

Contribuciones de la Educación Física al Profesorado de Educación Inicial.

INFANCIAS EN JUEGO

Leonardo Gómez Smyth • Fernando Acosta

COORDINADOR

EDITOR



UFLO
UNIVERSIDAD

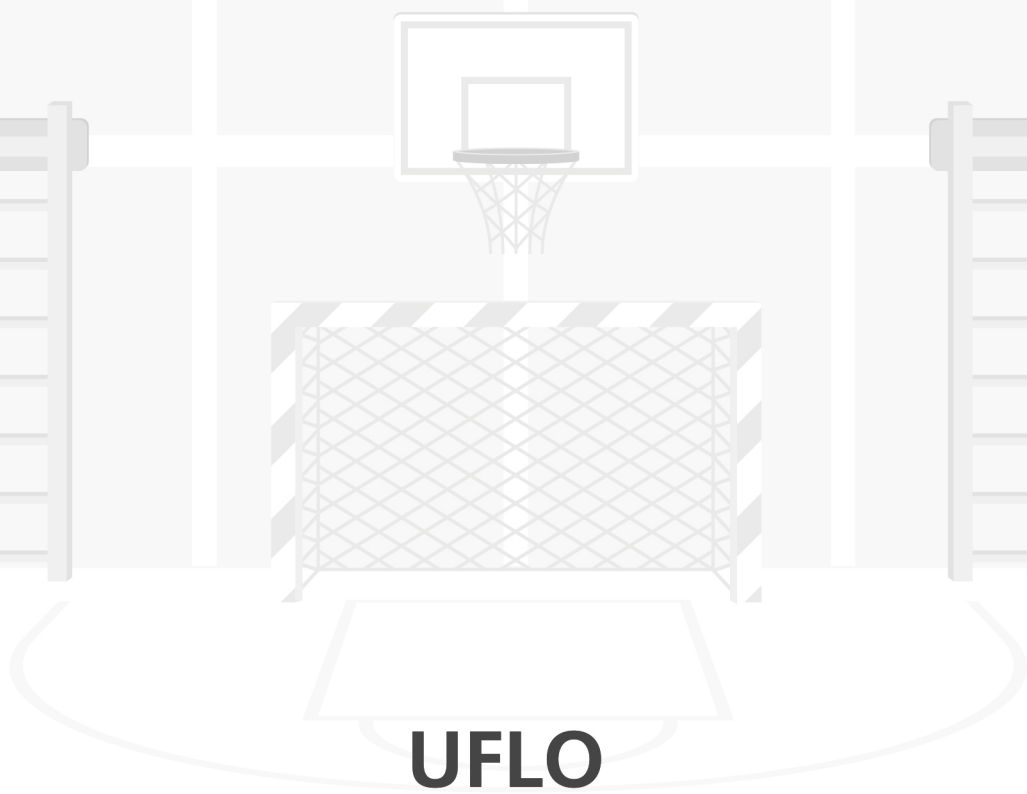
Contribuciones de la Educación Física al Profesorado de Educación Inicial.

INFANCIAS EN JUEGO

Leonardo Gómez Smyth • Fernando Acosta

COORDINADOR

EDITOR



UFLO
UNIVERSIDAD

Universidad de Flores

Rectora

Arq. Ruth Fische

Facultad de Actividad Física y Deporte

Decano

Dr. Ricardo Río

Director de Ciclos de Licenciatura y de Maestría

Dr. Leonardo Gómez Smyth

Coordinadora de investigación

Mg. Valeria Gómez

2020.- 244 pág.; 15 x 23 cm.

ISBN: 978-987-710-113-3

Diseño de portada: María Cecilia Kowalewicz

Maquetación: María Cecilia Kowalewicz

© Editorial de la Universidad de Flores, 2021

Agosto de 2021.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, no autorizada por los editores, viola derechos reservados; cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Acosta, Fernando

Contribuciones de la educación física al profesorado de Educación Inicial : infancias en juego / Fernando Acosta ; coordinación general de Leonardo Gómez Smyth ; editado por Fernando Acosta. - 1a ed - Buenos Aires : Universidad de Flores, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-710-113-3

1. Educación Física. I. Gómez Smyth, Leonardo, coord. II. Acosta, Fernando, ed. III. Título.

CDD 796.07

Índice

Introducción	8
Fernando Acosta	
Todo cuidado es político. Apuntes para un acompañamiento sensible de la crianza y la educación de los niños y las niñas	12
Carolina Necco	
Un acercamiento a la educación física en la educación maternal en La Pampa y a la formación lúdica docente	25
Fernando Acosta	
La educación física en la educación inicial en Brasil: el caso del diseño curricular de Victoria	43
Uberson Ribeiro Almeida, María Celeste Rocha, Ramón Matheus dos Santos e Silva, Bruno de Almeida Faria y Vinicius Martins Penha	

Pensando la actividad corporal infantil. Bailar en el marco de la formación docente	59
Pamela Bazán y Rolando Schnaidler	
La disponibilidad corporal en la formación docente. Cuerpo, juego, arte, expresión y emoción en clave de enseñanza	76
Evelina Brinnitzer	
La educación física en el nivel inicial pensada desde un enfoque sociocultural. Modalidades de planificación, saberes y evaluación	101
Leonardo Gómez Smyth	
¿Qué se pone en juego en la enseñanza del jugar? Revisiones sobre el pensar y el intervenir docente	124
Manuel Dupuy	
Continuidades y rupturas en la educación física: un acercamiento a las visiones en la educación inicial	146
Ana Daniela Mansi	
Educación física en clave de derechos en la educación inicial: sobre decisiones acerca de para qué, qué y cómo facilitar la educación física en los primeros años	163
María Elisa Fierro	

Prácticas de movimiento corporal en niñas y niños pequeños. Estudio en jardines maternos públicos de la ciudad de Córdoba 179
Ivana Rivero

Experiencia, memoria y propuesta para la educación maternal desde la formación de profesores de educación física 197
Kevin Coria

La enseñanza de educación física en un Centro de Desarrollo Infantil 212
Yanina Rodríguez

Sobre la enseñanza de la educación física con niños de cero a tres años en educación infantil: un informe de experiencia 224
María Celeste Rocha

Introducción

Por Fernando Acosta

Llevó dos años producir este libro. Valoramos a cada colega por confiar y tomarse un tiempo para escribir, amigos de la profesión que hemos conocido en jornadas y congresos en diferentes lugares del país y Brasil. A Yanina y Kevin, compañeros de trabajo, por participar contando la perspectiva sobre la enseñanza de la educación física en los centros de desarrollo infantil.

A Ueberson, Ramón, Bruno, Vinicius y Celeste, por convidarnos a conocer la situación de la primera infancia en Victoria (Brasil). A María Elisa, porque nos trae el aporte particular de la construcción curricular para la educación maternal en la ciudad de Córdoba.

A Ana Daniela, Leonardo y Manuel, por invitarnos a repasar la historia de la educación inicial, la educación física desde un enfoque sociocultural y la enseñanza del juego. A Carolina, por invitarnos en su capítulo a pensar políticamente las infancias.

A Evelina, Pamela, Rolando e Ivana, por compartir las experiencias desde lugares comunes: el profesorado de educación inicial. Finalmente, agradecer a UFLO Universidad por la edición del libro.

La educación física es un acto político. Un espacio de reflexión permanente sobre los fines educativos, el currículum, la cultura escolar, la igualdad y la desigualdad en el acceso al conocimiento, la igualdad y la desigualdad en el acceso a la cultura de movimiento, el tipo de intervenciones, las resonancias que éstas tienen en los y las estudiantes. Un acto político de enseñar una cultura corporal de movimientos amplia, cambiante y compleja (juegos, deportes, gimnasias, actividades en el medio natural, entre otras), desarrollando una adecuada disponibilidad corporal y motriz. Una educación física digna para cualquier niño o niña.

Este libro desarrolla experiencias docentes y de investigación. Despliega sobre el campo de la formación docente asuntos conocidos por nosotros que merecen seguir revisándose: el mundo de las infancias, el juego, el jugar, la danza, el currículum, la pedagogía, la formación lúdica, la disponibilidad corporal docente y la didáctica.

Resaltamos la importancia de seguir pensando las infancias en clave de derecho a la educación y al juego. Infancias como un tiempo germen y presencia presente. Nos enseña Carolina que necesitamos concebir a los niños y las niñas como seres con un poderoso impulso interior que los y las guía espontáneamente hacia el despliegue de sus potencias en tanto existan vínculos segurizantes, amorosos y respetuosos. Niños y niñas que constelan y agencian en líneas psíquicas, afectivas, físicas, políticas y socioeconómicas que trazan un cuerpo. Infancias en juego en cuerpos en relación con otros cuerpos. Esa dimensión política del “entre-en relación” debe ser entendida como un espacio sutil, bombístico, incierto, inaprensible.

¿Qué piensan un niño o una niña cuando contemplan férreo y atónitos una hormiguita andar? ¿Qué universos se trazan en sus corporalidades cuando camina, desacompasadamente, dejándose cautivar por agujeros, colores, texturas, aromas, piedritas, sonidos, animales, tan nimios para la mirada adulta? ¿De qué *consciencias* son capaces apenas incluso son gestados y gestadas? ¿Qué autonomías les son posibles? ¿A qué sonrío? ¿Con qué se calma? ¿Qué le irrita? ¿Qué le hace reír? ¿Sobre qué se posan sus ojos? ¿Qué alcanza su mirada? ¿Qué convoca a sus sonidos? ¿Qué sensaciones tiene un niño o una niña cuando juega?

¿Cómo está compuesto ese universo lúdico?

Es necesario seguir mirando las infancias desde el juego. El juego como patrimonio de la cultura y como derecho de los niños y las niñas. Interesa el juego como actividad creativa, creadora, emancipadora. El juego de los niños y las niñas. En la formación docente es imprescindible desarrollar la formación lúdica. Reflexionar acerca del lugar y el sentido que adquiere el juego en las instituciones formadoras y en las escuelas infantiles. Una experiencia espiralada y de diálogo permanente para conocer y transformar el mundo sentipensante (Fals Borda, 2009) de lo lúdico: qué es el juego, qué me pasa cuando juego (emociones, sensaciones, percepciones, valores), que le pasa al otro y a la otra cuando juega, la evaluación de las propuestas lúdicas institucionales.

