

## **Educación Física: curricularización crítica en ámbitos no formales.**

### **Saberes, prácticas y comunidad.**

Mármol, Nicolás Nahuel, UNLu, [nicolasmarmolunlu@gmail.com](mailto:nicolasmarmolunlu@gmail.com)

Ciccone, Santiago, UNLu, [santiagociccone@gmail.com](mailto:santiagociccone@gmail.com)

Algava, Mariano, UNLu, [marianopolac@gmail.com](mailto:marianopolac@gmail.com)

### **Resumen**

Este trabajo sistematiza y reflexiona sobre la propuesta pedagógica de los Talleres de Práctica de la Enseñanza en Educación No Formal I y II del Profesorado en Educación Física (PUEF) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). La ponencia articula la praxis educativa con un marco teórico inspirado en la Educación Popular (EP) para desarrollar una Educación Física Emancipadora (EFEm). Se parte de una crítica a la historia de la disciplina y se propone un enfoque que, mediante la formación docente, busca construir prácticas contrahegemónicas.

Los talleres se centran en la intervención en espacios sociocomunitarios, promoviendo una visión de la docencia más allá de clubes y polideportivos tradicionales. Algunas instancias formativas incluyen la elaboración de autobiografías para problematizar experiencias, la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza y el uso del mapeo colectivo como herramienta para interpretar y actuar en el territorio. El objetivo es formar profesionales con una mirada crítica y comprometida, capaces de promover y asumir la diversidad, y el fortalecimiento de los lazos comunitarios, reconociendo el juego y la recreación como promotores de dignidad y derechos fundamentales.

La ponencia concluye que la EFEm constituye una herramienta de emancipación, formando profesionales que intervienen críticamente en sus comunidades y contribuyen a la construcción de protagonismos.

**Palabras clave:** Educación Física Emancipadora, Educación Popular, Educación No Formal, Formación Docente, Espacios Sociocomunitarios.

## **Introducción**

La formación en Educación Física se encuentra en constante transformación asumiendo complejidades y desafíos de las coyunturas políticas y pedagógicas. En este contexto, los procesos académicos de los *Talleres de Práctica de la Enseñanza en Educación No Formal I y II*, del Profesorado en Educación Física (PUEF) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), se presentan como propuestas pedagógicas que articulan la práctica con un marco teórico que dialoga con la Educación Popular (EP), desarrollando la praxis de una Educación Física Emancipadora (EFEm). Estos talleres conciben lo no formal como un campo educativo propio, reconocido por su especificidad más allá de la escuela (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2007).

Este trabajo sistematiza la propuesta de ambos talleres, tomando como eje conceptual el texto *Educación Popular y Educación Física: Hacia una Educación Física Emancipadora* (Algava, 2024), que aporta sentido y profundidad a las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y ofrece un marco crítico que desafía las tradiciones hegemónicas de la disciplina.

La presentación se organiza en torno a la historia del proyecto y a los principios de la Educación Popular —diálogo de saberes, politicización de la educación, praxis transformadora, descolonización de los cuerpos, defensa de la dignidad y los derechos, sentido comunitario, diversidad e interculturalidad—, articulados con una perspectiva crítica de la Educación Física. Asimismo, se describen los objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación de los talleres, que tienen como propósito formar docentes con una mirada crítica y comprometida con una visión más justa, inclusiva y liberadora del cuerpo, el juego, el movimiento y la comunidad.

## **Quiénes somos y cómo se construyó el proyecto que luego se consolidó en un taller curricular**

El proyecto de promover una educación física crítica en el PUEF surge del encuentro entre estudiantes, docentes y las infancias de la Red de Apoyo Escolar (RAE), articulando prácticas educativas con marcos teóricos desde las asignaturas Teorías de la Enseñanza y el Currículo (TEC) y Teorías de la Educación y de la Educación Física (TEyEF). De estas primeras experiencias, que incluyeron jornadas con niñeces y campamentos comunitarios, se conformó en 2016 el Grupo de Educación Física Emancipadora (GEDE), como espacio colectivo de formación y práctica.

A lo largo de los años, el grupo, junto con diversos actores de la comunidad —docentes y estudiantes—, llevó a cabo múltiples iniciativas: la reinvención del mural del PUEF con escenas de cuerpos diversos en prácticas colectivas y expresando una educación física construida desde adentro hacia afuera y en diálogo con la comunidad (Bilo, Castro, Ciccone, & Vieytes, 2019); campamentos en barrios y en Isla Esperanza vinculados al Observatorio de Humedales Delta; coordinación de actividades en jornadas de la RAE y celebraciones del Día de las Infancias; y la organización de las primeras Jornadas de Educación Física Emancipadora, consolidando un vínculo estrecho con la comunidad, escuelas y espacios comunitarios.

