando gozosamente lo vivenciado<sup>3</sup>. Podemos decir en

<sup>2</sup> Parte de los resultados de las observaciones realizados en el proyecto FONDECYT Nro11140872, denominado Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las prácticas corporales en la infancia: ¿dónde estamos?.

<sup>3</sup> Parte de los resultados de las observaciones realizados en el proyecto FONDECYT Nro11140872, denominado Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las prácticas corporales en la infancia: ¿dónde estamos?.

palabras de Moreno et al (2018) que “diversión y aprendizaje no son dos realidades dicotómicas, sino que los niños [y niñas] cuando juegan, están viviendo, pues están siendo aceptados como legítimos otros [y otras] en la convivencia; y cuando viven, aprenden” (p.359).

Ahora bien, creemos que esto no implica entender que debemos llenar el aula de juegos desde una lógica adultocéntrica, generalmente de carácter competitivo, instrumentalizados como herramienta que favorece el aprendizaje infantil, ya que podríamos caer en la lógica de la letra con sangre entra, cambiando la sangre por el jugar, y convertir la experiencia en la letra con juego entra.

Junto y en sintonía con el jugar, el explorar es también una expresión vital de las infancias (Chokler, 2010), más que trayectorias definidas por nosotras y nosotros. Explorar implica por ejemplo, descubrir recorridos que pueden iniciarse desde diferentes espacios y tiempos con la libertad para subirse a un aparato y desde allí mirar el mundo y no proponer quien termina en el menos tiempo posible, o bien, esconderse debajo de una colchoneta asomando la cabeza para saber en silencio que acontece a su alrededor; para encontrarse y compartir acciones de ayuda como lo gozoso que puede resultar empujar una caja vacía, de hacerlo en grupo con un o una par en su interior, y no desde una desenfrenada carrera para ver qué grupo llega primero, sino para que construyan trayectorias de placer en la colaboración mutua en beneficio del goce profundo de quien va en su interior. En cada acción, nuestra afectividad se ve comprometida, nuestra gestualidad y las posturas corporales que adoptamos, así lo revelan, incluso en quienes permanecen en silencio. Quizás nuestras dificultades están, como dice Maturana & Verden-Zöllner (2003), en que (...) perdemos la capacidad de jugar al sumergirnos en preocupaciones por el futuro o el pasado, y nos desentramos con los [y las demás], particularmente con nuestros niños [y niñas], a través de no verlos precisamente porque nuestra atención está en otra parte (p.95).

En cambio, en palabras también de Maturana y Verden-Zöllner, Jugar es atender al presente. Un niño [o niña] que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace. Un niño [o niña] que juega a ser doctor, es doctor; un niño [o niña] que juega a cabalgar un caballo con palo, cabalga un caballo. El jugar no tiene nada que ver con el futuro, jugar no es una preparación para nada, jugar es hacer lo que se hace en su total aceptación, sin consideraciones que nieguen su legitimidad (2003, p.114). Desde estas significaciones del jugar-explorar, profundizamos en la existencia, valoración y comprensión de las infancias, evitando transformar estas acciones vitales plenas de sentido para niños y niñas en juegos desde la lógica adulta que tienen nombres, recorridos, reglas y que el fin último, es que alguien tiene que ganar.

### ***Segunda tensión: prácticas motrices democráticas focalizadas en los emergentes infantiles -versus- prácticas hegemónicas que niegan las iniciativas infantiles de niños y niñas***

