

El patio de las escuelas públicas, subvencionadas y privadas como espacio para realizar prácticas corporales: un estudio cuasi etnográfico

The playground of public, subsidized and private schools as a space to carry out bodily practices: a quasi-ethnographic study

*Rodrigo Soto-Lagos, **Carolina Cortés-Varas, **Solange Freire-Arancibia, ***Luiz Pozo-Gómez

*Universidad de Santiago de Chile (Chile), **Universidad Andrés Bello (Chile), ***Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señalan que la inactividad física es un problema que afecta a todos los países del mundo y que el lugar estratégico para resolver este problema son las escuelas. Este estudio busca comprender cómo se construye el patio y el recreo en la escuela como un espacio para la realización de prácticas corporales que puedan reducir la inactividad física. Para conseguir esto, se realizó un estudio cualitativo de tipo cuasi-etnográfico en un establecimiento público, otro subvencionado y uno privado de Chile. Los resultados señalan que el recreo escolar, la clase de Educación Física y los talleres extracurriculares son momentos relevantes para pensar los patios escolares, asimismo se evidencian similitudes y diferencias en función de los recursos económicos que cada establecimiento gestiona. Las discusiones proponen que existen barreras y oportunidades para habitar el patio escolar. Por su parte, se concluye expresando que el patio escolar se habita culturalmente y que tantos equipos directivos, profesionales y quienes construyen política pública tienen un rol importante para colaborar en la reducción de la inactividad física en la escuela.

Palabras clave: Inactividad física, Educación Física, Patio, Escuela, Nuevos Materialismos.

Abstract. The World Health Organization (WHO) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) have declared that physical inactivity is a problem that affects all the countries of the world and the strategic place to solve this problem are schools. The aim of this study was to understand how the school playground can become a space to develop body practices that can reduce physical inactivity. A qualitative study was made following a quasi-ethnographic study on one public, subsidized and private schools in Chile. The results indicate that school recess, Physical Education class and extracurricular activities are relevant moments which express similarities and differences between schools. The discussions propose that there are barriers and opportunities to inhabit the schoolyard. The conclusion express that the school playground is habited culturally and that both management teams, professionals and policy makers have an important role to collaborate in reducing physical inactivity at school.

Keywords: Physical inactivity, Physical Education, Playground, School, New Materialisms.

Fecha recepción: 27-10-22. Fecha de aceptación: 03-02-23

Rodrigo Soto-Lagos

rodrigotosolagos@gmail.com

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la inactividad física (IF) es un problema que afecta a todos los países del mundo (OMS, 2004; 2010a; 2010b; 2018). Por ello, sus declaraciones buscan que los establecimientos escolares aumenten el ejercicio y el deporte entre los estudiantes para cumplir con las recomendaciones diarias que esta institución plantea (Soto-Lagos, 2018a). En este sentido, también la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha llamado la atención sobre este tema, frente a lo que ambos organismos han señalado que el lugar estratégico para resolver este problema son las escuelas (OMS-UNESCO, 2021; OMS, 2022).

En Chile, diversos ministerios (MINSAL, 2017; MINEDUC, 2018; MINEDUC, 2021; MINDEP, 2021) han señalado que las cifras de inactividad física también son un problema. A fines del año 2021 el Ministerio del Deporte, a través de la Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes, informó que el 78,5% de los niños entre 11 y 17 años son físicamente inactivos y que la región de Valparaíso tiene las cifras más altas del país con un 93,9% de inactividad (MINDEP, 2021). Producto de estos resultados, los Ministerios de Salud, Educación y Deporte han decidido realizar intervenciones en las escuelas para

reducir estos números.

En cuanto a la responsabilidad de las escuelas en la promoción de la actividad física, Oluwasanu et al. (2021) desde África, señalan que existen barreras y oportunidades para generar cambios en los escolares. Mientras que las oportunidades se encuentran en los espacios y tiempos que ofrece la escuela para la promoción de la AF, las barreras se relacionan con factores parentales, socioculturales, religiosos y escolares. Lounsbury et al. (2017), por su parte, señalan que, en las políticas públicas estadounidenses, las escuelas son declaradas lugares relevantes para promover la actividad física, sin embargo, las prioridades que ha impuesto el sistema educativo en relación con los logros académicos limitan sus posibilidades.

En Europa, Marzi et al. (2021) señalan las acciones de políticas públicas destinadas a la actividad física de niñas, niños y adolescentes, donde prima la separación por sexo/género y grupos de edad, y las clases de Educación Física son diferentes en todos los países. En Asia, en relación al género y los niveles de sedentarismo muy pocos niños y adolescentes presentan estilos de vida activos, y esto se relaciona significativamente con la edad, el género y el tiempo en pantalla (Yujun Cai et al. 2017; Chen et al. 2018).

En Latinoamérica, en coherencia con lo anterior, también en el patio de las escuelas regularmente se realiza la

clase de Educación Física (Soto-Lagos, et al., 2022). Batista-Santos et al. (2017), por ejemplo, analizó las prácticas pedagógicas desarrolladas en las clases de Educación Física en Brasil, encontrando dificultades en relación con el manejo de los tiempos para la preparación de la clase, concluyendo que una clase de EFI eficaz debe poner énfasis en la planificación, el desarrollo, la revisión y la reorganización del trabajo pedagógico.

En relación con lo anterior, varias de las intervenciones que buscan reducir la inactividad física en las escuelas, señalan que este problema se resolvería aumentando la frecuencia, los tiempos de entrenamiento y la intensidad de la AF que se realiza en los establecimientos escolares (Grao-Cruces et al., 2018; Fenech et al., 2020; Terron-Pérez et al., 2017; Gois et al., 2020; Roriz et al., 2020; Santos et al., 2017). No obstante, existen autores que desarrollan una mirada crítica respecto a este enfoque ya que, tanto en los diagnósticos como en las intervenciones, se desconoce la dimensión social y cultural de la inactividad física (Arboleda, 2013; Bagrichevsky et al., 2010; Castiel et al., 2014; De la Villa, 2008; Gagnon et al., 2010; Lamelas, 2017; Lupton, 2013; Tirado et al., 2012; Walters et al., 2012).

Sobre algunos de estos aspectos, aparece la clase de EF y el patio de las escuelas como un lugar a indagar. Al respecto, Marzi et al. (2021) plantea que en varios países de la Unión Europea los niños y adolescentes son separados por sexo/género y grupos de edad en la clase EF. Frente a ello, Sanchez-Alvarez et al. (2020) señalan que esta práctica genera problemas entre niños y niñas en la medida que acentúa las diferencias de género. Por ejemplo, las autoras, señalan que los docentes ofrecían actividades en las que se reconocían cualidades masculinas por sobre las femeninas, frente a lo que sugieren sensibilizar respecto de los aspectos socioculturales que no son visibles desde el enfoque de la frecuencia, los tiempos de entrenamiento y la intensidad de la AF.