Durante la pandemia, se fortalecieron los encuentros virtuales mediante el ciclo “Con-jugando diálogos hacia una educación física emancipatoria”, manteniendo la conexión con las infancias a través de actividades lúdicas y proyectos colaborativos. Con la vuelta a la presencialidad a partir de 2020, el grupo GEDE amplió su trabajo a nuevos territorios, incluyendo barrios populares, clubes comunitarios, el Delta y la cárcel de San Martín, participando en eventos como la Cumbre de Juegos Callejeros (CUJUCA), encuentros de la RAE, festivales barriales y campamentos educativos.

A partir de

A partir del año 2021, distintos actores de los colectivos mencionados decidieron concursar en la Universidad con la intención de transformar la propuesta curricular del Taller de la Práctica en la Enseñanza No Formal I y II, entendiéndola como un punto de anclaje entre la universidad y los distintos espacios socio comunitarios. Entonces, con el cambio de conformación del equipo la propuesta se amplió, incorporando nuevos espacios de práctica que incluyeron centros comunitarios y la participación en eventos como CUJUCA en el Abasto, el ANTÓN PIRULERO en Barracas, encuentros de infancias de la RAE, campamentos en sus centros y coordinación de juegos en Isla Esperanza. Entre 2022 y 2023, el Taller se consolidó en espacios comunitarios, clubes de barrio y la cárcel de San Martín, profundizando la reflexión crítica y la elaboración de proyectos colectivos. Durante este período, se participaron en actividades como la “Quema del muñeco”, CUJUCAs, encuentros de infancias de la RAE con 600 niñas, y diversas actividades en barrios como La Cava, Isla Esperanza y Parque Alegre, ampliando y diversificando las experiencias de práctica comunitaria. Nos resulta fundamental pensar la docencia en educación física, en el marco de la educación no formal, más allá de los clubes y polideportivos. En este sentido, la intención

detrás de la integración de estos nuevos espacios de práctica es quitar el velo que invisibiliza a los espacios sociocomunitarios y poner en valor su potencial educativo.

Este recorrido refleja la construcción colectiva del proyecto: si bien el Taller de Prácticas de la Enseñanza en Educación No Formal del PUEF ya existía, los cambios en la coordinación y la conformación del equipo permitieron orientar la propuesta curricular hacia una perspectiva crítica, inclusiva y emancipadora, dando continuidad y profundizando el trabajo iniciado previamente en la formación de los estudiantes y su vínculo con las comunidades.

Más allá de la historia y las experiencias, comprender el marco teórico desde el cual se desarrollan estas prácticas es fundamental. La perspectiva que guía el proyecto surge de la EP y de la propuesta de una EFEm, que conciben la enseñanza como un espacio de construcción crítica, diálogo de saberes y transformación social. Este fundamento teórico permite leer las prácticas no sólo como acciones técnicas, sino como herramientas para formar profesionales capaces de promover la diversidad, la inclusión y la participación activa de las comunidades en las que intervienen. Comprender estos principios es clave para adentrarse en la lógica de los talleres actuales, donde la praxis, la reflexión y la acción comunitaria se entrelazan.

### **Educación popular y educación física emancipadora: un marco fundacional para la praxis**

Para comprender la riqueza de los talleres de prácticas, es indispensable sumergirse en el marco teórico que los inspira: la búsqueda de una Educación Física Emancipadora desde el diálogo con la Educación Popular. Esta perspectiva surge del encuentro entre dos tradiciones pedagógicas con orígenes disímiles, pero que convergen en la búsqueda de un fin emancipador a través de prácticas lúdico-corporales y grupales, construyendo una contrahegemonía frente a las corrientes tradicionales de la Educación Física.

Históricamente, la Educación Física en Argentina tuvo orígenes vinculados a tradiciones europeas y militares, con el objetivo de formar cuerpos fuertes, disciplinados y patriotas. A esta herencia militarista se sumó el higienismo, que posicionó a los profesores como colaboradores del trabajo médico, promoviendo la salud y la disciplina corporal como parte de la formación escolar (Scharagrodsky, 2006). Estas prácticas, a menudo divididas por géneros, reproducían un disciplinamiento corporal y altos niveles de exclusión, articulando roles y normas diferenciadas para varones y mujeres desde la escuela, tal como evidencia el autor. Asimismo, Raumar Rodríguez Giménez (2003) investiga cómo la profesión de profesor de

educación física ha reflejado una relación histórica con la institución militar, llevando a lo que denomina un "cuerpo militarizado", con control y regulación de la apariencia y el comportamiento, reglamentos estrictos, y sumisión jerárquica. Ejemplos históricos como la fiesta inaugural del Mundial de Fútbol de 1978 en Argentina, que mostró un uso militarista del cuerpo para la homogeneización y el orden, o las marchas escolares durante la dictadura cívico-militar, ilustran esta herencia de disciplina y control (Mosquera, 2015).