En relación a las intervenciones, como dicen Leonardo y Manuel, preferimos aquellas que coloquen en el centro de las prácticas saber jugar, crear y sostener diferentes situaciones de juego con otros y otras, adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar, saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros y otras, centradas en la identidad de cada niño y niña, en el conocimiento de cada juego, en el sentido lúdico, en la transversalidad de la ESI, la educación ambiental.

Intervenciones lúdicas centradas en alguno de estos interrogantes: ¿lograste jugar? ¿Cómo? ¿Existió compromiso corporal? ¿Cuál fue el guion de juego, cómo se definió, participe en la producción del mismo, de qué modo? ¿Qué táctica/s, qué estrategias fueron planteándose en el desarrollo del juego? ¿Cómo se fueron elaborando? ¿Participé de la elaboración de las mismas? ¿Qué desafío motriz y cognitivo me propuso el juego? ¿Qué acciones motrices fueron protagonistas del juego (correr, saltar, lanzar, pasar, recibir, etc.)? ¿Qué debo aprender para jugar?

Este libro realiza un abordaje de las prácticas de movimiento en la primera infancia. Esa que transcurre en las escuelas y centros infantiles públicos y privados que atienden a niños y niñas de 45 días a tres años. Una educación maternal ubicada entre políticas públicas que la tensionan abriendo preguntas: cuál ha de ser el área de gobierno al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención/educación de los y las bebés y los niños y las niñas pequeños;

qué instituciones se proponen para educar a los niños y las niñas pequeños (escuela infantiles, jardines maternas, centros de desarrollo infantil, entre otros); quiénes han de asumir la tarea de educar y cómo es la enseñanza en las instituciones maternas.

Invitamos a leer para reflexionar y pensar nuevos interrogantes. Pensar colectivamente. ¡Bienvenidos y bienvenidas!

Aclaración: A lo largo de este documento, toda referencia a personas, colectivos o cargos académicos cuyo género sea masculino estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como hombres.

Todo cuidado es político. Apuntes para un acompañamiento sensible de la crianza y la educación de los niños y las niñas

Por Carolina Necco¹

Las almas repudian todo encierro
L. A. Spinetta

Nadie sabe lo que es un niño o una niña. Nadie sabe lo que puede. Nadie sabe de lo que es capaz. Un niño o una niña, acaso, no es más que puro devenir. Puro devenir de intensidad.² ¿Alguien se atrevería a llevar sus manos al fuego para aseverar qué devela su sonrisa durante

¹ ISFD N°19, IPA -Instituto Provincial de Artística.

² La expresión *devenir de intensidad* conjuga líneas del pensamiento de Deleuze y Guattari. Se trata de nociones complejas, polisémicas en algún sentido, que procuran en primera instancia, trastocar regímenes del orden de lo identitario, de lo fijo, de lo predecible. En este enclave, aquello que llamamos *devenir* no se encuentra ligado al sentido ordinario de “evolucionar,” de “lo que vendrá” ni siquiera a las mutaciones propias y esperables que siguen

el sueño? ¿O qué imágenes, ideas, sensaciones lo o la circulan cuando toma un objeto con su manita por primera vez? O bien, ¿qué piensa cuando contempla férreo y atónito una hormiguita andar? ¿Qué universos se trazan en sus corporalidades cuando camina, desacompasadamente,³ dejándose cautivar por agujeros, colores, texturas, aromas, piedritas, sonidos, animales, tan nimios para la mirada adulta? Creemos saber qué es un niño o una niña, qué quiere, qué necesita; más basta adentrarnos sensiblemente en ellos y ellas, para comprender que estamos ante el más pleno desconocimiento.

¿Por qué *elige* un niño o una niña venir a este mundo? ¿Por qué *elige* hacerlo a través de esos padres y madres? ¿Por qué *elige* llamarse así? ¿Lo *elige*? ¿Por qué *elige* llegar a través de *ese* parto? ¿Lo *elige*? ¿Qué supone enunciar que un bebé *elige*? ¿De qué *consciencias* son capaces

al curso de la vida, comúnmente ligadas a los cambios personales, biográficos y humanos sino que muy por el contrario, el *devenir* al que aludimos se encuentra más próximo a los movimientos aberrantes de *una* vida, siempre impersonal e incluso transhumana, transanimal. Movimientos ligados al *habitar* una multiplicidad de *afectos* e *intensidades* que se (nos) imponen a *pura fuerza de vida*, no por ninguna búsqueda personal. Se *deviene niño o niña*, y en ese devenir se halla aquello que es del orden de lo inexplicable, de lo incapturable, lo inapropiable, lo imprevisto, lo indefinido; aquello que en modo alguno puede ser aprensado por el tiempo cronológico. El *devenir niño* es un bloque, un bloque de *intensidades*, de fuerzas, de *afectos*, de circulaciones de flujos, que nada tienen que ver con el Yo, con el niño (la niñez) como Identidad. Un niño es un devenir en tanto nos abre a habitar ese tiempo (sin medida) donde cada experiencia es un mundo, *una explosión de mundo*. *Devenir niños o niñas* no es imitarlos, “ni sentir que por ese instante volvimos a la infancia”, que recuperamos “ese tiempo perdido” (añorado), sino que entraña una suerte de contagio, un estar siendo *poblado* (un dejarse *poblar*) por macromoléculas *niñísticas* (si se nos permiten el neologismo); un dejarse poblar por *potencias* que hacen vacilar al adulto, por (micro) percepciones que nos hacen atravesar las puertas, los umbrales de la niñez.

³ Walter Benjamín sostenía que lo propio de la infancia es un *andar desacompasado*. Al decir de Benjamín, los niños y las niñas “caminan desacompasadamente, sin rumbo fijo, se desvían, se distraen, se tropiezan, ven cada cosa como si fuera única. Realizan cada movimiento como si fuera el que les abre la puerta de un nuevo mundo”.

apenas incluso son gestados y gestadas? ¿Qué autonomías les son posibles? ¿Qué movimientos de sus flujos deseantes? ¿Por qué expresa sus dolencias de ese modo? ¿A qué sonrío? ¿Con qué se calma? ¿Qué le irrita? ¿Qué le hace reír? ¿Sobre qué se posan sus ojos? ¿Qué alcanza su mirada? ¿Qué convoca a sus sonidos?

Desde una *perspectiva ampliada*, integral, profunda, todo aquello que atraviesa a la niñez nos fuerza a entrar y habitar *el misterio*. Un niño *está ahí, siendo*. Está ahí, profundamente haciéndose, más bien *haecciéndose*,⁴ si se nos permite el neologismo. *Siempre en relación, entre relaciones*. No se nace niño o niña, ni siquiera bebé. *Se deviene, y tenemos ahí, toda una política*.

La gestión biopolítica de cuidado del cuerpo infantil

La Infancia⁵ como producción y ficción política nacida a la luz de las lógicas del capitalismo y del Estado moderno, no puede ser escindida

⁴ Deleuze y Guattari, en *Mil Mesetas*, reservan el nombre de *haecceidad*, para hacer referencia a esos modos de individuación, de configuración, que en nada guardan relación con las nociones de persona, sujeto, sustancia. Una *haecceidad*, en tanto como *cuerpo*, “no se define por la forma que lo determina, ni como una sustancia o un sujeto determinados, ni por los órganos que posee o las funciones que ejerce”. Una *haecceidad*, en tanto *cuerpo*, se define por las relaciones que traza y deja trazar, por las líneas por las que se deja atravesar, por el conjunto de los afectos intensivos de los que es *capaz*, por el *poder* de afectar y ser afectado.

⁵ Usaremos la noción de *Infancia* con mayúscula para hacer referencia a aquella categoría conceptual política, económica social e históricamente construida. Entrecruzando a Ayres y a Foucault, partimos de una afirmación: la infancia nace en la modernidad en un sentido biopolítico. En este punto, la Infancia como construcción sociohistórica no puede ser escindida de las formas de gobierno económicas y políticas, que penetraron la vida de lxs niñxs y sus familias, y forjaron “su descubrimiento”, su configuración y su producción desde la Modernidad. A partir del siglo XVII comienzan a producirse una serie de mutaciones sociopolíticas que permitieron el advenimiento de la Infancia como categoría y foco de interés social.

en su problematización de los macro artificios que le dieron configuración: la ciencia médica, la familia nuclear y la escuela. Desde que la conservación y el cuidado de los hijos y las hijas se tornó un *problema de Estado*, el modo en que las familias debían cuidar y atender a los niños y las niñas fue determinado por la intervención médica, que se fue afinando cada vez más, hasta llegar a la creación de la pediatría como disciplina especializada en el desarrollo infantil a fines del siglo XIX.

Ya desde el último tercio del siglo XVIII en Europa, comienza paulatinamente a proliferar una cantidad de literatura científica proveniente principalmente desde el campo médico que concebía a los niños y las niñas como tabulas rasas, recipientes vacíos, que debían ser llenados; como seres cuyos movimientos y posturas debían ser corregidos, direccionados, estimulados (Vigarello, 2005).

Los médicos publicaron para las familias burguesas una serie de obras en las que exponían consejos educativos sobre el arte de criar niños y niñas pequeños. El *saber* de las madres, de las familias, fue trastocado por el de la doctrina médica, en virtud de garantizar un nuevo orden social y público, que evitara el marchitamiento de su elite y el empobrecimiento y la muerte de su población futura. Se instala un nuevo imperativo: “el médico prescribe, la madre ejecuta” (Donzelot, 2008). En este enclave biopolítico del cuidado infantil, las prácticas de educación y crianza, se centran en hacer de “esa masa blanda”, un individuo inteligente, fuerte y moral, es decir, un buen capital humano para la Nación (Colangelo, 2012).

Desde su moderno “descubrimiento”, la niñez (Ayres, 1960) no ha cesado de ser intervenida por una enorme cantidad de discursos, prácticas y representaciones que forjan, producen, fabrican, crean, una subjetividad infantil que enajena, en sobradas ocasiones, a los niños y las niñas de la *infancia*,⁶ en tanto *tiempo de intensidad, cuerpo intensivo*.

⁶ Usaremos aquí la infancia en minúscula, para hacer referencia a aquello más ligado a la idea de *haecceidad*, a una intensidad, del orden de lo indefinible, lo incapturable, de lo que ocurre entre una relación diferencial, singular. Una *infancia* es *intensidad corpórea*, un *cuerpo intensivo* sin forma preestablecida, *afectado* por experimentaciones, fantasías, impulsos, memorias, saberes, consciencias, fuerzas, y, y, y.