Respecto al patio, en este espacio también se desarrollan actividades extraescolares. Pope et al (2020), señala que el patio es una opción para desarrollar programas de actividad física después de la jornada escolar. Sobre ello, Carver et. al (2021) plantean que el disfrute es algo relevante para los adolescentes y niños que buscan estas actividades, en coherencia con Westerbeek & Eime (2021) que plantea que para lograr que niños y niñas adquieran el hábito de ejercitarse, es crucial incluir las preferencias de ellos y ellas.

De acuerdo con lo señalado, el patio de las escuelas es un espacio que alberga múltiples prácticas dentro de la jornada escolar. En esta línea, la perspectiva de los nuevos materialismos (Lupton, 2020; Smith & Monforte, 2020) permite analizar este lugar como un objeto no humano que interactúa con los humanos que lo habitan y que, en esta interacción, se construyen múltiples realidades. Por ejemplo, desde el estudio de Prato et al. (2021), son aspectos importantes la arquitectura con la que son construidos los espacios para el deporte, objetos no humanos, la comida,

los aparatos tecnológicos, y la infraestructura que tienen disponible las escuelas o, incluso, el material con el que se practica deporte o los juegos.

Desde los estudios de Monforte & Smith (2021) y Fullagar (2017), se desprende que las entidades que conforman nuestro mundo emergen en la relación de unas con otras. Esto dialoga con Lupton (2020) quien menciona que esa perspectiva entiende que la vida o la vitalidad se basa en interacciones, posición que critica radicalmente las perspectivas individualistas que aíslan al sujeto de su entorno para explicar los procesos psicológicos, educativos, sociales y culturales, como la inactividad física.

A partir de este posicionamiento epistemológico, el patio de las escuelas emerge como un objeto no humano que podría condicionar las prácticas corporales que se realizan en estos establecimientos. En este sentido, y para ofrecer una mayor comprensión sobre el tema, el objetivo de este estudio es comprender cómo se construye el patio y el recreo de escuelas públicas, subvencionadas y privadas chilenas como espacios para la realización de prácticas corporales.

Material y Método

Diseño

Dado el posicionamiento teórico y filosófico de los Nuevos Materialismos (Smith & Monforte, 2021) y considerando el objetivo de este artículo, la metodología elegida fue de carácter cualitativa, y se optó por un estudio de tipo cuasi-etnográfico que consideró el estudio de tres casos (Sparkes & Smith, 2014) para conocer la realidad de tres escuelas distintas. La ventaja de la cuasi-etnografía (Murtagh, 2007; Silva & Burgos, 2011) radica en que la extensión de tiempo y el foco investigativo es más acotado que la etnografía tradicional, lo que permite integrar la especificidad de cada contexto e incluir la mirada en terreno de las prácticas que se buscan comprender, procurando respetar el “conocimiento local” (Rockwell, 2009; Núñez et al., 2014). En sintonía con Montero (2001), la ventaja epistemológica de esta opción metodológica radica en que permite construir conocimiento a partir de los significados de la experiencia del equipo investigador en relación con las comunidades investigadas.

Contexto

La cuasi-etnografía se realizó en tres establecimientos educativos de la región de Valparaíso en Chile ya que los datos de MINDEP (2021) destacan a esta región como la más inactiva del país. Se escogió una escuela pública, una subvencionada y una privada. Para la selección de los tres establecimientos, se consideraron los resultados del estudio de Soto-Lagos et al. (2022) que invitó a profundizar en diferentes aspectos de la vida cotidiana de las escuelas chilenas que buscan reducir la inactividad física, en este caso, el patio escolar.

Para ingresar a las escuelas, se contactó a los equipos directivos de cada establecimiento por medio de correos

electrónicos y reuniones virtuales. Luego de ser aceptados por los establecimientos, se procedió a tener reuniones presenciales con cada escuela, con el objetivo de ser presentados a la comunidad educativa y conocer a los y las investigadores (4) implicados. Se acordó con cada equipo directivo visitar el establecimiento por una semana, durante toda la jornada escolar. Asimismo, cada una nos facilitó el espacio para asistir cotidianamente sin ningún impedimento, proporcionando acceso a todas las instalaciones, clases e instancias para registrar el día a día.

Para contribuir a la comprensión del contexto chileno en términos económicos, los establecimientos públicos dependen exclusivamente del Estado para su financiación. Las escuelas subvencionadas reciben una cantidad mensual de dinero público para cada estudiante, y tienen la opción de recibir dinero de las familias; es decir, reciben recursos públicos y privados. Las escuelas privadas sólo se mantienen con el aporte de las familias. En cuanto al currículo, todas las escuelas deben cumplir con los contenidos mínimos propuestos por el Ministerio de Educación. Sin embargo, si algunos quieren enseñar más contenido, pueden hacerlo (por ejemplo, idiomas, ciencias u otros deportes) y frente a ello, es más común que las escuelas privadas accedan a esta opción.

La producción de datos se realizó durante el mes de agosto de 2022. La primera escuela que se visitó fue la pública, la segunda fue la privada y la tercera la subvencionada. La escuela pública y la privada se emplazan en una zona urbana y la escuela subvencionada en la periferia urbana. En cuanto a la dimensión socioeconómica, la escuela pública y subvencionada comparten un contexto socioeconómico y cultural medio-bajo y se sitúan en barrios que se entrelazan con familias inmigrantes, especialmente de países sudamericanos. La escuela privada, en cambio, atiende a familias de estrato socioeconómico medio-alto, con una menor cantidad de familias migrantes.

Participantes

Escuela Pública

La escuela pública consta de un edificio de concreto de dos pisos de altura, en contacto directo con la calle, el cual rodea casi la totalidad del espacio del establecimiento. Al atravesar la fachada, se encuentra un patio central que consta de dos canchas de cemento y otra cuya superficie es de tierra. Las tres son del tamaño de canchas de basquetbol, y cuentan con aros y arcos de fútbol. El patio central no está techado, y se encuentra rodeado por el resto del edificio, donde se ubican las salas de clase y demás dependencias de la escuela. Cabe mencionar que hay escasos árboles, los que están fuera del alcance de los estudiantes.