Posteriormente, en la Educación Física se incorpora el campo del deporte, que con la globalización televisiva y la influencia del mercado, estableció una hegemonía ideológica. Esto derivó en una Educación Física tecnicista, resultadista, que impulsa cuerpos hegemónicos al estilo de la élite europea: musculosos, fibrosos, delgados, eficientes, binarios, normales, adultos, blancos y heterosexuales (Labaké, Villamea, Bazán & Maciel, 2021).

Asimismo, según Labaké, Gravano, Vieytes y Carnerero (2025), la Educación Física se ha constituido históricamente sobre dualismos que clasifican y jerarquizan los cuerpos como "masculinos" o "femeninos", construyendo estereotipos y roles sociales que reproducen una matriz androcéntrica y patriarcal. Este campo disciplinar se formó a partir de la tensión entre saberes médicos, biológicos, militares y pedagógicos, configurando un saber/poder que naturalizó diferencias corporales y sociales, y que legitimó la inferiorización de las mujeres en términos físicos y simbólicos. Si bien a partir de la década de los noventa se incorporan enfoques más inclusivos, centrados en la igualdad de oportunidades, la cooperación y la participación democrática, persisten vestigios de esta matriz dualista que todavía influyen en la organización de contenidos y prácticas físicas. De esta manera, pensar la Educación Física implica problematizar cómo la historia disciplinar ha entrelazado cuerpos, saberes y relaciones de poder (Labaké et al., 2025).

Así, durante más de 100 años, la EF ha reproducido lógicas hegemónicas, colonialistas, capitalistas, patriarcales y adultocentristas, y aunque los diseños curriculares recientes expresan una intención más humanista, las prácticas a menudo siguen siendo reproductoras de estas lógicas si no hay una transformación desde abajo. Respecto al concepto de adultocentrismo nos interesa retomar el abordaje de Gabriela Magistris y Santiago Morales (2023) quien cuestiona la opresión de las personas adultas frente a las niñeces, desestimando sus voces e identidades. En el sentido opuesto, comprendemos a las niñeces como personas sociales y políticas, con derecho a opinar, decidir y participar de los asuntos que les corresponden.

Por su parte, la Educación Popular, en sus rasgos generales, hunde sus raíces en el continente americano, forjándose al calor de los procesos de lucha de clases, los movimientos sociales, las comunidades eclesiales de base ligadas a la teología de la liberación, los procesos populares comunitarios, las autonomías y las experiencias de alfabetización de adultos en los procesos revolucionarios de las décadas de 1960 y 1970 en Indo-afro-Latinoamérica. Referentes como Paulo Freire y redes como ALFORJA y CEAAL han sido cruciales en la conformación de un campo de prácticas diversas, pero unificadas por un sentido común: la construcción de formas participativas y el empoderamiento de las poblaciones agredidas, empobrecidas, violentadas, robadas y violadas por el poder colonial, capitalista, patriarcal y adultocentrista. La EP busca transformar a "les condenades de la tierra" o "les nadies" (en palabras de Fanon y Galeano) en protagonistas y sujetos de su propia historia, capaces de acción y reflexión con una perspectiva de liberación de las opresiones.

En la pedagogía de la EP, reconocemos varios elementos troncales que se incorporan a una Educación Física Emancipadora. Uno de los más importantes es el diálogo de saberes, que parte del enunciado de Freire (2010): "nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo" (p.75). Este postulado crítico cuestiona la omnipotencia docente y la creencia de que el educador debe saberlo todo, mientras quienes aprenden deberían "no saber". Al mismo tiempo, ubica al docente en un lugar de humildad y apertura, donde el conocimiento no es unidireccional, sino un intercambio.

El relato de Freire (1989: 67) con los campesinos —donde mediante un “juego” de preguntas mutuas sobre saberes académicos y saberes del campo demostraron que “empataron diez a diez”— ilustra esta idea de manera potente. Aplicado a la Educación Física, implica reconocer que las personas con quienes se trabaja poseen saberes propios sobre el cuerpo, el juego, el deporte y el movimiento, construidos a partir de sus experiencias y contextos específicos, como los niños del Delta argentino, cuyo alto desarrollo motriz está vinculado a su entorno natural. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es una verdad estática transmitida por el docente, sino un proceso dinámico de construcción y reconstrucción que involucra a todas las personas. Esta participación activa y la valoración de saberes previos fortalecen la autoestima y motivan la construcción de nuevos conocimientos.