El *tiempo* de la *infancia* no sabe del pasado ni del futuro. Se trata de un *tiempo germen, presencia presente*. Puro *germen presente*. En este sentido, quizás valga la pena mencionar que *los niños y las niñas no son la Infancia* (ni siquiera *las Infancias*, nos atrevemos a decir). Posiciones patriarcales, científicas y adultocéntricas que atravesaron al capitalismo tanto en su formato moderno, industrial, mercantil hasta el contemporáneo neoliberalismo, han configurado, producido, construido *Infancias*. *Infancia(s)* puro *Cronos*.

La(s) *Infancia(s)*, incluso desde la vida intrauterina se torna puro *Cálculo*, puro *Capital*. La(s) *Infancia(s)* se mide, se pesa, se estandariza, se cuantifica en etapas, períodos, edades; se categoriza según *pautas político-madurativas* a cumplir en tiempo y forma. La *Infancia* poco importa por la emergencia de la *capacidad*, en tanto despliegue de la *potencia de obrar*, sino que solo interesa en tanto sus habilidades se *cumplan* en tiempo y forma, eficazmente.

Producciones de subjetividades infantiles *capitalísticas* y modalidades de crianza y educación concomitantes, instaladas desde la Modernidad, pretenden llevar la *infancia* y sus cuidados –de modo incesante e insistente– al lugar de lo estimulable, de lo que hay intervenir, de lo que hay que encauzar, direccionar, a fin de que se alcance el único destino que el capitalismo planea para nuestros niños y niñas: el adulto trabajador, consumidor, empresario. La gestión biopolítica del *cuerpO*⁷ infantil no ha hecho más que impartir modalidades de crianza y educación adultocentristas, que procuran hacer de las prácticas de cuidado una intervención estandarizada, regulada, normalizada, dirigida, *sobre* los niños y las niñas.

⁷ Santiago Díaz propone en sus textos “eXcrituras corporantes” y “CuerpOs” una distinción entre la noción de *cuerpO* y la de *cuerpXs*. Piensa a la primera como organismos determinados, organizados, sedimentados: “Un buen sentir común que espera sostener esa misma velocidad para no alterar ni agitar el orden, el buen orden ciudadano” (Díaz, 2017). Mientras que la idea de *cuerpXs* alude a la X como un proceso de entrecruzamiento heterogéneo, no únicamente de género, que da cuenta de cierta procesualidad singularizante, que se autodetermina al propio ritmo y que se fuga de los aparatos de captura y apropiación.

Un cuerpo niño. Prácticas somatopolíticas: resistencias, invenciones, subversiones

Paralelamente a la instauración de los modos de gestión biopolítica del *cuerpO* infantil y sus cuidados, también existieron líneas de pensamiento y prácticas *somatopolíticas*. Gestos y modos de resistencia, que promoviendo concepciones más holísticas, enfatizaban en modalidades de crianza y educación con base en el respeto por los tiempos singulares de cada niño, así como en un desarrollo infantil más *autónomo*.

En la actualidad van cobrando cada vez con mayor vigor nuevos paradigmas que conciben a los niños y las niñas como seres con un poderoso *inner drive*, un poderoso impulso interior que los y las guía espontáneamente hacia el despliegue de sus *potencias*,⁸ en tanto existen vínculos segurizantes, amorosos y respetuosos, capaces de leer adecuadamente sus necesidades y acompañar su desarrollo sin forzamientos ni intervenciones desajustadas de la *fisiología*. Traemos aquí a la *fisiología* por considerarla una aliada, una guía maestra, exquisita, para seguir en aquellos momentos y situaciones en las cuales las tareas de cuidado, crianza y educación de los niños y las niñas se tornan nebulosas. La variable de *lo fisiológico* agrupa a los niños y las niñas en una comunidad de seres con necesidades *comunes*. Las necesidades fisiológicas son biológicas, orgánicas y se presentan en todos los seres de una misma especie, aunque el modo de resolución-satisfacción pueda tener distintas calidades de acuerdo a la cultura y el contexto sociohistórico en el que ese ser haya nacido y viva.

Dado que somos seres altriciales, necesitamos de un *tiempo prolongado* después del nacimiento y de ciertas experiencias, para que muchas de las funciones y capacidades orgánicas se desplieguen y pongan en funcionamiento. A diferencia de otros mamíferos, el tiempo de vida en

⁸ Usamos la idea de *potencia* en el sentido spinoziano. La *potencia* se liga a lo que *un cuerpo puede*, mas somos ignorantes de esa capacidad. Nunca se sabe de antemano qué puede *un cuerpo*, de qué es *capaz*, ni cómo se organizan o “están envueltos los modos de existencia de alguien”. La potencia de *un cuerpo* se despliega siempre en acto, es efectuada a cada instante.

el vientre gestante humano no nos permite completar el proceso de maduración necesario para satisfacer autónomamente nuestras necesidades fisiológicas más básicas, conforme nacemos. En el pasaje a la bipedestación, la pelvis sufrió un cambio de forma y orientación que produjo que los bebés necesiten nacer entre las semanas 38 y 42 (más/ menos días) de vida gestacional. Esto sucede porque el cerebro crece conforme va madurando, de modo que si el proceso de maduración se completara durante la *interogestación* (lo cual implicaría aproximadamente nueve meses más de lo actual), el parto no sería compatible con la vida. Es decir, no sería posible parir un bebé con ese tamaño cefálico, razón por la cual la naturaleza ha preferido acortar la vida gestacional, *confiando* en que el restante tiempo necesario para completar esa maduración para el desarrollo de ciertas funciones, se dará en un periodo de *exterogestación*.

Nacemos con funciones y procesos que tienen que madurar. Hay necesidades fisiológicas muy primales que aparecen desde la vida intrauterina y hay necesidades fisiológicas, como el control de esfínteres, que aparecerán más avanzado el curso del desarrollo. También madurar es fisiológico. ¿Qué es fisiológico para un niño o una niña? Es fisiológico tener hambre, sueño, apegarse, llorar, buscar contacto, desplazarse en el espacio, comunicarse, expresarse, angustiarse, buscar calor, moverse, correr, enojarse, gritar, hacer pis, caca, controlar esfínteres...

El apego y la búsqueda de contacto táctil, visual, auditivo, olfatorio de los bebés y los niños son experiencias enraizadas en la fisiología, no en el capricho infantil. Un bebé tiene la necesidad biológica de contacto para mantenerse regulado, estable, tranquilo. Los primeros días e incluso meses de vida, un bebé requiere fisiológicamente, orgánicamente de contacto constante con sus figuras significativas, particularmente con aquella que lo gestó, para sentirse a resguardo, protegido, cuidado y satisfecho, sobre todo en situaciones como la noche, en donde las condiciones de oscuridad, entre otras, propician mayor desorganización psíquica y emocional.

Un bebé que siente sus necesidades fisiológicas satisfechas será capaz de disponer su energía para entrar en relación agradable, cómoda, placentera con el mundo y disponerse a la infinidad de aprendizajes

que le esperan en el día a día, y que multiplicarán de modo desorbitante sus conexiones neurales en el primer año de vida. En cambio, un bebé que no encuentra ésta satisfacción se desregulará con facilidad y apelará incesantemente a mecanismos de defensa, para intentar recuperar el equilibrio perdido, viéndose obligadx a dispensar energía necesaria para sus procesos de aprendizaje, de apertura a los mundos a experimentar, en resolver cómo paliar las desregulaciones sufridas.

Seguir la fisiología del desarrollo infantil para atender a sus necesidades primordiales no supone seguir ningún Método. Ni hacer nada extraordinario. Ni estimular nada específico. *Simplemente* se trata de *saber sensiblemente* qué requiere un bebé, un niño, para mantenerse seguro, cómodo, en calma y poder así entrar en relaciones nutritivas con lo que lo rodea. Claro que existirán periodos de desregulación, pero se trata justamente de *cuidar* que esos episodios sean cuantitativa y cualitativamente mínimos.

Un bebé al que se le deja llorar pretendiendo que por sí mismo encontrará la calma, es un bebé que segregará, en cada una de esas experiencias de soledad, cantidades alarmantes de cortisol, a fin de encontrar por sí mismo la regulación biológica que hubiese alcanzado en segundos, con una experiencia de contacto táctil, verbal, visual, olfatorio, y, y, y. Necesitamos saber que todo niño o niña desplegará una serie de mecanismos y conductas para poder sobrevivir, lo cual no significa que las mismas sean las más favorables para su desarrollo. Del mismo modo, vale mencionar que un bebé que pretende ser “calmado” con dispositivos tecnológicos, en realidad está siendo expuesto y forzado a desplegar un elevado nivel de alerta –catecolaminas mediante– estimulado por el brillo, las imágenes y el sonido de estos aparatos. La fisiología, decíamos, es una aliada, una guía maestra, pero *un cuerpo* no puede ser reducido a lo biológico.

Nosotros pensamos los cuidados de los niños y las niñas desde una perspectiva de *fisiología ampliada*. Un *saber hacer* que, aunque con asiento en lo fisiológico, no se deja reducir a la biología sino que, por el contrario, constela y agencia, de modo inseparable, con las líneas psíquicas, afectivas, físicas, políticas y socioeconómicas que trazan un *cuerpo*. No reducimos el *cuerpo*, ni la constitución subjetiva de un niño

o una niña, únicamente a las líneas organicistas, aquellas que intentan hacer del *cuerpo* un *Organismo*, organizar jerárquicamente la corporalidad, sino que abrimos el *cuerpo* infantil a la multiplicidad de líneas que le atraviesan, incluso cuando gran parte de ellas puedan resultarnos desconocidas, incomprensibles, inasibles.

En este sentido, lo que esperamos de un niño o una niña no queda sujeto a criterios normalizadores, estandarizados, sino que se abre a penetrar en la más *sensible singularidad*. Y al mismo tiempo, como acompañantes, no seguimos indóciles y obedientemente a las *nuevas Policías de las Familias*, que bajo argumentos biologicistas y sobre todo neurobiologicistas, procuran imponer un nuevo-único modo de criar y educar: el de la Crianza Fisiológica. Son tantas las líneas que pasan por *un cuerpo*, por *una vida*, y particularmente por la vida de un *niño* o una *niña*. ¿Bajo qué *preceptos, normas, discursos, lemas, representaciones, imperativos* buscamos capturarlas?