Escuela Subvencionada

La escuela subvencionada se encuentra ocupando una quebrada y la ladera de un cerro. Al entrar, uno descende por la quebrada, pasando por un edificio que alberga las salas de profesores, para atravesar una reja y llegar al patio central, el cual está bordeado por salas de clases y otras

dependencias, además de contar con una grada o galería alta construida en la ladera misma del cerro. Este espacio consta de una cancha de cemento con arcos y aros de basquetbol, además de otras áreas alrededor, donde hay juegos de fútbol de mesa (taca-taca en Chile), una barra y una mesa de tenis de mesa. A un costado, se encuentra un camino de piedra que asciende hacia el segundo nivel, bordeando este patio principal, en el cual se ubican más salas y mesas de tenis de mesa. Posteriormente, en el tercer nivel se ubica la biblioteca, una casa relativamente pequeña, para luego pasar al cuarto nivel, donde nos encontramos con las salas y patio de los párvulos, además del comedor. Al final de este nivel, hay un espacio de tierra donde había gente trabajando para construir una cancha de atletismo. La escuela posee un espacio amplio, aunque segmentado en los niveles descritos. Cabe mencionar que existen áreas verdes y árboles, pero en general están fuera del alcance de los estudiantes, en la ladera misma del cerro.

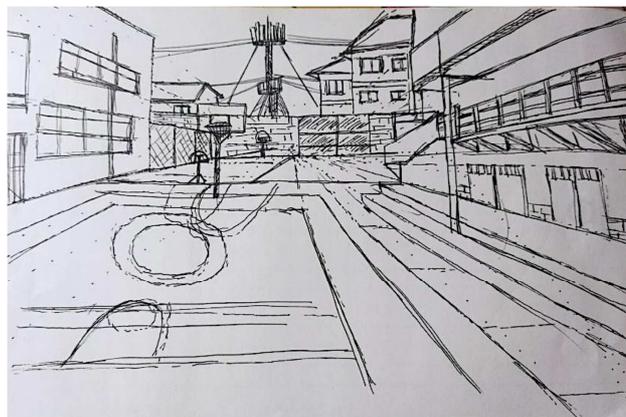


Figura 1. Patio de Escuela Pública

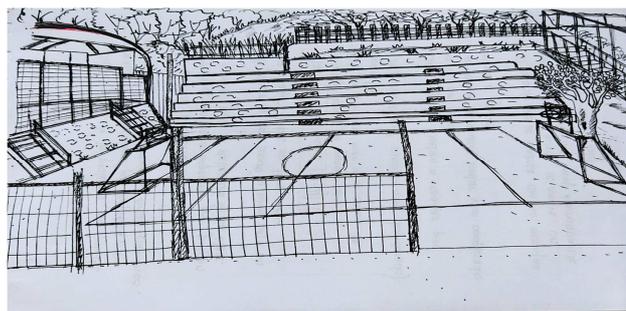


Figura 2. Patio de Escuela Subvencionada.

Escuela Privada

La escuela privada consta de un terreno de grandes proporciones. En primer lugar, posee un jardín de entrada que precede al edificio mismo del establecimiento, de tres pisos de altura, donde hay áreas verdes y árboles. Al pasar por la fachada del edificio, nos encontramos con un patio muy amplio, sin techo, que consta de dos canchas de cemento del tamaño de canchas de basquetbol, que a su vez cuentan con bordes y márgenes, en los que hay mesas y lugares para sentarse. Este espacio está rodeado por el resto del edificio, en el cual se ubican salas de clases y

otras dependencias. Al costado derecho, se ubica otra cancha de cemento, la cual es techada, además de las salas y patio de los párvulos. En la parte posterior del edificio existe otro patio, cuya superficie es de tierra, donde también se pueden encontrar varios árboles. Finalmente, en la parte trasera del terreno, se ubica otra cancha de cemento, amplias áreas verdes y finalmente una cancha de pasto natural, del tamaño de una cancha de fútbol.



Figura 3. Patio Escuela Privada.

Instrumentos de Producción de Información

La producción de datos se realizó por medio de dos estrategias. La primera, fue observaciones participantes de carácter abierto y la segunda, consideró los cuadernos de campo que cada investigador e investigadora construyó (Guber, 2014). Cada integrante del equipo de investigación utilizó un diario personal para producir la información donde se describieron las vivencias e interacciones de estudiantes en diferentes espacios del establecimiento; en base a la observación y el seguimiento de las dinámicas que ocurrían en los patios y espacios comunes, todo desde una sensibilidad guiada por los nuevos materialismos. También se registraron las conductas, integrando al diario los propios cuestionamientos y percepciones respecto a lo vivenciado, y en ese sentido se identificaron informantes clave con quienes se desarrollaron entrevistas emergentes. Posteriormente, se realizó una triangulación de los cuadernos de campo.

Cada establecimiento se visitó durante una semana, tiempo en el que se observaron las dinámicas del patio dentro de la jornada escolar. El horario de inicio de la jornada era a las 08:00 horas y el término de la jornada a las 16:30 horas. También, se observaron las actividades realizadas fuera del horario escolar, conocidas como talleres extra-programáticos, las que se llevaban a cabo entre las 17:00 y 18:30 horas.

Todas las escuelas tenían una separación simbólica y material entre el patio de escolares de primaria y los preescolares, de acuerdo con la normativa vigente del país en la Ley General de Urbanismo y Construcciones (LGUC). En ninguno de los tres establecimientos se observaron talleres extra-programáticos enfocados en preescolares. En la escuela pública no se pudieron observar los talleres producto de la preparación de un acto folklórico.

En la escuela subvencionada se observó el taller de fútbol y yoga y en la escuela privada hubo basquetbol, gimnasia rítmica, teatro y atletismo.

A pesar de tener acceso a todas las salas de clases, se tomó la decisión de realizar la observación en la clase de Educación Física, a cargo de los profesionales de esta disciplina. En cuanto a los preescolares, esta clase se realizaba por los profesionales EF con la compañía de una Educadora de Párvulo. Es necesario considerar que las clases observadas no se desarrollaron en un contexto típico, ya que estaban enfocadas en las Fiestas Patrias. Debido a esto, culturalmente las escuelas realizan una gala folclórica con el objetivo de presentar bailes típicos chilenos a la comunidad educativa, y también evalúan el desempeño de sus estudiantes mediante estos, ya que es parte del contenido curricular de la EF, siendo casi siempre, el/la profesional de la EF quien se encarga de enseñarlo.