El segundo postulado sostiene que toda educación es política. Desde esta perspectiva, la EP entiende que la educación no es neutral, sino que siempre está atravesada por procesos sociales y económicos, cumpliendo funciones que responden a los intereses de quienes la

diseñan —generalmente Estados o sectores privados— y reflejando así las perspectivas de los poderes dominantes y hegemónicos. Freire (1970) advierte que sería ingenuo esperar que las clases dominantes desarrollem una educación que permita a las clases oprimidas percibir críticamente las injusticias sociales. Por ello, la Educación Popular se concibe no como una educación “para” les oprimides, sino como la pedagogía “de” les oprimides, construida para visibilizar las opresiones y promover la liberación.

En tercer lugar, la EP propone una reflexión crítica sobre las prácticas y una praxis transformadora como elemento esencial para un proceso educativo verdaderamente colectivo y participativo. Esto implica que les educadores tomen conciencia de que sus propuestas corporales, lúdicas, deportivas y festivas construyen subjetividades. Estas subjetividades pueden ser obedientes, sin cuestionar la realidad dada (por ejemplo, "ganar a toda costa", formar para una corporalidad hegemónica, aceptar el binarismo de género) o, por el contrario, ser problematizadores de la realidad en función de la dignidad y los derechos, impulsando la organización y la transformación. La EP tiene un sentido concientizador, ya que la valoración de saberes y la participación generan una conciencia que, paulatinamente, lleva al compromiso con la transformación de la propia realidad. Las personas conscientes y participativas se interrojan sobre las injusticias, como la desigualdad de espacios para el movimiento en la ciudad, el acceso a la costa, o la primacía de la competencia sobre el disfrute del juego colectivo.

Una EF que dialoga con la EP, ¿qué es lo que busca construir? encontramos algunas características posibles de una EFEm. Esta perspectiva se sustenta en una pedagogía crítica que reconoce la reproducción de múltiples opresiones y la asunción de un posicionamiento pedagógico-político. Desde este enfoque, se busca develar el currículum oculto (Kirk, 1990) que naturaliza la obediencia, la sumisión, la construcción de un cuerpo hegemónico y el fatalismo, persuadiendo a las personas de que no pueden protagonizar la transformación de su realidad. Frente a esto, la pedagogía crítica se orienta a generar subjetividades libres, críticas, soñadoras y participativas, que construyan nuevas realidades en torno al juego, el deporte y el encuentro. En este marco, se prioriza la participación de todos por sobre la lógica de selección de los mejores, al tiempo que se cuestionan y develan prácticas autoritarias, binarismos y adultocentrismos.

Asimismo, la EFEm implica una descolonización de los cuerpos, que reconoce la diversidad corporal humana, cuestionando lo “normal” y asumiendo que lo normal es la diversidad. En

este sentido, se critica el imaginario hegemónico del profesorado de Educación Física, simbolizado por un profesor varón, fisicoculturista, con cronómetro y centrado en el deporte que, por ejemplo, figuraba en el mural de entrada al PUEF. En cambio, una Educación Física Emancipadora entiende el cuerpo como una construcción social, no como algo inmutable, y busca dar voz, lugar y protagonismo a las corporalidades silenciadas, omitidas y excluidas a lo largo de la historia, como un acto descolonizador. Esto implica valorar los saberes motrices desarrollados localmente, la diversidad de juegos y deportes, y el vínculo del cuerpo con la vida y lo ritualizado, superando la profesionalización, el capacitismo y la meritocracia. En este sentido, siguiendo a Walsh (2009, citado en Algava, Ferreirós, González Gaínza, Valero, Vilariño, & Zarabozo, 2023), se trata de construir “nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafian la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal” (p. 12). A la vez, supone reconocer que el cuerpo guarda memorias coloniales inscritas en gestos, movimientos y sensibilidades que, como plantea Silvia Rivera Cusicanqui (2015, citado en Algava et al., 2023), pueden ser despertadas a través de prácticas corporales como la danza, el ritual o el trabajo físico. De este modo, “desempupitar los cuerpos” (Algava et al., 2023) se convierte en una práctica descolonizadora: abrir espacios donde el cuerpo no solo sea objeto de enseñanza, sino sujeto que conoce y que comunica saberes desde su potencia performática. Esto implica reconocer que el conocimiento no se limita a la palabra o al intelecto, sino que también se gesta en la experiencia encarnada, en la memoria corporal y en la acción colectiva. Así, las prácticas corporales –jugar, danzar, marchar, resistir– se constituyen en experiencias políticas que cuestionan la normalización y el disciplinamiento, al mismo tiempo que habilitan formas “otras” de ser, aprender y vivir en comunidad (Cusicanqui, 2010, citado en Algava et al., 2023).