Podríamos concordar en que las prácticas antidemocráticas y hegemónicas posiblemente vivenciadas durante la

formación profesional, y previamente en la etapa escolar, se corresponden con los mismos tipos de prácticas que se reproducen en las aulas escolares. Al respecto, el desafío que plantean los nuevos estándares de la formación inicial de profesores y profesoras de educación física en Chile, precisamente guardan relación con “superar la concepción del aprendizaje como reproducción de la cultura existente” (CPEIP, 2021, p.77), transitando de una pedagogía del tener que cumplir, por ejemplo, prescripciones de ejercicios en iguales condiciones de práctica para todos y todas, hacia una pedagogía del ser, que valora a niños y niñas en su plena dignidad de ser ellos y ellas, protagonistas de sus propias acciones, historias y narrativas, corroborando lo que plantea Calvo (2015), quien concibe “la educación como el proceso de creación de relaciones posibles y a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (p.25). Dichas relaciones posibles de crear, “se nutren de la pregunta, de la deliciosa incertidumbre, de las vivas interacciones” (CPEIP, 2021, p.78), que se vivencian lúdicamente en el espacio-tiempo interactivo-educativo del aula; relaciones pedagógicas que tienen importancia en sí mismas, especialmente cuando se trata de jugar colaborativamente. El aula de educación física infantil así concebida hace posible la construcción de espacialidades – temporalidades democráticas entre pares que reconociéndose entre sí, se disponen a escuchar, aceptar, compartir, decidir y aventurar nuevas oportunidades de aprendizaje, sin imposiciones.

Esta segunda tensión planteada, nos invita a poner atención a lo menos en dos ámbitos a saber:

*Primero* referido a las aulas universitarias en la formación de profesoras y profesores de educación física, donde nos parece que el desafío estaría en el cómo asumimos el aula desde lo social-afectivo para dar paso a una sincronización energética donde cada persona se sienta estimada en sus características distintivas en la línea del *communitas* de Espósito (2003), donde lo que nos hace comunes, son nuestras diversidades, nuestras diferencias, en la idea de lo múltiple diría Skliar (2002); un aula democrática en palabras de Gamboa et al (2022b). Y a la vez, un aula que posibilita la autonomía responsable en la toma de decisiones, ampliando la confianza en la vivencia de logros que vitalizan el sentimiento de sentirse capaces.

¿Durante la formación inicial docente los y las estudiantes tienen posibilidades de tomar decisiones? Esta interrogante nos conduce a reflexionar en torno a la coherencia de una interesante triada constituida entre lo que exigimos, los espacios formativos que brindamos y lo que poseemos. Y en el caso del proceso de prácticas escolares durante la formación inicial docente, especialmente al finalizar los planes de estudios, ¿se les impone pasar ciertas materias/temáticas/contenidos ya acordadas, incluso a comienzo de año, al interior de los establecimientos educacionales? y ¿qué posibilidades reales se les otorga o tienen en la realidad escolar los profesionales en formación para tomar sus propias decisiones y ejercer la autonomía anhelada como uno de las búsquedas en esta formación profesional?.

*Segundo*, referido a las relaciones inéditas que niños y

niñas son capaces de establecer libremente en el aula de educación física, en el ejercicio de su plena autonomía, con respecto a sí, a la interrelación con sus pares, o en interacción con el mundo de los objetos y la naturaleza. En este sentido, ¿les damos oportunidades para que transformen en verdaderas obras las propuestas motrices que proponemos desde las dimensiones introyectiva, proyectiva y extensiva de la motricidad humana?<sup>4</sup> (Castañer & Camerino, 2001). Esta pregunta nos desafía, como profesores y profesoras de educación física, a ser capaces de presentar desafíos, previamente vividos durante nuestra formación universitaria, que brinden oportunidades abiertas a la diversidad de respuestas por parte de niños y niñas, manifestaciones de la plena autonomía y creatividad infantil.

En este marco, relevamos la posibilidad que se abre desde la dimensión introyectiva de la motricidad, que los y las infantes se descubran, redescubran, tomen conciencia de lo que hacen y les acontece, de la trascendencia de lo corporal y de su expresión motriz. Es de importancia despertar la atención interiorizada a partir de preguntas tales como: ¿te ha gustado correr en ronda con tus pares? ¿cómo te has sentido cuando te han atrapado? ¿cómo sientes tu respiración? ¿te agrada sentirte de esta manera?