La escuela pública cuenta con cuatro horas de EF semanales, desde primero a octavo básico con dos horas correspondientes al currículum escolar y dos horas agregadas como taller de educación física. En preescolares como taller de psicomotricidad y folclor, todos estos dentro de la jornada escolar. En esta escuela los profesores jefes o encargados de cursos eran quienes enseñaban los bailes típicos chilenos y aparte tenían la clase de educación física con el profesional acorde. Se observaron clases de EF en (1) preescolares, (1) tercero, (2) cuarto, (2) quinto y (2) sexto básico. En los ensayos de bailes se observó a (1) tercero y (1) octavo básico con una cantidad de 15 a 20 alumnos.

La escuela subvencionada, contaba con seis horas de educación física de primero a cuarto básico distribuidos en dos horas de educación física curricular, más cuatro horas de (2) talleres deportivos. De quinto a octavo básico dos horas curriculares más dos horas de (2) taller deportivo. En este caso, se utilizó las clases de EF para realizar los ensayos de bailes y los impartió el profesor a cargo de la asignatura, por lo que se observaron solo clases de ensayo de bailes en (1) preescolares, (1) primero, (2) séptimo y (1) octavo básico, con una cantidad de 35 a 40 alumnos.

La escuela privada, contaba con 8 horas de EF semanales, distribuidas en cuatro horas curriculares dentro de la jornada escolar, y cuatro horas adicionales en formato de talleres deportivos fuera de la jornada. Los bailes enseñados eran típicos, pero a nivel mundial y eran enseñados por el profesional del área, además de tener la clase de educación física. Se observaron clases de educación física en (1) tercero, (1) quinto, (1) sexto y (3) octavo básico, y en las clases de ensayo de baile en (2) preescolares y en (2) sexto y séptimo básico, con una cantidad de 25 a 30 alumnos.

Plan de análisis

Para realizar el análisis de los datos se siguió la estrategia de la Grounded Theory (Gibbs, 2012; Glaser; Strauss, 1967; Strauss; Corbin, 2002) ya que es una estrategia analítica utilizada ampliamente en el campo educativo.

Asimismo, dado que interesa el estudio de lo “no documentado” y del “conocimiento local” (Rockwell, 2009; Nuñez et al., 2014), el análisis también consideró una sensibilidad etnometodológica (Callén et al., 2011; Coulon, 1988; Firth, 2010) que relevó las acciones llevadas a cabo por los actores educativos.

A partir de la triangulación de los cuadernos de campo se obtuvo un cuerpo manejable de datos. A continuación, se realizó una lectura reiterada del corpus construido para reconocer los patrones de repetición en los datos producidos. Seguidamente se construyeron códigos, los que fueron categorizados en función de la cercanía semántica entre ellos. Seguidamente se construyeron categorías y con estas construidas, se procedió a interpretar los datos en función del contenido y de las implicancias discursivas.

Resultados

A partir de los análisis realizados, se logró comprender cómo se construye el patio de la escuela como un espacio para la realización de prácticas corporales y también cómo este se relaciona con la inactividad física dentro del establecimiento. Las categorías que se construyeron se organizaron en tres grandes temas: Recreo, Clase de Educación Física y Talleres extracurriculares (Ver tabla 1). A continuación, se explica cada una de estas categorías.

Tabla 1.

Categorías y códigos	
Categorías	Códigos
Recreo	Espacio disponible
	Cantidad y materialidad de canchas
	Variedad de prácticas corporales de niños y niñas
	Rol de adultos en la organización del juego
	Utilización de tecnología en el patio.
Clase de Educación Física	Gestión del espacio
	Rol docente y directiva.
	Disponibilidad de implementos.
Talleres extracurriculares	Uso del espacio
	Organización del espacio.
	Participación en deportes competitivos.
	Interacción entre estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Recreo: Expresiones sobre cómo se habita el patio

Durante el trabajo de campo, se pudo constatar que en los tres establecimientos emergió una amplia diversidad de prácticas corporales durante el período del recreo, entre las que se contó correr, saltar, tirarse al suelo, jugar fútbol, voleibol, basquetbol, jugar cartas, colgarse de barras, dibujar, jugar a pillarse entre niños y niñas, escuchar música, bailar y jugar en el celular. Sin embargo, existieron algunas diferencias entre los establecimientos, por ejemplo, en la escuela pública “(...) en el recreo los niños chicos juegan y se mueven más, y los adolescentes están “escondidos, sentados o [de novios]” (Cuaderno de campo, Escuela Pública). Respecto a la escuela subvencionada, también existía una gran cantidad de actividades, “tienen tenis de mesa, taca-taca y una biblioteca en la que la mayoría va a dibujar o jugar cartas Pokémon” (Cuaderno de campo, Escuela Subvencionada), aunque también se ob-

servaban varios niños y adolescentes sentados o sin realizar mayores movimientos.

Por su parte, en el colegio privado “al sonido de la campana todos los niños salían corriendo al patio, es como si fueran liberados, están llenos de energía” (Cuaderno de campo, Escuela Privada). A su vez, se constató un gran interés por jugar voleibol; “(...) juegan voley espontáneamente, sólo por jugar, no necesariamente en modo partido, sino que sólo lanzándose el balón” (Cuaderno de campo, Escuela Privada). En este sentido, las observaciones indicaron que la estética de la escuela privada también jugaba un rol en cuanto a las relaciones y dinámicas que se generaban, ya que los niños corrían por el espacio, se tiraban al suelo de cemento o se movían alrededor de los numerosos árboles del patio. Por el contrario, la escuela pública tenía un aspecto más frío, al tener una estructura de cemento más cerrada y canchas de tierra, como también la escuela subvencionada, que si bien tenía canchas de cemento, este era un espacio más bien disperso, que no facilitaba tanto el movimiento libre de los estudiantes, y donde tampoco había áreas verdes de libre acceso.

Si bien es cierto, el amplio espacio con el que cuenta el colegio privado facilita la aparición de una mayor variedad de prácticas corporales, existen decisiones y acciones de los adultos de cada comunidad educativa que tienen una gran influencia en este hecho. Estas gestiones fueron observadas en dos de los tres establecimientos, por ejemplo la distribución del patio para ciertos cursos, que en determinados días y horarios podían ocuparlo; tanto en el establecimiento subvencionado “en este colegio también deben turnarse para jugar a la pelota, por día le toca a un curso diferente” (Cuaderno de campo, Escuela Subvencionada); como en el privado “hay un sector del patio que sólo está destinando para jugar con balones, y por día se van turnando los cursos para poder ocuparla y así evitar discusiones por el espacio” (Cuaderno de campo, Escuela Privada). Con respecto a la escuela pública, notamos que no había una distribución de este tipo, sino que el juego en el patio era menos estructurado: “se utilizan balones libremente y el inspector indica por micrófono que estos se devuelven por curso al terminar el recreo” (Cuaderno de campo, Escuela Pública).