La EFEm también se posiciona en la lucha por la dignidad y los derechos, especialmente con "les nadies", "les condenados de la tierra", aquellas que sufren las opresiones del capitalismo, colonialismo, patriarcado y adultocentrismo. Como recuerda Freire, “es muy difícil ser, si los demás no son”, (Martinez Hernandez, 2016) y desde esta perspectiva se buscan herramientas para concientizar sobre la realidad opresora y organizar acciones transformadoras. Esta mirada se extiende también a una perspectiva de derechos, entendiendo que las experiencias educativas, recreativas, lúdicas y deportivas deben garantizar el acceso de niñas, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad, promoviendo su participación, el encuentro y la ampliación de oportunidades que contribuyan a mejorar su calidad de vida. Este compromiso se respalda en normativas nacionales e internacionales, como la Ley de Protección Integral de

los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061/2005), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (Ley N° 26.378/2008) y la Convención Interamericana sobre Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (Ley N° 27.360/2017), que subrayan la responsabilidad de asegurar no solo el derecho a la educación, sino también al descanso, la recreación, el juego y la práctica deportiva, especialmente en grupos históricamente excluidos o vulnerabilizados.

En paralelo, esta educación se orienta hacia un sentido comunitario, disputando el individualismo y la meritocracia que caracterizan al deporte competitivo y mercantilizado. Lo comunitario se manifiesta en espacios de pertenencia como barrios, clubes barriales, comedores, plazas, fiestas populares o “picaditos”, donde las personas se encuentran en sus propios territorios y construyen vínculos a través de la cooperación y el cuidado mutuo. Para comprender esta dimensión, se retoma la metáfora de "La Flor Comunal" (Algava 2022), proveniente de la investigación pedagógica que los pueblos originarios de Oxaca han realizado entorno a la communalidad como forma de vida, en la que el centro representa lo que la comunidad produce —identidad barrial, prácticas de cuidado, recreación y aprendizaje compartido—, mientras que sus pétalos simbolizan elementos fundamentales como el territorio, entendido como un entramado de relaciones históricas, culturales, simbólicas y espirituales; el trabajo comunitario, o minga, orientado a fines comunes y a la transmisión de saberes; el poder político, expresado en procesos autogestivos donde la asamblea guía la toma de decisiones desde abajo; y la fiesta, concebida como celebración, resistencia cultural y espacio pedagógico que renueva los lazos afectivos y transmite conocimiento.

Finalmente, la EFEm implica asumir la diversidad y la interculturalidad, desplazándose de las normas y mandatos impuestos por una hegemonía colonial, patriarcal, capitalista y adultocentrista sobre cuerpos, juegos, deportes y géneros. Raúl Fornet-Betancourt (2009) plantea la interculturalidad como parte integral de la vida cotidiana y critica el “analfabetismo autobiográfico y contextual” que nos impide reconocer cómo nuestras identidades han sido moldeadas por distintas culturas. Asumir la interculturalidad en la EF significa descolonizar la cultura, revisar nuestros sesgos y privilegios, y establecer vínculos más genuinos y empáticos.

En este marco, la EFEm impulsa a los docentes a la autocrítica, la escucha respetuosa de la diversidad, el empoderamiento colectivo y la formación continua en pedagogías críticas, diseñando prácticas de movimiento, juego y encuentro con la naturaleza que deconstruyen

opresiones y fortalecen los lazos comunitarios. Así, la EFEm se consolida como un enfoque emancipador que articula diversidad, reflexión y acción comunitaria.

### **Talleres de prácticas de enseñanza en espacios no formales I y II**

El Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación No Formal I forma parte del trayecto obligatorio del Profesorado en Educación Física, con una carga horaria de 64 horas distribuidas en cuatro semanales. Se articula con materias correlativas como Teorías de la Enseñanza y Currículo y Construcción del Espacio de la Práctica, acompañando a los estudiantes en su primer acercamiento a los ámbitos de enseñanza y aprendizaje no formales. Este espacio pedagógico entrelaza la experiencia práctica con marcos de reflexión crítica, fortaleciendo el proceso de formación y permitiendo proyectar un rol profesional situado y comprometido.

Un elemento inicial y crucial del taller es la elaboración de una autobiografía sobre las experiencias en los distintos ámbitos de educación no formal. Como parte del proceso evaluativo, los estudiantes crean una línea de tiempo de sus vivencias, visibilizando aprendizajes y articulándolos con la bibliografía obligatoria. Este dispositivo permite recuperar la experiencia vital de los estudiantes para problematizar sus historias, en línea con la crítica de Fornet-Betancourt (2009) al “analfabetismo autobiográfico”, y reconocer cómo sus biografías han sido atravesadas por diversos factores. Pero además hay una visibilización de los espacios no formales a lo largo de toda la vida que sin este dispositivo no llega a observarse. De esta manera se privilegian estos espacios que ya desde su denominación “no-formales” quedan secundarizados bajo el ala de lo “formal”, no tienen identidad propia, sino que son la negación de lo supuestamente importante, “lo formal”. Esta experiencia de la autobiografía devuelve el valor formativo de estos espacios. Por otro lado, al valorar estas experiencias previas, el taller incorpora el principio fundamental de la Educación Popular del diálogo de saberes, reconociendo que “nadie lo sabe todo, y nadie lo ignora todo” (Freire, 2010), y que el conocimiento es un proceso dinámico de construcción colectiva.