Una *somatopolítica* del cuidado infantil tramada en una *fisiología ampliada* entiende que *un cuerpo* desborda lo físico, lo fisiológico, lo biológico. Un *cuerpo* es siempre muchos *cuerpos*, mas sobre todo, un cuerpo se hace, se compone (y se descompone) en relación con otros *cuerpos*. Esa dimensión política del *entre*, del espacio sutil y bombástico, de lo que acontece en el medio de una *relación*, sobre todo en su carácter de lo incierto, lo inaprensible, lo incomprensible (en muchas ocasiones), nos fuerza, entre otras cosas, a ser prudentes respecto de todo nuevo dogmatismo, toda *nueva receta*, toda nueva imposición, todo nuevo método de cómo criar, de cómo educar.

Desde una perspectiva de *fisiología ampliada* afirmamos que el desarrollo de los niños y las niñas no requiere ser estimulado,⁹ sino acompañado, sostenido, cuidado, atendido. Como decíamos, todos los niños y niñas poseen un impulso interior, un impulso vital, que los y las guía

⁹ La estimulación, como metodología de intervención, nace de la mano de las lógicas rehabilitadoras y normalizadoras de fines de siglo XIX. Se procuraba a través de estas prácticas, que los niños y las niñas deficientes –así se los llamaba– se equiparan a los considerados normales.

hacia la búsqueda de aquellos estímulos que necesitan y están preparados para procesar.

Un niño no requiere de estímulos sino de *relaciones y vínculos que devienen estimulantes*. Lo importante está en el medio, en el *entre*, en lo que acontece *entre* la relación. En esa zona de creación *lúdico-mágica*, corporal y *corporante*. Un niño estimulado no aprende a jugar sino a subsumir sus impulsos, flujos, deseos, ante la satisfacción de la persona adulta. Uno de los pilares del *acompañamiento sensible* y respetuoso es la *espera*; saber acompañar a los niños y las niñas es saber esperarlos a que estén listos para adentrarse y superar los desafíos que el desarrollo les va poniendo por delante, día a día. El desarrollo que deseamos para nuestros niños y niñas es un *desarrollo lento*, de tiempo profundo. Imagen impensable cuando no imposible, en la era de las velocidades.

Solo traigamos la imagen de un bebé contemplando un rostro: ¿cuánto *tiempo* se toma para la observación? ¿Hasta dónde llega la captura de sus ojitos? ¿Cuánto *tiempo* puede pasar un bebé explorando su manita con su boca, pasando su lengua incesantemente por cada una de sus líneas, agenciándose de su textura, de su profundidad, de su calor, de sus formas? ¿Es acaso medible esa temporalidad? Un desarrollo lento y armonioso propicia la adecuada conformación y consolidación de las redes neuronales que se van formando en los primeros años de vida y que constituyen la trama sináptica primordial, un tejido tridimensional neurológico *sagrado* para los procesos venideros. A su vez, le permitirá aprender a habitar(se) (en) las sensaciones que *experimenta*. Penetrar profundamente las intensidades que le atraviesan. Desplegar potencias en actos. Hacerse más un *cuero* y menos un *cuero*.

Entendemos¹⁰ que la intervención adulta que favorece el desarrollo de los niños y las niñas no es la estimuladora, sino aquella *capaz* de hacer con sus “*propios*” *cueros* una envoltura amorosa, no coercitiva,

¹⁰ Lo plural de la escritura emerge como gesto político que entiende las ideas, los pensamientos, incluso las sensaciones y los sentires como producciones siempre colectivas, es decir, abiertas a la multiplicidad de *cueros* que nos atraviesan y componen.

ni directiva de los procesos de vida y aprendizaje de un bebé, de una niña, de un niño. La intervención que facilita el desarrollo de los niños y las niñas no es la que pone juguetes en el piso, sino la que dispone allí sus *cuerpos*; la que se aproxima y despliega gestos que *siguen al niño*, construyendo juegos, creando mundos, espacios compartidos que abren a nuevas posibilidades, no predecibles.

Consideramos que enseñar es acompañar y que hay *un* acompañamiento posible que *sigue al niño* cuando los adultos *son capaces* de adentrarse en sus sensaciones, sus gestos, sus movimientos, sus sonidos, sus exploraciones, sus investigaciones, sus vivencias para contenerlo, sostenerlo, ofrecerle los límites necesarios, brindarle confianza en sus iniciativas, no forzarlo, no apurarlo desde afuera, ni someterlo a actividades hacia las cuales no se dispone por sí mismo. La *espera* y un *seguir al niño*, como gestos micropolíticos, somatopolíticos que desajustan todo imperativo de velocidad y adultocentrismo *capitalístico*.

Eso que llamamos *cuerpo* en los bebés, en los niños y las niñas es *un todo* (también el Todo, por momentos nos atrevemos a sentir/decir). Cada acto implica al cuerpo todo. Ninguna de sus partes queda por fuera de los acontecimientos. Pura presencia corporante. *Pleno estar siendo el habitar de lo que experiencia*. Toda una política del cuidado infantil, que interpela críticamente nuestros cotidianos gestos adultocéntricos, y propicia en los niños y las niñas un moverse en libertad más ligado a *lo sensible*¹¹ y menos a los manuales.

Un cuidado del desarrollo de los niños y las niñas que entraña disponerse a configurar una educación afectiva, corporal y *corporante*, capaz de ofrecer envolturas y de ser cocreadora, junto al niño, de los procesos de aprendizaje, en un entorno de respeto, contención y acompañamiento amoroso, sin olvidar que ante todo un niño está además *aprendiendo a aprender*.

Todo cuidado es político. Nosotrxs procuramos un *acompañamiento*

¹¹ Apelamos a lo sensible como campo epistémico a recuperar y reivindicar. Lo sensible es tanto disposición afectiva y corporal a dejar(se) atravesar por las intensidades de lo que se está viviendo, habitando, creando.

sensible de las niñeces, es decir, conectado *afectivamente* con lo que los niños y las niñas necesitan, más que con lo que los adultos y la sociedad pretenden de ellos. Un acompañamiento respetuoso por sus propios ritmos y su singularidad que facilite más que dirija, que cree un campo de disposición más que de estimulación, que advierta que los niños y las niñas son seres con una profunda y sagrada consciencia de sí, sumamente activos en los procesos de aprendizaje.

Tales modalidades de cuidado se presentan y ofrecen como gestos de subversión a los imperativos homogeneizantes, normalizadores y desafectivizados; y procuran niñeces más autónomas, creativas y seguras de sí. Entendemos también que transformar los modos de gestar, de nacer, de acompañar la crianza de un niño o una niña, entraña *un* transformar, como adultos, los modos de cuidar(nos), de relacionarnos, de entrar en *registro* con lo que nos sucede, con las intensidades que nos atraviesan, con aprender a sentirlas y elaborarlas.

De igual modo sentimos que necesitamos superar ampliamente el considerar el desarrollo del niño como aquello que acontece en el ámbito familiar, en los modos singulares de materner y paternar, sino que exige también –y, sobre todo– atender a los procesos y dispositivos sociales, comunitarios e institucionales que crían y educan, así como los procesos socioeconómicos y políticos que los circundan y atraviesan.

Pensamos/sentimos que transformar los modos de criar y educar a los niños y las niñas cambia el mundo. No como utopía, como aquello que se espera para un porvenir, sino en el acontecimiento, singular y potente, que se halla en la *efectuación* de mirar, sostener, contener, limitar, acompañar con amor. Con ese amor que es capaz de acoger al niño, de escucharlo, de *dejarlo aparecer*.

Bibliografía

- AYRES, J. (1998). *La Integración Sensorial y el niño*. México: Editorial Trillas.
- COLANGELO, M. A. (2012). *La crianza en disputa: Medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930*. La Plata. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Naturales y Museo.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2006) *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DELEUZE, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- DÍAZ, S. *CuerpOs*. Disponible en <http://ludosofias.blogspot.com/p/ii.html>.
- DÍAZ, S. (2016). "EXcrituras corporantes. Cuerpxs, subjetividades antropofágicas y performances decoloniales". En *Revista ECOS*, Año 7, Vol. 2.
- DONZELOT, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- LIEDLOFF, J. (2009). *El concepto del Continuum. En busca del bienestar perdido*. Tenerife: Editorial Ob Stare.
- MONTAGNU, A. (2004). *El Tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- VALLE, A. (2017). *Cachorro. Breve tratado de filosofía paterna*. Buenos Aires: Hekht.
- VIGARELLO, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Un acercamiento a la educación física en la educación maternal en La Pampa y a la formación lúdica docente

Por Fernando Acosta¹⁸

Introducción

Este capítulo tiene dos partes. En la primera, presento los avances de la investigación “La Educación Física en el nivel inicial/educación infantil en Argentina y Brasil: políticas educativas, trabajo docente y enseñanza”,¹⁹ que tiene como objetivo comprender los marcos políticos educativos, el trabajo docente y la enseñanza de la educación física

¹⁸ Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, Profesorado de Educación Inicial.

¹⁹ “La educación física en el nivel inicial/educación infantil en Argentina y Brasil: políticas educativas, trabajo docente y enseñanza” (Res. 306-CD-19, UNLPam). ISEF Ciudad de General Pico, UNLPam (Universidad Nacional de La Pampa); UFES (Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil).

inicial/educación infantil en Argentina. En la segunda, reflexiono sobre el valor de abordar la formación lúdica en el contexto del profesorado de educación inicial desde la mirada de la educación física.

Educación maternal: marco legal y prácticas de movimiento

La educación inicial (EI) Argentina puede analizarse a partir de tres etapas: gestación y nacimiento; crecimiento y reconocimiento oficial; y elaboración de planes y búsqueda e integración interna. El primer momento (1870-1936) está caracterizado por la difusión de las ideas froebelianas, que a diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países, en la Argentina el jardín de infantes nace con una finalidad preponderantemente pedagógica. En este contexto, la primera ley que incluyó dentro del sistema educativo al jardín de infantes fue la Ley de Educación Común N°988 (1875) de la provincia de Buenos Aires, que estableció la creación de escuelas nocturnas y dominicales para adultos e infantiles denominadas jardines de infantes.

El segundo momento histórico (1936-1960) comienza con la fundación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Pre-escolar "Sara C. de Eccleston". El tercero va desde 1961 hasta la actualidad, periodo en el que se producen las reformas pedagógicas y curriculares: en 1972, el Consejo Nacional de Educación enunció los fines y objetivos para las salas de jardín de infantes (Exp. N°19074/61); en 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación (N°24195/93) que estableció la obligatoriedad de las salas de cinco años y la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (1994); la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26206/06) y la elaboración de los núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004).