Adicionalmente, se constató la presencia de adultos de la comunidad educativa presentes en el patio, en los tres establecimientos, pero con algunas diferencias en cuanto a cómo habitaban ese espacio. En el establecimiento público “al terminar el recreo, se ve al inspector, el cual observa las dinámicas, no solo del recreo, sino también de la seguridad, evita accidentes llamando por un megáfono, haciendo que lxs estudiantes bajen del segundo piso, está presente en todos los horarios” (Cuaderno de campo, Escuela Pública).

En tanto, en la escuela subvencionada “no hay tanta presencia de adultos, o sea hay, e interactúan con les niños, abordan conflictos, etc, pero no se los ve siempre, solo a dos, y no siempre en todos los patios” (Cuaderno de campo, Escuela Subvencionada). En el colegio privado fue

donde se pudo observar una mayor presencia e interacciones de los adultos, instrucciones como ‘ningún niño de 5to a 8vo en el patio’, ‘vayan al otro patio’, ‘recuerden que en este recreo solo los de 4to básico juegan con la pelota, en el próximo recreo les toca a los de 3ero’, ‘si veo alguno con la pelota se las quito’, ‘pasar caminando a su sala’. En este establecimiento, hay cuatro profesoras de Educación Básica en el patio observando el recreo y a los estudiantes, además del uso del megáfono llamando por su nombre a algunos estudiantes” (Cuaderno de campo, Escuela Privada).

Otro elemento diferenciador fue el uso de teléfonos celulares. Mientras que en la escuela pública en el recreo “se entregaron balones para que jugaran, sin embargo, igual juegan mucho con sus celulares” (Cuaderno de campo, Escuela Pública), en la escuela subvencionada se observó un menor uso de estos aparatos, debido a que “tienen reglas sobre el uso del celular, sólo de 5to a 8vo pueden utilizarlo y durante las clases deben entregarlo al docente y ser guardado en una caja” (Cuaderno de campo, Escuela Subvencionada). El caso del colegio privado fue aún más marcado, ya que se constató que “en los recreos los estudiantes no usan los celulares” (Cuaderno de campo, Escuela Privada). Las informantes clave de este establecimiento señalaron que en el colegio “empezaron por quitar y entregar al apoderado todo celular visto en clases. Y que han tenido problemas por estudiantes sacando fotos en recreo, en el patio y baños, por lo que la consigna es que el celular se debe usar fuera del colegio” (Cuaderno de campo, Escuela Privada).

Clase Educación Física (EF) y la estructuración de las prácticas corporales en el patio

Cabe precisar que en la época del año en que se realizó el trabajo de campo, encontramos que durante las clases de Educación Física (EF) de los tres establecimientos, se estaban llevando a cabo ensayos de bailes folclóricos que se iban a presentar en las fiestas nacionales de Chile. Por lo tanto, pudimos observar estas clases en particular, y no pudimos tener acceso a una clase “tradicional” o más representativa del año completo. Sin embargo, se pudo dar cuenta de algunas similitudes y diferencias entre los establecimientos.

En primer lugar, en la escuela pública se apreció una dinámica de la sesión en donde “no hubo un cierre de clase ni retroalimentación por parte del profesor” (Cuaderno de campo, Escuela Pública). Además, los estudiantes apuntan a que la asignatura tiene un carácter repetitivo “los niños dicen ‘nos sabemos la clase de memoria’, saben todo lo que va a ocurrir, y esperan ansiosos el momento libre de jugar de la clase” (Cuaderno de campo, Escuela Pública). Sin embargo, se observó en algunas ocasiones que los docentes cumplían un rol distinto, y que esto tenía un impacto en la forma en que los estudiantes realizaban las actividades: “el rol de profesor es muy importante en la motivación de los estudiantes, si el participa ellos se mueven, si él no lo hace ellos se desmotivan. Da la impresión

de que su rol es fundamental en el movimiento” (Cuaderno de campo, Escuela Pública). Asimismo, los estudiantes parecían disfrutar de los ensayos de los bailes cuando el rol docente los invitaba a hacerlo; “la profesora de folclore tiene más expresión corporal, comunicación y hace participar a los niños, en cambio el profesor guía la clase de forma directa y hay muchos tiempos muertos, o sea momentos de la sesión en donde no se observa continuidad de la clase ya que el profesor conversa con otra profesora” (Cuaderno de campo, Escuela Pública).

Durante las clases de EF de la escuela subvencionada, también notamos que los niños en general disfrutaban de los ensayos para los bailes, pero que su disposición también dependía en gran medida del rol docente: “en general, parece ser que al curso le gusta participar del ensayo, aunque a medida que se van repitiendo las veces que ensayan, van perdiendo interés, y el profesor debe invertir más energía en llamar la atención de algunos niños que conversan” (Cuaderno de campo, Escuela Subvencionada). Esta situación también se vio marcada en la forma en que los docentes orientan a los estudiantes hombres “esta vez se refuerza más a los hombres que se olvidan de la coreografía y se descoordinan. Se ve bastante participación nuevamente y no se ve a ningún alumno con incomodidad o vergüenza” (Cuaderno de campo, Escuela Subvencionada).

Por el contrario, en la escuela privada, se observaron diferencias en cuanto a la forma en que los docentes ejercían su rol. Un extracto del cuaderno de campo señala “(...) la profesora da una impresión de autoridad, habla fuerte y claro dando las primeras instrucciones, tiene de apoyo un gran parlante, en el que pone música, lo que aumenta la motivación de los estudiantes para hacer los ejercicios” (Cuaderno de campo, Escuela Privada). De esta forma, se pudo constatar una planificación clara de la clase, además de una inversión de energía considerable por parte del docente, que tenía un efecto positivo en la disposición de los estudiantes: “Hoy la clase de EFI la hace un profesor que no había estado los días anteriores, la diferencia de su clase fue que la comenzó con música para el calentamiento e hizo bailar a todos los niños, clase guiada que seguían sus movimientos. Mucha motivación y energía del profesor. Noto que la música es un gran incentivo para mantener a los niños activos y alegres” (Cuaderno de campo, Escuela Privada).

Talleres Extracurriculares: Diferentes prácticas corporales en el patio

A partir de los registros de los cuadernos de campo, se evidenciaron diferencias entre los tres establecimientos, en cuanto a la existencia, implementación y variedad de talleres extraprogramáticos.

A partir del análisis, se pudo apreciar que la escuela pública tenía una oferta de talleres bastante restringida, que consistía en el taller de fútbol para hombres, música y psicomotricidad. La comunidad educativa se encontraba consciente de esta situación, pero aludían a la falta de recursos económicos para implementar más talleres: “he-

mos pedido más talleres, pero nos dicen que no hay plata” señaló una profesora de EF (Cuaderno de campo, Escuela Pública).