El programa contempla una articulación entre la Universidad y distintos espacios de práctica, como centros comunitarios y grupos de niños, jóvenes y adultos de la zona norte del Gran Buenos Aires. Esta relación genera encuentros y diálogos desde la Educación Física, reconociendo y valorando los saberes locales, los espacios de pertenencia, las prácticas de cuidado mutuo y la lucha por la dignidad de los sectores populares.

En este sentido, el taller integra conceptos clave que permiten desarrollar una actitud crítica frente a las prácticas educativas. Retoma la noción de diálogo desarrollada por Freire (1970) como pilar de una pedagogía respetuosa de todos los saberes. Esta mirada se complementa con la visibilización de que el adultocentrismo y la infantilización afectan la relación de niños y adultos con el juego y la Educación Física, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas que respeten su autonomía y cuestionen la reproducción de discursos históricos que limitan su participación (Wilson, 2025). Asimismo, el adultocentrismo, según Santiago Morales (2021), reviste a los niños de una “alumnización” que obstaculiza sus aprendizajes y desconoce sus saberes propios, y el taller también busca que los estudiantes reflexionen sobre los “autoritarismos que se filtran” en las prácticas educativas, evidenciando formas sutiles de control y disciplinamiento en los vínculos pedagógicos (Kantor, 1987).

Asimismo, se incorpora una perspectiva crítica sobre los estigmas asociados a la pobreza (Algava, Di Filippo y Wilson, 2025) y sobre la función de la educación no formal como espacios de aprendizajes situados y emancipadores más allá de la escuela (Sirvent et al., 2007), evidenciando cómo estas condiciones influyen en las prácticas de enseñanza. Estos aportes se inscriben en la tradición de las pedagogías críticas y dialogan con la propuesta de la Educación Física Emancipadora (EFEm), cuyo objetivo es develar opresiones y mecanismos de control presentes en la enseñanza, favoreciendo la conformación de subjetividades libres, reflexivas y cuestionadoras.

El taller, basado en los aportes de Marozzi y Raviolo (2021), visibiliza la importancia de despatriarcalizar la Educación Física e integrar la Educación Sexual Integral (ESI), promoviendo la revisión de los sesgos androcéntricos históricos presentes en la disciplina. Al desafiar la estandarización de las prácticas convencionales y reconocer la diversidad de géneros y corporalidades, se busca problematizar la reproducción del binarismo de género y de las aparentes “clases mixtas” que muchas veces generan una falsa igualdad (Colectivo Genera, 2024), contribuyendo a reforzar prácticas desiguales y discriminatorias. Desde esta perspectiva, el taller propone construir espacios inclusivos y respetuosos de la diversidad de identidades y experiencias corporales, favoreciendo la libre expresión de movimientos, pensamientos y emociones.

Los estudiantes se inician en las prácticas en ámbitos no formales y se aproximan al rol profesional mediante la observación, reflexionando sobre sus “miedos a coordinar” (Algava, 2022) e integrando sus experiencias y emociones. La metodología combina clases teóricas y

prácticas, observación en espacios de práctica y participación en eventos comunitarios. La evaluación se concibe como parte del proceso de aprendizaje, implicando un diálogo permanente entre practicante y docente, con instancias de encuentro y devoluciones, incluyendo a los miembros de la comunidad. La realización de trabajos prácticos, como la autobiografía, la carpeta de prácticas con reflexión teórica y el informe de eventos observados, consolida el carácter de praxis del taller, donde la reflexión teórica retroalimenta la práctica, y viceversa.

El Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación No Formal II profundiza el recorrido iniciado en el Taller I. Su objetivo es orientar a los estudiantes a transitar prácticas de enseñanza en el territorio, en diálogo constante con la comunidad y con reflexiones críticas situadas, reafirmando la continuidad de la Educación Física Emancipadora (EFEm) y promoviendo experiencias educativas conscientes, inclusivas y transformadoras.

Una de las primeras propuestas del taller es el análisis contextual crítico y el mapeo colectivo de la zona. Los estudiantes, a partir de sus saberes y de la indagación en el terreno, identifican los espacios en los que desarrollan sus prácticas —polideportivos, plazas, clubes de barrio, entre otros— y los relacionan con las dinámicas sociales, las relaciones de poder y las resistencias comunitarias. Este mapeo va más allá de la geografía, buscando cartografías que visibilicen la complejidad del territorio y sus desigualdades, en línea con la lectura crítica de la EFEm y el enfoque de multipobrezas de Sirvent (1996). Inspirado en la propuesta del grupo Iconoclastas (2013), se concibe como una construcción compartida de saberes que visibiliza identidades, experiencias y opresiones, desafiando la mirada hegemónica de los mapas tradicionales (Algava, 2022). De esta manera, mapear el territorio se convierte en un modo de generar diálogo entre la comunidad y los estudiantes, construir conocimiento compartido y vincularse críticamente con los contextos de enseñanza, aplicado también al territorio-cuerpo.