En el marco de la última reforma educativa en la Provincia de La Pampa, la EI constituye una unidad pedagógica y comprende la educación de niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. Los objetivos del nivel son: promover el aprendizaje como sujetos de derechos

y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; y favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física (Ley N.º 26206/06).

Las políticas educativas para el nivel dan comienzo en el año 1984 con la elaboración de los primeros lineamientos curriculares de nivel preescolar. Posteriormente, en 1986, se establece la obligatoriedad de la enseñanza preescolar a partir de los cinco años, tal como lo establece la Ley Provincial N° 969/86. En 1987 comienza el denominado proceso de nuclearización (Jardines de Infantes Nucleados, JIN) vigente hasta la actualidad. Esta modalidad dispone que las salas de jardín de infantes de cinco años estén distribuidas en diferentes escuelas y dependan de una misma dirección con sede en una de ellas. En el mismo año se crean la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y la Dirección de Educación Inicial (Decreto N° 43/87). En 1998 se elabora y entra en vigencia la Versión Preliminar del Diseño Curricular – Nivel Inicial.

Un hito importante para la EI provincial es la creación de las salas de cuatro años a partir de 2004. Además, se elaboran los correspondientes lineamientos curriculares para salas de 4 años y salas integradas de 4 y 5 años (Res. Min. N° 1641/04). El marco legal vigente establece que las instituciones que brindan EI son de gestión estatal y de gestión privada con y sin fines de lucro (sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros). Este marco legal establece una organización del jardín maternal desde los cuarenta y cinco (45) días a los tres (3) años de edad inclusive.

Sobre la educación maternal, Bialostocki, Macías, Marotta, Moreno, Rebagliati, Sena y Violante (2016) señalan dos motivos que tornan polémico el jardín maternal como institución educativa: el modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas menores a tres años; la ausencia de desarrollos teóricos específicos vinculados a la definición de contenidos en el jardín de infantes. La Red de Investigadores en Educación para niños y niñas de 45 días a

tres años (RIEN) plantea tres cuestiones en debate en el marco de las políticas educativas para la educación maternal:

- cuál ha de ser el área de gobierno/ministerio al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención/educación de los bebés y niños pequeños (Ministerio de Educación, Desarrollo Social, otros);
- qué instituciones se proponen para educar a los niños pequeños (escuelas infantiles, jardines maternos, centros de desarrollo infantil, otros);
- quiénes han de asumir la tarea de educar y cómo es la enseñanza en las instituciones maternas.

Bialostocki, Macías, Marotta y otros (2016) ensayan posibles respuestas a los interrogantes planteados:

- todos los niños y niñas desde el nacimiento tienen derecho a recibir educación de calidad;
- las instituciones para atender la primera infancia son escuelas infantiles que deben ofrecer propuestas específicas que atiendan las particulares necesidades de los niños y niñas pequeños (jardín maternal, salas cuna, comedores comunitarios con extensión horaria, ludotecas, salas de juegos);
- docentes y educadores con formación específica han de ser quienes se harán cargo de la educación en los primeros años;
- cada institución ha de tomar decisiones en relación: tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos.

Pitluk (2009) define la educación maternal como un escenario complejo. Señala que representa la única opción para aquellas familias que trabajan e implica muchas horas de permanencia en las instituciones para intentar dar respuestas a las citadas necesidades familiares. Pensar propuestas educativas interesantes se hace difícil en tiempos tan extendidos, ya que la atención a los bebés demanda muchos adultos a cargo. La organización de espacios didácticos es

diversa en tanto deben considerarse salas con sectores para habilitar el juego, la higiene, el sueño y la alimentación y las necesidades infantiles incluyen una presencia constante y un sostén continuo con una mirada atenta del adulto responsable. Los conocimientos acerca de la tarea con estas edades son una carencia en la historia de la formación docente.

En relación a lo pedagógico, la acción primordial es el juego, promotor de interacciones entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivo, donde los niños y las niñas marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. Sobre la enseñanza y el aprendizaje, Pitluk (2009) señala el valor de los ambientes alfabetizadores para niños y niñas de hasta tres años que impliquen un espacio físico pleno de formas, colores, objetos, diseñados en función de criterios tanto estéticos como ideológicos, organizado bajo el supuesto de que se enseña desde la organización, los espacios, los tiempos y materiales, además de las estrategias y las intervenciones. Alonso y Maquieira (2009) conciben el jardín maternal como una institución educativa “de crianza” y consideran que el ambiente físico es un aspecto muy poco contemplado y explorado al hablar de calidad educativa en los primeros años.

Aproximación a la educación maternal en La Pampa

La educación maternal en la Provincia de La Pampa está inmersa en dos marcos legales: Ley Provincial de Educación N° 2511 (2009) y el Plan Nacional de Primera Infancia (Dec. 574,16). Las instituciones autorizadas para la enseñanza son jardines maternos privados, jardines maternos provinciales y programas dependientes del Ministerio de Desarrollo Social (Programa Ayelén, Centros de Desarrollo Social).

El Ministerio de Cultura y Educación, a través de la Dirección de Nivel Inicial, realiza un acompañamiento pedagógico situado (APS) a las instituciones de educación maternal públicas y privadas. El APS trabaja

situaciones ligadas a la contextualización, necesidades y demandas de cada institución maternal; elaboración y evaluación del proyecto educativo; la incorporación de acuerdos pedagógicos institucionales, normativas; elaboración de informes pedagógicos; planificación de actividades de crianza, legado único del alumno.

Los programas, instituciones y el personal a cargo de la educación de la primera infancia públicos dependen del Ministerio de Desarrollo Social. Este organismo tiene a su cargo el Programa Ayelén y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). El Programa Ayelén tiene como objetivo general promover el desarrollo social de los niños y las niñas mediante actividades de contención, atención y cuidado a través de un sistema no convencional de atención integral, con participación de la familia y la comunidad. La población beneficiaria son niños y niñas de dos y tres años. Por su parte, los CDI tienen como beneficiarios a niños y niñas entre 45 días y tres años de edad inclusive. La intención de la Subsecretaría de Infancia, Familia y Adolescencia es reemplazar progresivamente los Programas Ayelén por CDI. Los objetivos generales de estas instituciones infantiles son:

- brindar espacios de integración, sociabilización y estimulación que garanticen el desarrollo de la primera infancia, sus derechos;
- generar espacios de capacitación para fortalecer a los equipos técnicos que trabajan en la atención permanente de la primera infancia;
- fortalecer los espacios edilicios donde se brinda el servicio en las localidades; elaborar un sistema de datos que permita el registro de información pertinente a los asistentes de los Centros de Desarrollo Infantil. (Plan Nacional de Primera Infancia, 2016).

Movimiento en la educación maternal

Rivero (2015) realizó un estudio sobre las prácticas de movimiento corporal en niños y niñas pequeños colocando el acento en: cuánto se

mueven los niños y niñas menores a cinco años; cuáles son sus prácticas de movimiento corporal; qué lugar ocupa en el jardín maternal en el movimiento corporal de los niños y niñas pequeños; qué expectativas construyen sus padres sobre el movimiento corporal de los niños y las niñas; y cuáles son las prácticas de movimiento corporal de los niños y niñas pequeños que asisten a jardines maternos.

Los resultados indican que:

- el 70% de los niños y las niñas ocupa el tiempo libre en su casas en actividades sedentarias como mirar televisión, dibujar, disfrazarse;
- el 87% de las maestras declaran proponer actividades que impliquen movimiento corporal de los niños y las niñas (58% invitan a moverse si lo necesitan y el 29% requiere que se mueva). Sin embargo, al igual que en las casas de los niños, los juguetes que más se usan en el jardín invitan a prestar atención, concentrarse y en todo caso, requieren de coordinación fina (juegos de construcción);
- el 89% de las maestras dice que les gusta enseñar a sus alumnos juegos, especialmente un 51% de este porcentaje propone juegos artístico- expresivos;
- en los momentos libres prevalecerían prácticas de movimiento corporal vinculadas a las habilidades motoras básicas (correr, trepar, empujar) y en los momentos programados prevalecerían prácticas de movimiento corporal de naturaleza artística y/o expresiva;
- la mayoría de los padres perciben diferencias entre el juego de los varones y el juego de las niñas.

Otros resultados dan cuenta de la existencia de una tendencia a aquietar, es decir, el movimiento corporal de los niños y las niñas alborota la organización adulta. Cuando los adultos educan el movimiento de los niños y las niñas, los aquietan; no ven en ellos y ellas una proyección relacionada al movimiento corporal, es decir, las expectativas que los adultos construyen para los niños y las niñas no están relacionadas a prácticas de movimiento corporal. Existe un desfase entre el decir y el hacer del/la adulto/a respecto de moverse, dicen que hay que moverse pero hacen poco para que los niños se muevan.

Acerca de las prácticas de movimiento en el jardín maternal, Pors-tein (2016) señala tres áreas de conocimiento que se encargan del mismo: educación psicomotriz, expresión corporal y educación física. La educación psicomotriz conlleva a pensar al niño como una unidad corporal, afectiva, cognitiva y social y su motricidad en relación con la construcción de identidad, del pensamiento y la inteligencia, de la comunicación y la creatividad.

La expresión corporal, por su parte, aporta elementos vinculados al desarrollo artístico que prioriza la estimulación de la sensibilidad, las emociones. Algunos de los saberes a enseñar son: juegos de esconderse y reaparecer, juegos de imitación de gestos y movimientos, juegos de contacto cercanos y alejados, de percibirse y percibir al otro. En tanto, la educación física ofrece un espacio para el desarrollo motor entendido como un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo, del ambiente y de la comunicación en la esfera social. La disponibilidad corporal depende no solo del proceso de desarrollo del niño y la niña, sino de la significación e importancia asignada por el entorno social, por los adultos a cargo de los niños y las niñas, pues deviene un aspecto a ser educado. Esto justifica la necesidad de popularizar y multiplicar experiencias de educación física y corporal, propiciar encuentros entre niños y niñas, y ser sus cómplices para jugar, es decir, no prohibir juegos motores sino enseñarles cómo tener cuidado de sí mismo/a y de los demás. Para alcanzar prácticas docentes de calidad en la EI es importante abordar la formación lúdica en la formación inicial. Presento a continuación el aporte específico con relación a este concepto.