En palabras de Catalán, et al (2013),

El camino a desarrollar al autoconocimiento dice relación fundamentalmente, con la exploración motriz y la implicancia sensible consigo mismo desde la corporalidad, atendiendo a la respiración, a sumergirse en la fluidez de las acciones motrices, que podrían ser: la posición de las manos, de los pies, de la columna, cómo nos situamos en el espacio, la rigidez de nuestras articulaciones, de la musculatura, la tensión o la excesiva relajación, entre otras posibilidades y vivencias (p.16).

Las experiencias introyectivas se abren a la dimensión proyectiva de la motricidad humana, a la relación con los y las demás, cuando se viven y se siente placer, agrado, goce y distensión. Es allí, en el aquí-y-ahora del disfrute que se sincronizan y se comparten las narrativas infantiles de lo que les ha acontecido. Se escuchan, se miran y se encuentran al sentarse en círculo en el suelo, distanciándose de las prácticas competitivas, aún presentes en muchas de las realidades escolares.

En este contexto relacional, es posible experimentar que estamos unidos y unidas al jugar, que podemos unirnos al sentarnos en círculo a lo largo de nuestras extremidades inferiores; experimentamos el reconocimiento de los rostros del par que está al lado, al frente, cerca y lejos; y cuando nos ayudamos para colocarnos de pie en conjunto desde esta posición sentado, junto con reír en cada intento, sentimos en nuestras manos cierta complicidad, el consentimiento del otro y la otra, la firmeza, la superación de nuestro ser, y al unísono logramos hacerlo.

La corporeidad da paso a ser presencia y manifestación de la vitalidad experimentada que se expresa (Gamboa, et al., 2019) en nuestro rostro, en el abrazo por lo logrado, o

en el grito junto a nuestras extremidades superiores que se elevan por sobre nuestra cabeza para gritar que lo hemos logrado, y lo realizamos en tanto grupo que somos, con la confianza en el otro y la otra, y en el proceso que podemos realizar juntos, porque la presencia de niños, niñas y de nosotros como profesores o profesoras de educación física, configuran una unidad que se nutre de la reciprocidad y disposición en la resolución de la tarea.

De esta manera, desde esta experiencia podemos “aprender a apreciar las propias fortalezas y superar las limitaciones”, logramos “aprehender el sentido de la convivencia humana, de la interacción positiva y creativa (...) y a respirar la alegría de vivir una cultura de la solidaridad” (CPEIP, 2021, p.77).

Convergen en esta temporalidad existencial de formación relacional de los profesores y profesoras de educación física, un proceso reflexivo de autotransformación realizada en condiciones de correspondencia, reciprocidad e igualdad que nos procuran vivenciar el significado de nuestra contribución a la co-transformación de otras realidades sociales. Escuchar y conversar desde la experiencia y su sentido, permite aprender como estudiantes en formación y, posteriormente, como profesores y profesoras en el aula de educación física, a revertir esta preponderancia de prácticas motrices hegemónicas que niegan las iniciativas infantiles de niños y niñas (Calvo, 2015; Gamboa et al., 2022b), en espacios de horizontalidad en la toma de decisiones con la participación de todos y todas, y de diversidad de respuestas que los niños y niñas dan a los desafíos motrices presentados.

En este contexto, el aula infantil se transforma en una desafiante aventura y camino posible de generar cuando se ha experimentado en la formación universitaria la deliciosa incertidumbre de lo que se va forjando minuto a minuto, desde la colaboración, con la confianza en el proceso realizado conjuntamente, en la línea y en concordancia de lo que plantea Maturana y Dávila (2015) en relación a que la educación es un proceso de transformación reflexiva en la convivencia.