La observación, planificación de clases y la coordinación en espacios no formales se articulan con una mirada crítica de la práctica, la escucha empática y el reconocimiento de la realidad social, en lugar de concebir estas acciones pedagógicas como un acto técnico neutral. Esto implica diseñar y ajustar los planes de manera dinámica y permanente, partiendo de una lectura cuidadosa del contexto, las necesidades de los participantes y las condiciones disponibles, tal como señalan Davini (2008; 2015) y la Dirección General de Cultura y Educación (2018).

Asimismo, el taller aborda la “magia del juego”, retomando a Huizinga (1938/1968), Winnicott (1972) y Scheines (2010). El juego se concibe como un motor cultural, un espacio de construcción de subjetividades libres, creativas y soñadoras, y un derecho fundamental de la niñez. Al deconstruir las formas coloniales que atraviesan el jugar, esta mirada se conecta con la descolonización de los cuerpos y con la crítica a la Educación Física tradicional, que prioriza el rendimiento sobre el disfrute, la libre expresión y la dimensión afectiva del movimiento. Así, el juego constituye un espacio de resistencia cultural, construcción colectiva y fortalecimiento de la autonomía corporal y social.

Los estudiantes utilizan la lectura coyuntural crítica para comprender las realidades en las que desarrollarán sus prácticas. La participación en eventos comunitarios —como las Cumbres de Juegos Callejeros (CUJUCA), jornadas festivas de centros comunitarios y encuentros de fútbol callejero— materializa la praxis transformadora de la Educación Popular, constituyendo espacios de celebración, resistencia y fortalecimiento de lazos comunitarios. Estas intervenciones lúdicas en el espacio público promueven la participación activa de la comunidad y consolidan a los participantes como sujetos activos en la construcción colectiva de sus territorios y espacios de cuidado mutuo (Bang, 2022).

Finalmente, el trayecto formativo culmina con la capacidad de los estudiantes de elaborar proyectos socio-comunitarios que articulen necesidades de la comunidad con propuestas lúdico-recreativas y deportivas, incluyendo proyectos de extensión universitaria. Esta etapa pone en juego la creatividad de los estudiantes y las herramientas abordadas a lo largo del recorrido al servicio de la transformación de la realidad.

### **Conclusiones: síntesis de una propuesta pedagógica transformadora**

Los Talleres de prácticas de la enseñanza en ámbitos no formales I y II del Profesorado en Educación Física en la UNLu constituyen una propuesta integral de formación, alineada con los postulados de la Educación Popular y la Educación Física Emancipadora. El Taller I invita a los estudiantes a adentrarse en sus propias experiencias, reflexionar críticamente sobre paradigmas hegemónicos que inciden directamente en la educación física y en las prácticas de enseñanza, y explorar la complejidad de los distintos espacios de práctica en ámbitos no formales. El Taller II continúa esta formación al propiciar la intervención directa en la comunidad, aplicando herramientas de análisis crítico, deconstrucción de prácticas hegemónicas y diseño de propuestas pedagógicas que respondan a necesidades reales,

fortaleciendo vínculos comunitarios y promoviendo aprendizajes significativos en niñas, jóvenes y adultos.

En este marco, el documental *Ahí vienen les profes. Caminos de la educación física emancipadora* (Mascaró, 2024) sintetiza el recorrido formativo y las prácticas desarrolladas durante los Talleres de Prácticas de la Enseñanza en Educación No Formal de la UNLu. La película evidencia la construcción de un taller orientado a una educación física contrahegemónica, que fomente la participación y la reflexión crítica, tanto en los espacios comunitarios como en el ámbito universitario. Asimismo, muestra cómo los estudiantes participan activamente en la observación y coordinación de las prácticas en la comunidad, destacando el juego como eje de aprendizaje, encuentro y cohesión social (Bang, 2022).

En conjunto, los talleres y el documental demuestran cómo la educación física puede convertirse en una herramienta de emancipación y transformación social, formando profesionales capaces de intervenir críticamente en la comunidad, promover la participación, garantizar derechos al juego y a la recreación, y contribuir a la construcción de espacios inclusivos y solidarios.