Educación física y formación lúdica docente

La educación física es una práctica de la enseñanza de una cultura corporal de movimientos amplia, cambiante y compleja (juegos, deportes, gimnasias, actividades en el medio natural, entre otras). Y también, una práctica de investigación que crece sostenidamente en los

institutos de formación docente y universidades. Tiene como finalidad estimular y desarrollar la disponibilidad corporal y motriz de los niños y las niñas, entendida ésta como una experiencia de aprendizaje que implica dimensiones psico-socio-motrices.

El espacio curricular “La educación física en la educación inicial”²⁰ tiene entre sus objetivos revisar, analizar y reflexionar sobre representaciones, vivencias y experiencias referidas al juego y a la educación física, y abordar la disponibilidad y formación lúdica docente. Para abordar estos objetivos, se desarrolla una unidad temática denominada “La educación física en la formación docente de educación inicial”, cuyo propósito es abordar el juego a partir de una experiencia teórico/vivencial.

En primer lugar, es pertinente definir formación docente. Para Ferry (1993), la formación docente es un constructo psicosociológico ligado a aspectos personales, a la propia historia de los sujetos, pero también al contexto socioinstitucional de la formación. Critica las concepciones donde el estudiante “recibe la formación”, es decir, la formación como algo que el estudiante recibe y consume pasivamente. Ferry (1993) parte de la idea que formarse es adquirir una forma de actuar, reflexionar, comprender situaciones, resolverlas y perfeccionar esa forma. Kaës y Anzieu (1976) señalan la existencia de fantasías que se sitúan en dos extremos:

- la fantasía del escultor que crea un otro a su imagen, lo modela, le da su forma, le da forma a una materia que en ese momento es pasiva, dócil; escultor, que encuentra su placer cuando terminó, realizó lo que tenía en su imaginación y que, como Dios, creó un ser a su semejanza;
- los individuos (estudiantes) se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos, los tratamos como otro personaje mítico: el ave fénix, el ave que se consume y renace de las cenizas.

²⁰ Profesorado de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Ferry (1993) señala:

Ninguna de estas dos fantasías corresponde. Uno se forma a sí mismo solo por mediación. Los formadores son mediadores humanos. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma, solo lo hará si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (p. 2, 3).

Definida la formación docente como una experiencia psicosocial que implica necesariamente un trabajo sobre sí mismo, con otros y siempre mediada, hago referencia a la formación lúdica (FL) entendida como una experiencia teórico-vivencial que tiene como propósito reflexionar acerca del lugar y sentido que adquiere el juego en las instituciones formadoras y en las escuelas infantiles. Experiencia espiralada y de diálogo permanente que tiene como intención conocer y transformar el mundo sentipensante (Fals Borda, 2009) de lo lúdico: qué es el juego, qué me pasa cuando juego (emociones, sensaciones, percepciones, valores), que le pasa al otro cuando juega, propuestas lúdicas institucionales, evaluación de las propuestas lúdicas, etc.

La FL (*Figura 1*) debería ser una experiencia epistémica transformadora que tiene como base concebir el juego como derecho social de las infancias, consagrado en convenciones, tratados y marcos curriculares. La FL puede analizarse en dos momentos complementarios: formación lúdica en un sentido amplio (FLA) y en un sentido específico (FLE).

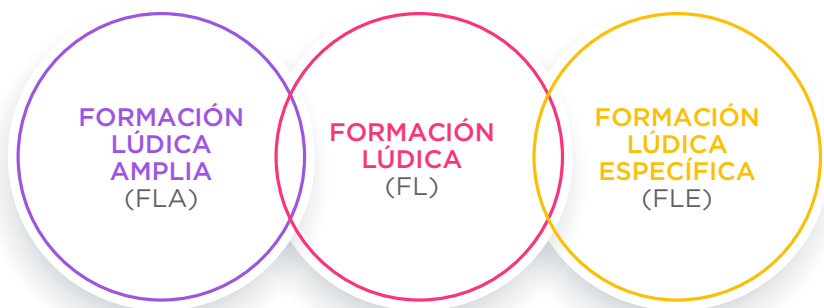


Figura 1. Formación Lúdica Docente (producción propia).

La FLA implica abordar el sentido de lo lúdico en la formación docente y en las escuelas infantiles: fines, áreas de conocimientos desde donde se lo aborda, marcos teóricos, sentido y evaluación de las propuestas lúdicas. En este sentido, lo primero es definir qué es el juego y plantear algunas disputas en torno su abordaje en la escuela.

Scheines (1999) lo concibe como un fenómeno superficial, abisal, como pura apariencia que parece y aparece, se despliega en un espacio y tiempo determinados, que es el espacio y el tiempo de jugar. Al entrar al juego, la historia personal se interrumpe y se circula por un tiempo “que se come la cola”, redondo, circular. Dentro del juego no rigen ni las jerarquías, ni los valores, ni las escalas éticas, ni los prejuicios que reinan afuera. En el juego son las reglas lúdicas las únicas soberanas. Pavía (2003) hace referencia a jugar de un modo lúdico, a partir de construir guiones imaginativos que contengan efectos especiales, espíritu de travesura, morosidad conveniente y negociaciones de la regla. Resulta ineludible pensar si el juego es concebido de manera lúdica en las instituciones de nivel inicial.

Scheines (1999) señala:

Creo más bien que el problema es que se ha abusado demasiado del juego. La tendencia de nuestra época es hacer del juego algo pragmático, un instrumento para darle una utilidad. Yo no estoy de acuerdo. Creo que solo cuando jugamos juegos inútiles, cuando jugamos simplemente, el juego resulta "útil" en una dimensión trascendente, ontológica: nos hace crecer como seres humanos. Pero poner contenidos pedagógicos en los juegos de los chicos para que aprendan, es algo horrible. El único espacio de libertad y de poder que tienen los chicos es el juego. Por fin en el juego ellos inventan un mundo a su dimensión, allí son poderosos, son libres, ponen, sacan, nadie les está indicando lo que tienen que hacer y lo que no tienen que hacer (p. 4).

Rivero (2011) se suma al debate:

Los docentes no podemos dejar de sensibilizarnos frente al silencio y la pasividad con que los niños se acoplan a nuestras propuestas. No podemos dejar de cuestionar lo que queremos hacer, lo que hacemos, en el impacto que nuestras decisiones tienen en la formación (o deformación) de las generaciones futuras, pues en más oportunidades de las deseadas, los niños en su rol de alumnos van renunciando sin saberlo a la potencialidad de la creación y van amalgamando su forma de ser y estar a los caprichos de un mundo ya construido, mundo que no siempre repara en prácticas autotérmicas como el juego. (p. 3).

Pavía (2003) aporta: "Al escolarizarse el juego pierde su rasgo esencial (y embriagador diría yo) de acto 'inútil'" (p. 1). ¿Qué advierten estos autores? Que las instituciones educativas están abocadas a pensar más la didactización del juego, es decir, verlo como una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, es necesario decir que la creación, la libertad y el placer pueden pasar a ocupar un segundo plano. Agregó que esta problemática está también instalada en la formación docente inicial, es decir, se aborda al juego solo en relación a cuestiones didácticas.

La FLE (*Figura 2*), complementaria a la FLA, aborda la experiencia lúdica concreta de los y las estudiantes en formación a partir del desarrollo de los siguientes componentes: disponibilidad lúdica, jugar, problematizar, narrar, teorizar. La disponibilidad lúdica implica que el/la estudiante se implique corporalmente, que juegue, que logre convertirse en jugador/a: buscar placer, diversión, emoción, expresión, comunicación, imaginación y creatividad en el juego. Aprender a jugar. Alcanzar una óptima disponibilidad lúdica puede mejorar el convite a jugar. Muchas veces los y las docentes invitamos a jugar y nos colocamos fuera de la situación lúdica. Es importante participar activamente en las propuestas lúdicas que proponemos.

Otro elemento, fundamental por cierto, es problematizar mientras se está jugando. Interpelar al/la estudiante con preguntas:

- ¿Lograste jugar? ¿Cómo? ¿Existió compromiso corporal?;
- ¿Cuál fue el guion de juego, cómo se definió, participé en la producción del mismo, de qué modo?;
- ¿Qué táctica/s, qué estrategias fueron planteándose en el desarrollo del juego? ¿Cómo se fueron elaborando? ¿Participé de la elaboración de las mismas?;
- ¿Qué desafío motriz y cognitivo me propuso el juego?
- ¿Qué acciones motrices fueron protagonistas del juego (correr, saltar, lanzar, pasar, recibir, etc.)?
- ¿Qué debo aprender para jugar?



Figura 2. Formación Lúdica Específica (producción propia).

Otro elemento, que se suma a la disponibilidad lúdica, jugar y problematizar, es la construcción de relatos autobiográficos. Hernández-Hernández (2014) valora la producción de conocimiento a través del método biográfico, en tanto se genera en el contexto de aplicación (el juego) como en el de implicación (jugador). Este método de carácter transdisciplinar aborda un conocimiento incorporado en las personas y devela la heterogeneidad de los conocimientos de los actores. La tarea consiste en estimular la deconstrucción del campo lúdico interno: ideas, representaciones, escenarios, saberes lúdicos. Enuncio parte de los relatos producidos por los y las estudiantes en sus trabajos:

- [Escondida] "Me gustaba este juego porque me generaba adrenalina, correr siempre me gustó de chiquita, después lo que era

esconderme sin que me encuentren en el lugar. Yo me reía, lo cual generaba que me descubrieran más rápido (...) me recuerda mucho a mi infancia, ya que lo jugaba en mi barrio, con amigos o con mis primos, también, en los campamentos. Me gustaba jugarlo de noche” (Moreyra Sanabria, 2019).

- [Escondida] “A mí me gustaba jugar a este juego porque al ser chiquita de estatura me era fácil esconderme, y buscaba lugares estratégicos cerca de la pared donde se había contado para ‘librarme’ más rápido, ya que si debía correr mucho lo más probable es que me ganara el que contó” (Morici, 2019).

- [Elástico] “Recuerdo que me gustaba mucho jugar este juego porque siempre había risas de por medio y jugábamos tanto mujeres como varones, y en la escuela hablábamos sobre quién llevaría el elástico para jugar al día siguiente, ya que la mayoría teníamos uno. También recuerdo que era un juego que unía mucho y ayudaba a socializar con otros, debido a su gran facilidad para guardarlo en cualquier bolsillo, era muy fácil de transportar, y podías invitar a cualquier grupo de persona a jugar, porque todos conocían las reglas de ese juego. Por ejemplo, llevábamos el elástico en el bolsillo del delantal y si veíamos compañeros en la escuela de años anteriores o de años más avanzados, los invitábamos a unirse” (González, 2019).