Sin olvidarnos del bien interno o sentido de nuestro ejercicio profesional, confiados que el camino anhelado es posible co-construirlo en el espacio y tiempo relacional, relevamos lo señalado en el estándar disciplinar -A- de la formación inicial de profesoras y profesores de educación física, referidos a los fundamentos de la motricidad humana, cuando desafía a implementar “prácticas corporales inclusivas y gratificantes que consideren las iniciativas de sus estudiantes, promuevan la colaboración y reflexión entre pares y favorezcan la toma de decisiones personales y colectivas para la ciudadanía responsable” (CPEIP, 2021, p.84).

En este contexto de ideas y tensiones, nos inclinamos en pensar y soñar en un aula democrática, en la línea del comunitas señalada anteriormente (Esposito, 2003), e invita a pensar en la comunidad en tanto común-unión desde las diversidades que somos, y por tanto, todos y todas quienes habitan el aula tienen el derecho de vivirla desde sus

<sup>4</sup> Para Castañer & Camerino (2001), las dimensiones introyectiva, proyectiva y extensiva de la motricidad humana, hacen referencia a las posibilidades de relación

consigo mismo, con los y las demás, y con el mundo de los objetos respectivamente.

singularidades diversas en igualdad de oportunidades. . Todas y todos son igualmente legítimos tal como nos plantean Maturana y Dávila (2015) en el primero de los siete pilares de una conducta éticamente responsable en la relación con los y las demás. Ello nos invita y desafía a democratizar el aula y sus relaciones en todas sus dimensiones.

### ***Tercera tensión: prácticas motrices para todos y todas -versus- prácticas motrices revestidas de estereotipos de género***

Los movimientos feministas como reivindicaciones de los derechos de las mujeres ocurridos en diferentes partes del mundo, han permitido visibilizar y desaprobar prácticas culturales normalizadas que principalmente han encasillado históricamente a mujeres o cuerpos feminizados a la subordinación, la vulnerabilidad, la pasividad y la permanencia al espacio privado del hogar, destinado a tareas reproductivas y domésticas. Si bien se observa en distintas realidades que se han generado esfuerzos por desmontar estas creencias generando políticas públicas que permitan la plena participación de las mujeres en los planos cultural, político, económico y social, así como el ejercicio de sus derechos humanos y libertades fundamentales, como por ejemplo en Chile a través de la Ley N° 20.820 que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), estas intenciones pueden quedar sin asidero si desde la etapa de la infancia, en el hogar o en las escuelas, a las niñas se les continúa incitando estereotipos de género a través de juegos o canciones infantiles cuyas letras les transmitan mensajes de roles femeninos tradicionales vinculados al matrimonio o al trabajo doméstico como propósitos de vida. Un ejemplo entre muchos, es la canción parte del juego ronda Arroz con Leche.

Arroz con leche me quiero casar, con una señorita de la capital. Que sepa tejer, que sepa bordar, que se sepa las tablas de multiplicar. Que sepa barrer, que sepa planchar, que sepa abrir la puerta para ir a jugar. Con esta sí, con esta no, con esta señorita me caso yo (Ortiz, 2022).

Desde esta perspectiva, las canciones infantiles que son utilizadas tanto en el espacio y tiempo de jugar, como para tareas intencionadas pedagógicamente para el desarrollo motriz de niños y niñas de manera tradicional, mantienen en sus letras discursos predominantes vinculadas a las tareas domésticas, al amor romántico, la belleza femenina, la vocación maternal y el matrimonio como anhelo (Fernández-Poncela, 2006). En este sentido, pareciera ser que los estereotipos de género se transmiten de manera innata e inconsciente (Bonelli, 2019), y los juegos influenciados por lógicas adultocéntricas desde la tierna infancia ha actuado como una vía perfecta de transmisión y reproducción de los diferentes patrones conductuales y culturales establecidos para feminidades y masculinidades (García-Prieto & Arriazu-Muñoz, 2020; Rodríguez-Fernández, 2020).