La falta de una mayor variedad de talleres también era destacada por los estudiantes, ya que durante el trabajo de campo conocimos el caso de una niña que no encontraba la oportunidad de practicar gimnasia por no existir dicho taller: “Durante el recreo en diálogo con una niña (con gusto por la gimnasia) nos dice que no tiene las oportunidades para pertenecer a un grupo que fomente sus destrezas, ella señala “no puedo participar porque debo ir con mis hermanas a la iglesia, además el colegio no cuenta con talleres de gimnasia” (Cuaderno de campo, Escuela Pública).

En cuanto al establecimiento subvencionado, uno de sus docentes nos manifestó que “el fútbol ha sido el más popular, que en el taller de niñas también asisten alrededor de 20” (Cuaderno de campo, Escuela Subvencionada), aunque remarca que la variedad de talleres era mayor antes de la pandemia del COVID-19, tras lo cual ha sido difícil retomarlos. Adicionalmente, se implementan talleres de yoga, voleibol y coro, aunque con una participación regular de los estudiantes. En cuanto a las competencias, también se menciona que antes de la pandemia “se hacían campeonatos, con colegas de otros colegios, y ahí los niños del taller iban a competir” (Cuaderno de campo, Escuela Pública), pero que también ha sido una iniciativa que se dejó de implementar luego de las cuarentenas por el COVID-19.

El establecimiento privado ofrecía una gran variedad de talleres, entre los que se encuentran voleibol y fútbol (ambos separados entre niñas y niños), gimnasia rítmica, música, basquetbol, teatro, atletismo, robótica y talleres de pastoral. Además, la disponibilidad de espacios, por ejemplo, una cancha de pasto, permitía que varios talleres se realizarán simultáneamente. Todos estos talleres son voluntarios, y tenían un alto grado de participación por parte de los estudiantes. Además, existen selecciones del colegio en fútbol y voleibol; “nos cuentan que hay un taller de voley y fútbol para los grandes, y además la selección, que para entrar se debe cumplir con un criterio de rendimiento. No así el taller, que es abierto para cualquiera que desee ingresar” (Cuaderno de campo, Escuela Pública). Particularmente, la selección femenina de voleibol ha competido con mucho éxito en su comuna, lo cual ha tenido un efecto positivo en la popularidad de este deporte en todo el colegio.

Discusión

A partir de los resultados, es posible señalar que el patio de la escuela se construye como un espacio con diferentes usos para la realización de prácticas corporales. Su utilización tiene particularidades según cada tipo de establecimiento. Sin embargo, en todos los contextos se usa para hacer la clase de Educación Física, el Recreo y los Talleres Extracurriculares.

Sobre ello, es posible señalar que las escuelas pueden ser espacios para reducir la inactividad física en niños, niñas y jóvenes, tal como señala UNESCO y OMS (2021) y OMS (2022). Sin embargo, las diferencias socioeconómicas entre los establecimientos actúan con una fuerza casi determinante al momento de cumplir con esta misión. Por ejemplo, notamos que la escuela pública y subvencionada tienen menos espacios y menor actividades propendientes al movimiento del cuerpo. En contraste, las escuelas privadas, tienen más espacios y más actividades que podrían cumplir con el criterio OMS para considerar a los estudiantes como activos.

Respecto a las diferentes prácticas corporales que podrían reducir la inactividad física en las escuelas, se pudo apreciar que existen barreras que afectan a los establecimientos. Una de ellas, se relacionan con el cambio de actividades producto de la celebración de fiestas patrias, lo que ocurrió en los tres establecimientos. Esto está en sintonía con lo señalado por Oluwasanu et al. (2021) quien manifiesta que la dimensión sociocultural puede actuar como barrera en esta materia. En este sentido, se presenta una tensión en relación con las demandas a la EF en la escuela ya que, por un lado, se le pide generar acciones para reducir la IF pero, por otro, también se le pide que realice el acto folclórico anualmente.

Otra barrera que se observó fue las horas destinadas a la EF, lo que concuerda con Lounsbury (2017), dado que la escuela pública dedica menos horas que la subvencionada y la privada. Ello se explicaría por el intento de priorizar los contenidos que permitan alcanzar logros académicos de sus estudiantes, lo que se traduce en enfatizar contenidos como lenguaje y matemática ya que son estos los que son evaluados en las pruebas estandarizadas. En este sentido, los resultados de este estudio difieren de Grao-Cruces et al. (2018) ya que cuando las escuelas pueden gestionar espacios y oportunidades para la realización de prácticas corporales, aparecen las oportunidades para realizar AF, como en el caso de la escuela privada que intenciona su presupuesto para dicho fin.

Respecto al uso del patio para el recreo, los resultados coinciden con Terron-Perez et al. (2017) ya que efectivamente, en los tres establecimientos, el recreo es un espacio de relaciones sociales en donde los niños y niñas son más activos y juegan. Sin embargo, existen diferencias entre establecimientos que se explican producto de los implementos disponibles (Fenech et al. 2020), pero también respecto a la cantidad de espacio, a la gestión del espacio y las prácticas que se pueden realizar en este. Por ejemplo, respecto al uso de teléfonos celulares se apreció que en la escuela pública no había norma sobre su uso, en cambio en la escuela privada la norma señalaba explícitamente su prohibición, lo que propició más juego y más actividades entre los niños y niñas.

En cuanto a la clase EF, se apreció algo similar a lo propuesto por Batista-Santos et al (2017) en la escuela pública y subvencionada ya que, si bien había una estructura, esta era repetitiva y con varios tiempos vacíos producto

de la forma en que el docente EF ejercía su rol. Por otra parte, se apreció en las tres escuelas una separación de género en los bailes preparatorios para las celebraciones de las fiestas nacionales, en sintonía con Marzi et al. (2021). No obstante, no se logró apreciar conflictos entre niños y niñas producto de esta separación lo que se propone como un desafío a explorar en relación con Sanchez-Alvarez et al. (2020).

En este sentido, los resultados indican que, en el contexto específico y reducido de la clase de EFI, la planificación de los tiempos e intensidad promovida por el docente es un factor por considerar a la hora de reducir la inactividad física en la escuela, tal como consideran Grao-Cruces et al. (2018), Fenech et al. (2020), Terron-Pérez et al. (2017), Gois et al. (2020), Roriz et al. (2020), Santos et al. (2017). Sin embargo, en línea con los autores que presentan un enfoque más crítico con esta mirada (Arboleda, 2013; Bagrichevsky et al., 2010; Castiel et al., 2014; De la Villa, 2008; Gagnon et al., 2010; Lamelas, 2017; Lupton, 2013; Tirado et al., 2012; Walters et al., 2012), se pudo evidenciar que existen numerosos factores culturales y sociales que complejizan el análisis y que no permiten reducir el problema únicamente a este criterio.