En el proceso de recuperación de la experiencia lúdica, emergen diversas representaciones acerca de juegos, lugares, espacios, tiempos, sensaciones, emociones, etc. Por ejemplo, algunos lugares donde se jugó: casas, barrios con calle de tierra, clases de educación física, patios de la escuela, recreos, aulas, cumpleaños, salida de la escuela, en los bailes a la escondida y a la mancha, casa de los abuelos, vereda de mi casa. También se deconstruye con quién se jugó: amigas, hermanas, mujeres, solo, varones, abuelas, profesores, compañeros de escuela, vecinos. La experiencia de jugar implica recuperar la memoria lúdica en relación a las emociones: risas, compartir golosinas, pasarla lindo, charlas, recuerdos, peleas, alegría, diversión, trampa, placer, adrenalina, nostalgia, despreocupación. La FLE intenta favorecer docentes

innovadores capaces de jugar, sorprender, desafiar y probar con su cuerpo movimientos que alienten la participación y la construcción de una realidad aparente (Díaz, 2010). Por último, tanto en la formación lúdica con sentido amplio o específico, se busca promover la construcción de adecuados marcos teóricos que ayuden a elaborar buenos procesos interpretativos de las prácticas.

A modo de cierre

La educación maternal en la provincia está situada en el marco de políticas educativas y sociales diferenciadas de Nación, Provincia y municipios. La Dirección de Nivel Inicial no ha definido acciones para la construcción de materiales curriculares y el acompañamiento situado que propone a las instituciones educativas privadas y públicas es débil. El estudio citado (Rivero) sobre las prácticas de movimiento en el jardín maternal, da cuenta de una tendencia a aquietar porque alborota la organización adulta, que no ven (los adultos) en los niños una proyección relacionada al movimiento corporal, existiendo un desfase entre el decir y el hacer: dicen que hay que moverse pero hacen poco para que los niños se muevan.

Acerca de la formación lúdica docente, sospecho la ausencia de espacios vinculados al juego como experiencia lúdica en sí, o sea, el juego como experiencia de creación, decisión, negociación y transformación. El juego tiene que ser alcanzado por la reflexión pedagógica para que recupere su dimensión ontológica, y con ello, ese espíritu de libertad y poder para los y las estudiantes. Sobre la escolarización del juego, es necesario problematizar el paradigma juego-didáctica. El juego como derecho, jugar de un modo lúdico, requiere ganar espacio en la formación docente y la escuela. Si el/la docente en las propuestas lúdicas define el espacio, el tiempo y las reglas, será el juego del/la docente, no el de los niños y las niñas.

Bibliografía

ALONSO, C. y MAQUIEIRA, L. (2009). "El ambiente físico en el Jardín Maternal". En Fairstein, Contreras y Garrido. *Educación Inicial: estudios y prácticas*. Rev. N° 1. Buenos Aires: OMEP.

BIALOSTOCKI, P., MACÍAS, M., MAROTTA, E., MORENO, P., REBAGLIATI, S., SENA, C. y VIOLANTE, R. (2017). "Debates y claves para pensar la educación maternal hoy". En separatas en *Revista e-Eccleston*. Año 13. N° 23. Temas de Educación Inicial. Disponible en: http://ieseccleston.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=38.

BIALOSTOCKI, P. y MORENO, P. (2017). "Derecho a la Educación de niños y niñas de 45 días a 3 años: el Ministerio de Educación como responsable, promotor y garante". Cap.1. En *Debates y claves para pensar la educación maternal hoy*.

FALS BORDA, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso.

FERRY, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Eds. FFL-UBA.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2014). "Modos de conocer en la investigación educativa sobre historias de vida". En *Revista Praxis*. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

KAËS, R y ANZIEU, P. (1976). *D Fantasme et formation*. Paris: Dunod.

PITLUK, L. (2009). *Desafíos actuales de la Educación Inicial*. Disponible en <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/Desaf%C3%A1dos-actuales-de-la-Educaci%C3%B3n-Inicial-Articulo-.pdf>

PORSTEIN, A. (2016). *Cuerpo juego y movimiento en el nivel inicial*. Buenos Aires: HomoSapiens.

PAVIA, V. (2003). "El jugar como acto inútil". En *Revista EFDeportes.com: www.efdeportes.com*. Año 9. N° 60. Buenos Aires.

SCHEINES, G. (1999). "Juegos inocentes, juegos terribles". En *Revista EFDeportes.com: www.efdeportes.com*. Año 4. N° 14. Buenos Aires.

RIVERO, I. (2011). "Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes". En *Revista de educación física La Pampa en Movimiento*.

RIVERO, I. (2015). *Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños*. Fundación Arcor Argentina.

Fuentes

LEY NACIONAL DE DUCACION N° 26.202 (2006). Ministerio de Educación de la Nación.

LEY PROVINCIAL DE EDUCACION N° 2511 (2009). Ministerio de Educación. Provincia de La Pampa.

DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL (2012). Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de La Pampa.

PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA DEC. N° 574/16 (2016). Ministerio de Desarrollo Social Nacional de la Nación.

GONZÁLEZ, J. (2019). *Educación Física en la Educación Inicial*. Trabajo Final Autobiográfico. Profesorado de Educación Inicial, UNLPam.

MOREYRA SANABRIA, C. (2019). *Educación Física en la Educación Inicial*. Trabajo Final Autobiográfico. Profesorado de Educación Inicial, UNLPam.

MORICI, J. (2019). *Educación Física en la Educación Inicial*. Trabajo Final Autobiográfico. Profesorado de Educación Inicial, UNLPam.

La educación física en la educación inicial en Brasil: el caso del diseño curricular de Victoria

Por Uberson Ribeiro Almeida, María Celeste Rocha, Ramón Matheus dos Santos e Silva, Bruno de Almeida Faria y Vinicius Martins Penha²¹

En Brasil, el desarrollo de políticas para el cuidado y la educación de los niños comienza en el siglo XIX, más específicamente a partir del proyecto nacional diseñado por el Estado brasileño en el paso del Imperio (1822-1889) hacia la República (1889). Los discursos médico-higienista y jurídico-moral/asistencialista formaron la base para la elaboración de un pensamiento educativo destinado a la infancia (Rizzini, 2011). Tales discursos continúan hasta la primera mitad del siglo XX y condujeron a diferentes concepciones de cuidado y educación de niños.

En la historia de la educación inicial brasileña, es posible destacar una diferenciación institucional del cuidado infantil relacionado con las clases sociales. Por lo tanto, el objetivo era atender niños de familias

²¹ Universidad Federal de Spiritu Santo, Brasil.

necesitadas, ya que el Estado entendió que estaban culturalmente privados y más vulnerables a las actitudes relacionadas con el trastorno de “vagancia” (Quaranta, Franco y Betti, 2016), y deberían recibir un mejor trato vinculado a la dimensión de atención y asistencia social. Por otro lado, el acto de educar, entendido como una experiencia de promoción intelectual, a menudo estaba reservado para los niños de grupos socialmente privilegiados.

Este escenario comienza a cambiar desde los diferentes movimientos sociales²² que surgieron en el proceso de redemocratización de la sociedad brasileña en la segunda mitad del siglo pasado. Así, la formación del niño deseado viene a ser pensada también desde la idea del hombre plural y de los principios democráticos. De esta manera, una serie de cambios en la legislación sobre la infancia –Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), el Estatuto de la Crianza y del Adolescente (ECA, 1990) y la Ley de Directrices y Bases en 1996 (LDB, 1996)– guía el discurso educativo sobre la infancia, que se basa en el argumento legal que reconoce al niño como “sujeto de derecho” (ECA, 1990), como “el derecho a la educación” (Brasil, 1988) y, además, con “el derecho a vivir plenamente la infancia” (LDB, 1996).

Con la definición de la educación de la primera infancia como la primera etapa de la educación básica por parte de LDB en 1996, la educación inicial comenzó a tener diseños curriculares específicos para guiar la práctica educativa de los niños, como el Referente Curricular Nacional para la Educación Inicial (RCNEI, 1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Inicial (DCNEI, 2009; 2013) y la Base Nacional

²² En este momento, especialmente a partir de la década del 80, se intensificaron una serie de movimientos sociales por bienes, servicios, tierras y viviendas. Con la transición del régimen militar hacia la democracia, los llamados “nuevos movimientos sociales” emergen y ganan fuerza, reclamando la igualdad de derechos de género, raza, sexo, juventud, el derecho a la calidad de vida, la preservación del medio ambiente, la seguridad. Tales movimientos amplían el espectro con respecto a “[...] la exclusividad que se le dio al sujeto de trabajo, que surge del campo de producción, como un sujeto ‘por excelencia’ con el potencial de hacer cambios históricos” (Gohn, 2008, p. 73).

Curricular Común (BNCC, 2018). Sin embargo, con respecto a la educación física, observamos que la organización curricular propuesta por los documentos de orientación de la educación inicial expresa una pregunta importante: aunque la educación física esté legalmente reconocida como un componente curricular de la educación básica y, por lo tanto, de la educación inicial, no se menciona en estos documentos oficiales del plan de estudios.

En este contexto, los profesores de educación física que trabajan en esta fase de la educación básica experimentan muchos desafíos en la estructuración y consolidación de una práctica articulada, especialmente cuando la pregunta se refiere a las posibles relaciones y articulaciones de la educación física con la educación inicial.²³ En resumen, ¿cómo proponen las referencias de la educación inicial la articulación de un área de conocimiento (como la educación física), un componente curricular y las especificidades educativas de los niños de hasta cinco años? Como se mencionó anteriormente, la inclusión de la educación inicial como parte de la educación básica hace que la educación física se incorpore como un componente curricular del segmento, ya que constituyen el plan de estudios obligatorio de la educación básica (LDB, 1996). Por lo tanto, estamos interesados en comprender cómo los documentos oficiales, que guían la organización curricular de la educación inicial, guían también la implementación de la educación física en este contexto, en el que la práctica pedagógica está dirigida a trabajar con diferentes lenguajes de manera articulada.

Por lo tanto, si los documentos/directrices del plan de estudios para la educación inicial indican que el proceso educativo de los niños (así como el trabajo pedagógico cotidiano) no está fragmentado en materias aisladas y/o no reproduce una determinada forma escolar institucionalizada, analizamos en el primer tema de este capítulo algunos dilemas y posibilidades que se plantearon como desafíos para los profesores de

²³ Los profesores de educación física que trabajan en el jardín de infantes nos traen estas preguntas en el curso de capacitación continua de profesores de educación física en la ciudad de Serra (Provincia Espírito Santo, Brasil). Hemos coordinado tal curso desde 2018.

educación física, y desde esta área de conocimiento (práctica pedagógica), como un componente curricular de la educación inicial.