Junto a ello, el juego infantil mediado por adultos no solo se instala con canciones de rondas sexistas, sino que, además intervienen tipologías de juguetes en función del género (Sáenz del Castillo-Velasco & Arregi-Orue, 2022). Así

los estímulos sociales dirigen los juguetes de los niños en su mayoría a vehículos, muñecos de acción, juguetes de construcción o reparación, y a las niñas, relacionados con adornos y accesorios de belleza personal y con muñecas modelo madre ama de casa (Menéndez-Menéndez, 2021). Estas lógicas se replican en las instancias escolares, relacionando por ejemplo tareas motrices de habilidades de deportes colectivos que implican contacto para niños, y tareas motrices rítmico-expresivas para niñas.

No cabe duda de que la configuración de los estereotipos de género en el juego infantil mediado por adultos en espacios pedagógicos se mantiene inquebrantable, entonces a partir de esta realidad sociocultural preguntamos ¿la experiencia lúdica que se desarrolla en las aulas de educación física infantil está influenciada por lógicas patriarcales hegemónicas? Investigaciones recientes revelan la significancia de esta problemática al reafirmar que en la educación física se mantienen desigualdades y discriminaciones hacia las niñas (Serra et al., 2020; Arenas et al., 2022), realidad palpable en el contexto educacional chileno (Mujica-Johnson, 2020b; Matus-Castillo et al., 2021; Chihuailaf-Vera, 2023; Diaz-Vásquez et al., 2023) siendo la única área curricular donde las capacidades de las niñas se ubican como inferiores a las de los niños (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Etxeberria-Zapirain, 2018), dando como resultado un modelo segregado que evidencia una superioridad masculina (Granda-Vera et al., 2018; Luis-de Cos et al., 2019; Monforte & Úbeda-Colomer, 2019).

De este modo, el ideario social y principalmente el plano educativo, ha estimulado a los niños a desarrollarse deportivamente principalmente a través del fútbol, competir y alcanzar el poder (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Sánchez-Álvarez et al., 2020) adaptando el patrón de masculinidad (Mosse, 2000), y por el contrario, las niñas son estimuladas a desarrollar juegos más pasivos cuidando muñecas, saltar con la cuerda o jugar con balones solo con las manos y sin contacto físico (Sánchez-Alvarez et al., 2020; Navarro-Patón et al., 2020).

En el contexto educativo, el profesorado de educación física utiliza unidades relacionadas con deportes tradicionales hegemónicos (Chihuailaf-Vera, 2023), fomentando instancias competitivas que generalmente distancian niños de niñas (Almonacid, 2012; Moreno, 2018; Matus-Castillo et al., 2023). De esta manera los llamados juegos deportivos tradicionales operan como dispositivos biopolíticos de conformación y naturalización de los patrones de género establecidos de manera hegemónica (Vicente-Pedraz & Brozas-Polo, 2017).

En virtud de lo señalado, no solo basta la intención de erradicar la discriminación de género y promover la apertura de las mujeres a nuevos espacios sociales, sino que avanzar a que desde edades tempranas, niñas y niños no se vean envueltos en modelos hegemónicos que construyen sus identidades de manera polarizada y de forma inconsciente. Siguiendo a Gamboa et al (2022a), la acción pedagógica debe centrarse en la capacidad de ser de las niñas y los niños más que en tener que imponerles realizar cierta

acción motriz, siendo importante la exploración lúdica que desarrolle y que les permitan conocer, conocerse y re-conocerse como únicas y únicos en su contexto sociocultural presente y determinado. En este aspecto, desde la perspectiva de género ¿por qué esperar que un niño corra más rápido que una niña? ¿por qué continuar imponiendo patrones de superioridad física en los niños con respecto a las niñas? generando inseguridades o inhibiendo el desarrollo, el talento, sus capacidades o habilidades que poseen. Como desafío, la invitación es avanzar desde la discusión y la práctica pedagógica, a la disolución de estereotipos de género en los juegos y las prácticas motrices en la etapa de la infancia en cuanto a sus didácticas, en vista a una educación física para todos y todas los niños y las niñas.