## **Referencias bibliográficas**

- Algava, M. (2024). *Educación Popular y Educación Física: Hacia una Educación Física Emancipadora* [Material inédito]. Universidad Nacional de Luján.
- Algava, M. (2022). *El abrazo caracol*. Ciccus.
- Algava, M., Di Filippo, B., & Wilson, P. (2025). *Equipo del Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación No Formal del PUEF-UNLu* [Material inédito]. Universidad Nacional de Luján.
- Algava, M., Ferreirós, F., González Gaínza, R., Valero, C., Vilariño, G., & Zarabozo, M. (2023). Educación y colonialidad. En R. González Gaínza, G. Vilariño, & C. Valero (Eds.), *Diálogos sobre Educación Física: Enfoques y debates en Argentina* (pp. 199–204). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bang, C. (2016). *Creatividad y salud mental comunitaria: Tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Bilo, M., Castro, F., Ciccone, S., & Vieytes, M. (2019, septiembre). *Concepciones de cuerpo: disputando sentidos por medio de la participación estudiantil* [Ponencia]. XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Repositorio SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86753>

Colectivo Genera. (2024). *Genera(r) otra educación física con perspectiva de género.* Espíritu Guerrero Editor.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (Cap. 3: Las prácticas docentes en acción). Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores* (Cap. 8: Programación de la enseñanza). Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Planificar en educación física: Construyendo propuestas de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos* (Material complementario 1). DGCyE.

Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización.* Consorcio Intercultural. DF, México.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2.<sup>a</sup> ed., 5.<sup>a</sup> reimpr.). Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Argentina.

Huizinga, J. (1938/1968). *Homo Ludens*. Alianza/Emecé. Buenos Aires.

Iconoclasistas. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.* Editorial Tinta Limón. Buenos Aires.

Kantor, D. (1987). Jardín de Infantes: el autoritarismo que se filtra. *Revista La Obra para la Educación Inicial*, 10. Buenos Aires.

Kirk, D. (1990). *La ideología y el currículum oculto en educación física.* En D. Kirk, *Educación física y currículum: Introducción crítica*. Universitat de València.

Labaké, L., Villamea, O., Bazán, E., Maciel, N. (2021). *El deporte de la Educación Física*. Universidad Nacional de La Plata, FAHCE. Disponible en [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14801/ev.14801.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14801/ev.14801.pdf)

Labaké, L., Gravano, O., Vieytes, M., & Carnerero, G. (2025). *Estándares de lo normal: binarismos y asimetrías de poder en la formación docente en Educación Física*. Polifonías, 14(27), 138–162. Recuperado a partir de <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1753>

Ley Nº 26.061. (2005). *Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Nº 26.378. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Nº 27.360. (2017). *Convención Interamericana sobre Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Magistris, G., Morales, S. (2023). Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces. Chirimbote.

Martinez Hernandez, G. (2016). Paulo Freire, constructor de sueños. YouTube. Paulo Frerie, constructor de sueños - Audio Mejorado

Marozzi, J., & Raviolo, A. (2021). Despatriarcalizar la Educación Física: Consideraciones acerca de la transversalización de la ESI. En J. Marozzi, A. Raviolo & F. Boccardi (Comps.), *Educación física: rupturas y avances. Propuestas para implementar la ESI* (pp. 127-144). Homo Sapiens Ediciones.

Mascaró, J. (Director). (2024). Ahí vienen les profes. Caminos de la educación física emancipadora [Documental]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4X0nkj9icTQ>

Morales, S. (2021). Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas. En S. Morales & G. Magistris (Eds.), *Educar hasta la ternura siempre* (Apartado: “Desalumnizar a lxs niñxs. Alegato en favor de desasociar la educación infantil con la idea de preparación”). Editorial Chirimbote. Buenos Aires.

Mosquera, L. (2015). Algunas reflexiones sobre la educación física argentina en la última dictadura cívico-militar (1976-1983) [Material inédito]. UNLu.

Rodríguez Giménez, R. (2003). *Educación Física y Dictadura: el cuerpo militarizado*. Revista Brasilera de Ciencia y Deporte, N°. 25, Campinas.

Scharagrodsky, P. A. (2006). El padre de la Educación Física argentina: Fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: Cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950* (pp.159–198). Editorial Prometeo.

Scharagrodsky, P. A. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En Á. Aisenstein & P. A. Scharagrodsky (Eds.), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950* (pp.105–133). Editorial Prometeo.

Scheines, G. (2010). Jugando a la casita. Recuperado de <https://eduteatral.blogspot.com/2010/02/juguetes-y-jugadores-graciela-scheines.html>

Sirvent, M. T. (1996). *Multipobrezas, violencia y educación*. Ponencia presentada en el Panel de Apertura del Congreso Internacional de Educación, julio de 1996. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno, C. (2007). *Revisión del concepto de educación no formal. Debates y propuestas*. Ponencia en las Jornadas Académicas por los Cincuenta Años de la Carrera de Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

Wilson, P. (2025). *Entre el adultocentrismo y la infantilización: un cruce de miradas para problematizar los vínculos de niños y adultos con el juego y la educación física* [Material bibliográfico para el Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación no Formal I y II, no publicado].

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa. Buenos Aires.