Respecto a los talleres realizados fuera de la jornada escolar, las actividades observadas están en sintonía con Pope et al. (2020) ya que en los tres contextos fue el patio el lugar en donde se realizaban estas actividades. Además, en los tres colegios se logró apreciar que el ambiente construido en los talleres promovía la participación y el aparente disfrute de los estudiantes, tal como manifiestan Carver et al. (2021).

En relación con lo anterior, un descubrimiento de este estudio y que sólo se pudo observar en el establecimiento privado, fue apreciar que en ese contexto conviven los deportes recreativos y competitivos. Quienes participan en la selección de un deporte, en este caso el voleibol, aparentemente ostentan mayor capital social y reconocimiento público tanto entre sus pares, como en el grupo de profesores. A su vez, el valor social que se le da a esta disciplina, incentiva la participación de otros estudiantes en el espacio de taller recreativo. Este reconocimiento se podría considerar como una práctica que permite construir identidad entre los y las estudiantes que juegan voleibol, pero aún es necesario desarrollar más estudios al respecto.

En relación con la propuesta teórico-filosófica de los nuevos materialismos (Lupton, 2020; Smith y Monforte, 2020; Monforte & Smith (2021), los resultados de este estudio dan cuenta de que el patio de las escuelas es un lugar habitado con múltiples actividades. Esto permite considerar este objeto no humano como un foco para reflexionar, gestionar e investigar ya que las relaciones sociales que se facilitan a través del patio pueden tener efectos que van más allá de este lugar. Por ejemplo, si un equipo directivo decide que en el recreo un curso puede jugar fútbol por sobre otros, o bien, señala que se prohíbe el uso de celulares en el patio, se construirá una cultura

que comunicaría cómo debe usarse este espacio. Asimismo, las experiencias que los adultos facilitan en los niños y niñas a través del patio, podrían generar efectos que van más allá de este espacio material.

Conclusión

A partir de los resultados de este estudio, es posible concluir que el patio de las escuelas se habita culturalmente. Dependiendo del contexto local, cada patio tendrá una determinada forma de uso que será similar, o no, a la de otros establecimientos educativos. Por ello, se torna un aspecto relevante la consideración de la perspectiva de los nuevos materialismos para pensar la construcción, gestión y usos de los patios escolares en la medida que la infraestructura condiciona las relaciones humanas que se podrían desarrollar en el lugar.

En este punto, la gestión del equipo directivo y el rol de los profesionales y adultos que toman decisiones, podría condicionar las prácticas corporales que se realizan en los establecimientos escolares y, en este sentido, afectar los niveles de actividad física. En concreto, este estudio señala que aspectos tales como uso de celulares en el patio, talleres extracurriculares, metodología de la clase EF y la gestión del recreo, son aspectos que cada establecimiento podría intencionar. No obstante, apreciamos diferentes niveles de autonomía según tipo de establecimiento, en donde los privados y subvencionados presentaron mayor autonomía que los públicos. Esto debería considerarse parte de las políticas públicas que buscan resolver los problemas de inactividad física de la población escolar chilena, ya que se requiere que estas iniciativas tengan pertinencia cultural.

Agradecimientos

Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt 11191188 y Fondecyt 1231837 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Referencias

- Arboleda, R. (2013) La salud, una metáfora biopolítica del temor a la muerte. Lectura desde las epistemologías locales. *Revista Facultad de Ciencias Forenses y de la Salud*. Medellín, 9, 129–147.
- Bagrichevsky, M., Castiel, L., Vasconcellos-Silva, P., & Estevão, A. (2010). Discursos sobre comportamiento de risco à saúde e a moralização da vida cotidiana. *Ciencia y Salud Colectiva*, 15(1), 1699–1708.
- Callén, B., Domènech, M., López, D., Rodríguez, I., Sánchez, T., & Tirado, F. J. (2011). Diasporas and transitions in Actor Network Theory. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11(1), 3–13.
- Carver, A., Akram, M., Barnett, A., Huang, W., Gao, G., Mellecker, R. & Cerin, E. (2021). Family, school and individual characteristics associated with adolescents'