### ***A modo de conclusión: reflexiones finales para una práctica pedagógica en educación física pensada desde las infancias***

Sólo a modo de interrogantes para continuar nuestra reflexión, les invitamos a buscar respuestas de modo de erradicar estas realidades hegemónicas, teniendo a la vista el bien interno de la pedagogía de la educación física, que es ante todo, educere o pleno despliegue de las potenciales sustantivas de la naturaleza de las infancias:

¿Queremos y aspiramos a transitar desde la imposición amenazante, muchas veces de nuestras voces, al respeto de los niños y las niñas como sujetos de derecho?

¿Queremos y aspiramos a transitar del contenido vacío de sentido a las narrativas infantiles de las experiencias vividas de niños y niñas?

¿Queremos y aspiramos a transitar desde el juego basado en lógicas competitivas adultocéntricas, al goce y placer de las iniciativas infantiles basadas en la libre exploración-lúdica colaborativa?

¿Queremos avanzar desde la concepción binaria de enseñanza y aprendizaje, a la propensión natural de aprender de todos y todas?

¿Queremos avanzar desde una cultura del producto, el rendimiento y la liquidez de los vínculos, a una del cuidado responsable y del encuentro desde una ecología integral?

¿Queremos avanzar desde lógicas adultocéntricas-patriarcales investidas de estereotipos de género, a una práctica pedagógica que resigne el valor de todas y todos los niños y las niñas?

Cobra sentido y significado, entonces, preguntarnos, ¿somos profesoras y profesores de educación física que contribuimos al cultivo de la corporeidad como presencia, lenguaje, fuente de convivencia y creatividad? o ¿somos profesores y profesoras que instrumentalizamos el cuerpo para el rendimiento y la competitividad? Nuestro posicionamiento se encuentra enraizado en la afirmación de Murcia y Corvetto (2021) cuando señalan que,

Hablar de corporeidad no es hablar de un cuerpo cualquiera; es hablar de un cuerpo atravesado por el sentido de la vida, atravesado por la fuerza de la historia como transformación y tradición, pero también atravesado por la propia creación del ser humano particular, cada cuerpo con una

propia identidad construida a través de las interacciones sociales en respuesta a lo otro, los otros y hacia sí mismos (p.56).

Ser profesora y profesor de educación física es una verdadera travesía placentera del descubrimiento en el aquí y ahora de nuestro lugar en la escuela, desde los desafíos actuales para su práctica pedagógica infantil; en ese lugar, un mundo por innovar, crear, co-construir y co-transformar.

La respuesta a la interrogante ¿qué posición o qué perspectiva asumimos en nuestro ejercicio profesional? ¿Sere-mos capaces de deconstruir el sistema de dominio instalado a nivel educacional articulado desde la concepción patriarcal cultural? Las respuestas las tenemos en nuestras manos, lo interesante es buscar la coherencia entre nuestras declaraciones y las prácticas pedagógicas que asumimos a nivel escolar. Al mismo tiempo, la pertinencia social de tales prácticas con las necesidades actuales de la comunidad escolar donde nos desempeñamos, y los contextos socioculturales de las comunidades territoriales locales y globales, donde se ubica la escuela.

### **Referencias**

- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 177-190.
- Alvariñas-Villaverde, M. & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/revdie.2018.20.4.1840>
- Arenas, D. Vidal-Conti, J. & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Beltrán-Carrillo, V. & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bonelli, A. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, 12, 62-85. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>
- Calvo, C. (2015). La propensión a aprender entrampada por la escolarización. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 22-42.
- Calvo, C. (2020). Aprendientes en tránsito propendiendo a aprender. En R. Gamboa, & C. Fernández (Eds). *Corporeidad y escuela: lógicas que (in)visibilizan inter-subjetividades* (pp.38-53). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Castañer, M. & Camerino P. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Madrid: INDE Publicaciones
- Catalán, C. Tapia, D. & Villegas, F. (2013). Propuesta de prácticas motrices introyectivas para el subsector de educación física y salud en el nivel de enseñanza básica. Valparaíso:

- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Chihuailaf-Vera, M. (2023). *Corre, trepa, lanza y chuta como una chica. Análisis de creencias y actitudes sexistas en la actividad físico-deportiva [Tesis Doctoral]*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de Infantil*, 53, 9-13.
- CPEIP (2021). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud Educación Básica/Media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- De Lamo-Velado, I. (2021). La persistencia del patriarcado. Análisis sociolegal sobre la desinstitucionalización de la familia nuclear patriarcal y la evolución de la opresión de las mujeres en el siglo XXI. *IgualdadES*, 5, 427-459. <https://doi.org/10.18042/cepc/lgdES.5.05>
- Díaz-Vásquez, P. González-Robles, C. Ramírez-Rojas, J. & Mujica-Johnson, F. (2023). (Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Duarte-Quapeer, C. (2012). *Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción*. Última Década, (36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte-Quapper, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En K. Duarte-Quapper, & C. Álvarez-Valdés. *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Santiago de Chile: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Espósito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Madrid: Amorrortu.
- Etxeberria-Zapirain, J. (2018). Sexismo y actividades físico-motrices en educación física. *Revista Boletín Redipe*, 7(5), 99-114. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/501>
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Nociones Comunes.
- Fernández-Poncela, A. (2006). Género y canción Infantil. *Política y Cultura*, 26, 35-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702603>
- García-Prieto, I. & Arriazu-Muñoz, R. (2020). Estereotipos de género na Educação Infantil: um estudo de caso a partir da perspectiva sociocultural. *Zero-a-Seis*, 22(41), 4-30. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4>
- Gamboa, R. & Jiménez, G. (2022). Corporeidad y educación física infantil: desafíos pendientes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 38(1), 1-22.
- Gamboa, R. Jiménez, G. & Fernández, C. (2022a). Una educación física "otra", pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54-63. <http://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Gamboa, R. Jiménez, G. Peña, N. Gaete, C. & Aguilera, D. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 224-232. <http://doi:/10.1016/ j.rbce.2018.03.010>
- Gamboa, R. Jiménez, G. & Cacciuttolo, C. (2019). Motricidad infantil: bases y lineamientos para re-crear con los niños y las niñas trayectorias de placer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa, R. Soto, P. & Jiménez, G. (2022b). *Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática*. Retos, 45, 43-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- Grabivker, M. (2014). *Los pre-textos y con-textos de la infancia: discursos sobre la infancia en el espacio público del Chile actual 1990-2010 Tesis Doctoral*. Universidad Arsís.
- Grabivker, M. (2019). ¿A qué nos referimos cuando hablamos y escribimos sobre infancia en la actualidad?. En R Gamboa, G. Jiménez & C. Cacciuttolo (2019). *Motricidad infantil: bases y lineamientos para re-crear con los niños y las niñas trayectorias de placer*. (pp.17-25). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Granda-Vera, J. Alemany-Arrebola. & Aguilar-García, N. (2018). Gender and its relationship with the Practique of Physical Activity and Sporty. *Apunts Educación Física y Deportes*, 132,123-141. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)
- Lay-Lisboa, S. Armijo-Rodríguez, F. Calderón-Olivares, C. Flores-Acuña, J. & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo. Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/rec.26-3.26>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, 58, 4-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Luis-de Cos, G. Arribas-Galarraga, S. Luis-de Cos, I. & Arruza Gabilondo, J. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. *Retos*, 36, 231-238. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64243>
- Massó, E. (2021). Infancia y pandemia: Crónica de una ausencia anunciada. *Salud Colectiva*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3303>
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, V. (2003) *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia* (6ta ed). Santiago: Lom Ediciones Ltda.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago: M y P Editores.
- Matus-Castillo, C. Cornejo-Améstica, M. & Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, 40, 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus-Castillo, C. Serra, P. Soler, S. Vilanova, A. Flores-Rivera, C. Knijnik, J. & Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Menéndez-Menéndez, M. (2021). Princesas y superhéroes: análisis del sexismo publicitario en campañas de juguetes. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 15(1), 177-182. <https://doi.org/10.5209/pepu.76090>
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Ley n° 20820. Crea el ministerio de la mujer y la equidad de género, y modifica normas legales que indica*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Monforte, J. & Úbeda-Colomer, J. (2019). Como una chica: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Moreno, A. (2011). Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la