- physical activity at school in Hong Kong: the iHealth(H) study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01085-z>
- Castiel, L., Santos, M., & Ribeiro De Moraes, D. (2014). Os riscos e a promoção do autocontrole na saúde alimentar: moralismo, biopolítica e crítica parresiasista. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(5), 1523–1532. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014195.06212013>
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra Ediciones.
- De La Villa, M. (2008). Crítica A La Visión Dominante De Salud-Enfermedad Desde La Psicología Social De La Salud: Patologización Preventiva De La Vida Cotidiana. *Boletín de Psicología*, 94, 85–104.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psykhé*, 25(2). <https://doi.org/10.7764-psykhe.25.2.789>
- Fenech, A., Chockalingam, N., Formosa, C. & Gatt, A. (2020). Evaluation of the levels of physical activity amongst primary school children in Malta. *Malta Medical Journal*, 32(1), 5–17.
- Ferreira, V., Jardim, T., Póvoa, T., Viana, R., Sousa, A., & Jardim, P. (2020). Physical inactivity during leisure and school time is associated with the presence of common mental disorders in adolescence. *Revista de Saúde Pública*, 54, 128. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001888>
- Firth, A. (2010). *Etnometodología. Discurso & Sociedad*, 4(3), 597–614.
- Fullagar, S. (2019). A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 12(28), 63–76. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.10161>
- Gagnon M, Jacob JD, Holmes D. Governing through (in)security: a critical analysis of a fear-based public health campaign. *Crit Public Health*. 2010; 20(2):245-256.
- Gibbs, Graham. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B; Strauss, A. (1967) *the discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New york, al-dine de gruyter, 1999.
- Gois, F., Catunda, R., Rubio Gouveia, E., Martins, J., Devantel Hercules, E., & Marques, A. (2020). Caracterización de los comportamientos docentes, el contexto del aula y la actividad física en dos programas de educación física diferentes. *Retos*.
- Grao-Cruces, A., Segura-Jiménez, V., Conde-Caveda, J., García-Cervantes, L., Martínez-Gómez, D., Keating, X. D., & Castro-Piñero, J. (2019). The Role of School in Helping Children and Adolescents Reach the Physical Activity Recommendations: The UP&DOWN Study. *Journal of School Health*, 89(8), 612–618. <https://doi.org/10.1111/josh.12785>
- Guber, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Ibáñez, T. & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada. En: J.L. Alvaro, J.R. Torregrosa y A. Garrido (Eds.). *Psicología Social Aplicada* Madrid: McGraw-Hill.
- Iñiguez, L. y Antaki, Ch. (1994): “El Análisis del Discurso en Psicología Social”. *Boletín de Psicología* 44, 57-75.
- Lamelas, V. S. (2017). La persona y el Estado como agentes de responsabilidad para la producción de sociedades saludables: análisis temático desde la perspectiva de profesionales de la salud en Cataluña (España) *Salud Colectiva*, 13(1), 45–61. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1002>
- Ley General de Urbanismo y Construcciones Chile (2022). Recuperado de <https://modulor.cl/oguc-de-la-arquitectura-locales-escolares-y-hogares-estudiantiles/>
- Lounsbury, M. A. F. (2017). School physical activity: Policy matters. *Kinesiology Review*, 6(1), 51–59. <https://doi.org/10.1123/kr.2016-0038>
- Lupton, D. (2020). *Data Selves*. Polity, UK.
- Marzi, I., Tcymbal, A., Gelius, P., Abu-Omar, K., Reimers, A. K., Whiting, S., & Wickramasinghe, K. (2022). Monitoring of physical activity promotion in children and adolescents in the EU: current status and future perspectives. *European Journal of Public Health*, 32(1), 95–104. <https://doi.org/10.1093/eu-rpub/ckab193>
- Ministerio de Educación, Chile (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación, Chile. (2021). *Orientaciones y Consideraciones para la Actividad Física Escolar en Pandemia*. <https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/orientaciones-para-actividad-fisica-en-pandemia.pdf>
- Ministerio de Educación, Chile. (2018). *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Chile. Escuelas Saludables para el Aprendizaje*. <https://www.junaeb.cl/escuelas-saludables-para-el-aprendizaje-2>
- Ministerio De Salud, Chile (2017). *Encuesta Nacional de Salud*. Santiago de Chile.
- Ministerio del Deporte, Chile. (2021). *Encuesta Nacional de Actividad Física y Deporte en menores de 5 a 17 años*. https://cdn.digital.gob.cl/public_files/Campañas/Cuenta-Pública-2020/CP-sectoriales/23-2020-SECTORIAL-MINISTERIO-DEL-DEPORTE.pdf
- Monforte, J., & Smith, B. (2021). Introducing postqualitative inquiry in sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1881805>
- Murtagh, L. (2007). Implementing a critically quasi-ethnographic approach. *The Qualitative Report*, 12(2), 193-215. Recuperado el 21 de julio 2013, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12->

- 2/murtagh.pdf
- Núñez, C. G., Solís, C. & Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qsc>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud.
- Oluwasanu, M., Oladepo, O., & Ibitoye, S. (2021). Qualitative views of Nigerian school principals and teachers on the barriers and opportunities for promoting students' physical activity behaviours within the school settings. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12327-x>
- Organización Mundial de la Salud (2022). Promoting physical activity through schools: policy brief. OMS Editorial. Disponible en: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049567>
- Organización Mundial de la Salud y UNESCO (2021). Making every school a health-promoting school: implementation guidance. Geneva: World Health Organization <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341908>
- Organización Mundial de la Salud (2018). Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Organización Mundial De Salud (2010a). Informe sobre la situación mundial de las enfermedades crónicas no transmisibles.
- Organización Mundial de la Salud. (2010b). Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud. Geneva: WHO Library Cataloguing-in-Publication. <http://doi.org/9789243599977>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud.
- Pope, Z., Huang, C., Stodden, D., McDonough, D. J., & Gao, Z. (2020). Effect of children's weight status on physical activity and sedentary behavior during physical education, recess, and after school. *Journal of Clinical Medicine*, 9(8), 1–10. <https://doi.org/10.3390/jcm9082651>
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Quinlan, E. (2008): *Conspicuous Invisibility. Shadowing as a Data collection strategy*. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.
- Prato, L; Torregrossa, M; Ramis, Y; Alcaraz, S; Smith, B (2021). Assembling the sense of home in emigrant elite athletes: Cultural transitions, narrative and materiality. *Psychology of Sport & Exercise* 55, 101959.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez-Alvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2019). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades (Physical Education in primary education: space for the construction of masculinity and femininity). *Retos*, 2041(38), 143–150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Santos, A. L. B., Rocha, L. F., Sá, D. B., Catunda, F. N., & Catunda, R. (2017). The relationship between pedagogical practices with physical activity levels in classes of Physical Education. *Motricidade*, 13(S1), 112–120.
- Silva, C., & Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108. Recuperado el 21 de junio, 2012 de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Smith, B., & Monforte, J. (2020). Stories, new materialism and pluralism: Understanding, practising and pushing the boundaries of narrative analysis. *Methods in Psychology*, 2, Article 100016. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.100016>
- Soto-Lagos, R. A. (2018). Bioética en el uso del Deporte en Políticas Públicas promotoras de salud. *Revista de Salud Pública*, 20(5), 641–645. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n5.61868>
- Soto-Lagos, R. A., Cortes-Varas, C., Freire-Arancibia, S., Energici, M. A., & McDonald, B. (2022). How Can Physical Inactivity in Girls Be Explained? A Socioecological Study in Public, Subsidized, and Private Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph19159304>
- Sparkes, A. y Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to Product*. London and New York: Routledge.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Terrón-Pérez, M., Queralt, A., Molina-García, J., & Martínez-Bello, V. E. (2019). Ecological correlates of Spanish preschoolers' physical activity during school recess. *European Physical Education Review*, 25(2), 409–423. <https://doi.org/10.1177/1356336X17741577>
- Tirado F, Gálvez A, Castillo J. (2012). Movimiento y regímenes de vitalidad. La nueva organización de la vida en la biomedicina. *Política y Sociedad*. 49(3):571–590.
- Walters, S. R., Payne, D., Schluter, P. J., & Thomson, R. W. (2012). 'It just makes you feel invincible': a Foucauldian analysis of children's experiences of organised team sports. *Sport, Education and Society*, (August 2014), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.745844>
- Wetherell, M., Taylor, S. & Simeneon Y. (2001): "Discourse as Data: A guide for analysis," London: Sage.
- Westerbeek H.; Eime R. (2021) The Physical Activity and Sport Participation Framework. A Policy Model Toward Being Physically Active Across the Lifespan. *Front. Sports Act. Living*, 3, 1-11.