- educación física como asignatura del currículum escolar: el caso de Chile [Tesis Doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Moreno, A. Toro, S. & Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362.
- Mosse, G. (2000). La imagen del hombre. La creación de la moderna masculinidad. Madrid. Talasa Ediciones.
- Mujica-Johnson, F. (2020a). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
- Mujica-Johnson, F. (2020b) Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>.
- Murcia, N. & Corvetto, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta Moebio*, 70, 55-67. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100055>
- Navarro-Patón, R. Arufe Giraldez, V. & Martínez-Breijo, J. (2020). Estudio descriptivo. Sobre estereotipos de género asociados a la actividad física, deporte y educación física en escolares gallegos. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 260-269.
- Ortiz, P. (2022). Arroz con leche. Barcelona: Ediciones Ekaré.
- Rodríguez, M. & Vuanello, R. (2021). Los derechos de la niñez desde sus voces. Desafíos para su reconocimiento político. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/socio-juridicos/a.8806>
- Rodríguez-Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3) 63-70. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Sáenz del Castillo-Velasco, A., & Arregi-Orue, J. (2022). ¡Las niñas ya no quieren ser princesas! La educación informal, la publicidad de juguetes y la construcción de los géneros en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Social*, (42), 153-166. doi:10.7179/PSRI\_2023.42.10
- Scharagrodsky, P. & Southwell, M. (2004). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Skljar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 79, 85-123.
- Sánchez-Alvarez, I. Rodríguez-Menéndez, C. & García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38, 143-150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Serra, P. Cantallops, J. Palou, P. & Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes?. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179-192.
- Sztajnszrajber, (2019). Las Clases de Dario Sztajnszrajber: Filosofía a martillazos (Tomo I). Buenos Aires: Paidós.
- Tefarikis, E. (2006). Motricidad Humana, Un cambio urgente y necesario. *Pensamiento Educativo*, 38, 94-107.
- Trigueros, C. Rivera, E. & Moreno, A. (2020). The Big Bang Theory o las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física Escolar. *Retos*, 37, 652-659. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74175>
- Vaca, M. & Varela, M. (2008). Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6). Madrid: Graó.
- Vicente-Pedraz, M. & Brozas-Polo, M. (2017). Sexo y género en la contienda identitaria del deporte. Propuesta de un debate sobre la competición deportiva multigénero. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(35), 101-110

### Datos de los autores:

Rodrigo Gamboa Jiménez	<a href="mailto:rodrigo.gamboa@ucv.cl">rodrigo.gamboa@ucv.cl</a>	Autor/a
Carola Cacciuttolo Juárez	<a href="mailto:carola.cacciuttolo@uv.cl">carola.cacciuttolo@uv.cl</a>	Autor/a
María Loreto Chihuailaf Vera	<a href="mailto:loretochihuailaf@gmail.com">loretochihuailaf@gmail.com</a>	Autor/a
Julio Brugnara Mello	<a href="mailto:julio.mello@pucv.cl">julio.mello@pucv.cl</a>	Autor/a
Gisele Pinheiro Mello	<a href="mailto:giselepinheiros@hotmail.com">giselepinheiros@hotmail.com</a>	Autor/a
Gladys Jiménez Alvarado	<a href="mailto:gladys.jimenez@pucv.cl">gladys.jimenez@pucv.cl</a>	Autor/a