En un segundo momento, presentamos y reflexionamos sobre el diseño curricular producido por la Red de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Victoria (Provincia Espírito Santo, Brasil), una de las primeras municipalidades en instituir la educación física en la educación inicial en Brasil. La educación inicial de la ciudad de Victoria es considerada una de las referencias nacionales importantes por los investigadores en esta temática. También destacamos que, en 2015, Victoria alcanzó el primer lugar²⁴ en la cobertura de la educación inicial en el país.

Educación física en la educación inicial: dilemas y posibilidades

Las políticas educativas destinadas a la educación inicial han sufrido varias modificaciones a la medida que las concepciones de los niños cambian de acuerdo con los contextos sociales, políticos, filosóficos y científicos de cada época. Por lo tanto, en vista de tales cambios y avances en las orientaciones de las políticas nacionales para la educación inicial, la presencia de la educación física como un componente curricular en este contexto puede presentar una forma conflictiva ya que la organización curricular de la educación inicial no es disciplinaria, sino más bien por campos de experimentos.²⁵

Sin embargo, aunque hay una apelación en los diseños curriculares citados (RCNEI, 1998; DCNEIs, 2009, 2013; BNCC, 2018) de que la educación

²⁴ La investigación realizada por el Tribunal de Cuentas de la Provincia de Río Grande del Sur (TCE-RS) reveló que Victoria tiene el mejor índice del país en el ranking de atención de niños de 0 a 5 años en las escuelas de la red de la municipalidad. La capital de la provincia alcanzó una cobertura del 79.5%, por delante de São Paulo (46.3%), Florianópolis (46.1%), Cuiabá (38.7%) y Campo Grande (37.4%) (Prefeitura de Vitoria, 2015).

²⁵ Para obtener más información al respecto, consulte BNCC (2018).

inicial no debe ser de naturaleza disciplinaria, los Centros/Núcleos de las Municipalidades de Educación Inicial del país funcionan en gran parte a través de tiempos y espacios disciplinarios. La educación física y las artes, por ejemplo, tienen su propio tiempo de clase, como la escuela primaria. Por cierto, los problemas que enfrentan los profesores de educación física que trabajan en la educación inicial no son muy diferentes de los que experimentan los profesores de primaria y secundaria: la educación física concebida en la educación inicial como una “disciplina comodín” que garantiza el tiempo de planificación de las maestras regentes de la clase (Rocha, 2011).

Entonces, una primera contradicción y/o dilema que identificamos en la relación entre educación física y educación inicial es que los diseños curriculares nacionales (ya mencionados aquí) proponen una educación de jardín de infantes diferente del modelo disciplinario de la escuela primaria. Sin embargo, es de manera disciplinaria que los Centros/Núcleos de Educación Inicial han solicitado la presencia y funcionalidad de la educación física. En esto radica un viejo problema para la inserción pedagógica de la educación física como un componente curricular de la educación inicial: el hecho de que, una vez más, como sucede en la escuela primaria y secundaria, la educación física (y también la disciplina de las artes) son “empujados”/condicionados a no participar en el proyecto pedagógico y/o aislarse en la vida diaria de los Centros de Educación Inicial.

Afirmamos que reclamar un “lugar” para la educación física (y/o cualquier disciplina) como un componente curricular de la educación inicial solo tiene sentido si los organismos responsables de la gestión de este segmento en las municipalidades piensan en esta inserción de manera articulada a las realidades de estas instituciones. Del mismo modo que es necesario tomar el juego y el jugar no como un “medio” para aprender otros contenidos como los relacionados con la alfabetización o como una forma de simplemente ocupar el tiempo de inactividad (poner en movimiento) de los niños (Sayão, 2002). Esto se debe a que trabajar el juego para enseñar números y palabras ya es una tarea bien explorada por los maestros y no tendría sentido una “disciplina” en la educación inicial para usar el juego y el jugar simplemente como

un “medio”, sin autoconocimiento, sin historia. Del mismo modo, para distraer y cansar a los niños a través del juego y el jugar (movimiento) no hay necesidad, y mucho menos la presencia de un profesor de educación física o cualquier otro profesor especialista. Recordamos que esta forma de concebir el juego y el jugar ha sido y sigue siendo hegemónica en la educación de los cuerpos de los niños en las instituciones de educación inicial desde sus orígenes en preescolares y jardines de infantes (Vaz et al, 2009).

Estamos a favor de la educación física en el currículum de la educación inicial como una práctica pedagógica que, articulada con las propuestas pedagógicas de las instituciones, afirman como su especificidad el tratamiento de los juegos y el jugar como patrimonio histórico-cultural que los niños tienen derecho a conocer, experimentar, disfrutar. Sin embargo, también teniendo en cuenta la especificidad de la educación inicial y las dificultades para llegar a un consenso sobre los planes de estudio comunes (mínimos) para este segmento, reiteramos que creemos que la educación física puede convertirse en una dimensión de la vida de los niños si es parte del proyecto pedagógico de las instituciones de educación inicial, conectado con las culturas locales de los niños, la escuela, las comunidades.

Desde la “mirada/perspectiva” que considera a los niños como “sujetos de derechos”, es bueno recordar, con derechos para aprender la cultura, el conocimiento y la historia de la humanidad, fue instituido por la municipalidad de Victoria (Provincia Espíritu Santo, Brasil), en el año 2006, un diseño curricular que inaugura en esta ciudad nuevas formas de “mirar” la educación inicial. Esta iniciativa tuvo efectos directos e indirectos también en las formas de pensar la participación de la educación física en el proyecto pedagógico de la educación corporal en la infancia.

El caso de la ciudad de Victoria: la construcción de “nuevas miradas” en la educación inicial

Marcado por un proceso de inserción, supresión y reinserción de los

Centros de la Municipalidad de Educación Inicial (CMEI) de la ciudad de Victoria (Provincia Espiritu Santo),²⁶ la trayectoria de la educación física adquiere nuevos contornos en 2006 con la publicación del diseño curricular de la municipalidad titulada “Educación Inicial en la municipalidad de Victoria: otra mirada”. El diseño en cuestión reafirma, a través de una política pública, la inserción y la permanencia de la educación física en las instituciones de educación inicial.

Antes de profundizar en la comprensión de que dicho diseño curricular apunta a la educación física en el contexto de la educación inicial, estamos interesados en resaltar las propuestas de “nuevas perspectivas” sobre la educación inicial que defiende el diseño mencionado. Por lo tanto, destacamos que para reelaborar el Diseño Curricular para la Educación Inicial en Victoria con fecha de 1989, el Departamento Municipal de Educación, en colaboración con los profesionales involucrados en el trabajo pedagógico con la educación inicial²⁷ (docentes y otros trabajadores), se reunieron en foros intensos. Hubo debates sobre el trabajo y temas relacionados con la educación inicial tales como: infancia, juegos, niños, aprendizaje, espacios y tiempos de educación inicial, gestión y trabajo. Sin ignorar y borrar toda la historia construida hasta ahora con la educación inicial, la redacción de este diseño es reconocida como otra forma de ver y pensar la educación de los niños de 0 a 5 años. En las palabras de los escritores del diseño, “otra mirada”

²⁶ Para obtener más información y aclaraciones, consulte “El Recorrido de la Educación Física en la Educación Inicial en la Municipalidad de Victoria (Provincia Espiritu Santo);” tesis maestría hecha por Aline Rodrigues O. dos Anjos en PPGEF/CEFD/UFES, año 2009.

²⁷ La elaboración de este diseño curricular contó con la participación efectiva de 1200 profesionales docentes que trabajaron en los Centros de Educación Inicial de la Municipalidad de Victoria. Esta participación se llevó a cabo a través de reuniones con el equipo de sistematización, foros con representantes de diferentes categorías profesionales y foros de la municipalidad de magisterio. Además de los profesores, otras categorías de profesionales también participaron en el proceso de autoría del diseño, como directores, educadores, aprendices, niños, padres, asistentes administrativos, guardias, cocineras y asistentes de servicios generales (Victoria, 2006).

significa “[...] una mirada que permitiría retomar trayectorias, historias, recuerdos, desafíos y descubrimientos pasados para (re)significar el presente” (Victoria, 2006, p. 8).

En este contexto, el diseño curricular expresa el resultado de las discusiones y propuestas generadas dentro del proceso de elaboración, así como detalla las bases políticas, pedagógicas y metodológicas que se desea imprimir sobre el trabajo de educación inicial en la ciudad de Victoria. Dicho esto, enfatizamos que este diseño está organizado en seis capítulos. Después de una breve presentación/introducción en el primer capítulo, el segundo presenta la trayectoria completa de la redacción del diseño, así como las principales síntesis y discusiones señaladas en las reuniones de sistematización y en los diferentes foros que tuvieron lugar para mejorar el debate entre los coautores de este diseño curricular.

En el tercer capítulo, al reafirmar el compromiso ético y político con la educación inicial, el diseño indica las políticas públicas articuladas, la concepción de niños que guía la propuesta, la especificidad de la educación inicial y la concepción de sus trabajadores. El cuarto capítulo delimita los principios pedagógicos del diseño, enfatizando los temas del trabajo colectivo, la educación continua de los profesionales, y afirma la importancia del (re)significado de los tiempos y espacios educativos para una educación inicial inclusiva, capaz de articular el cuidar y el educar así como integrar CMEI y comunidad. El quinto capítulo presenta la posibilidad de (re)visitar la práctica pedagógica de los CMEI desde la discusión de los núcleos conceptuales que surgieron de los debates colectivos y se consideraron como prioridades para las propuestas educativas. Ellos son: alfabetización, violencia, sexualidad, religión, evaluación, juego, artes y educación física y proyecto político-pedagógico. Finalmente, el sexto capítulo presenta las observaciones finales del diseño y el reconocimiento de que tal propuesta no responde a todas las demandas de una realidad que es compleja y contradictoria. Por lo tanto, afirma la necesidad de “[...] continuar buscando otras posibilidades que favorezcan procesos representativos y garanticen una educación pública de calidad para todos” (Victoria, 2006, p. 10).

De las propuestas y conceptualizaciones presentadas en este diseño,

elegimos dialogar con aquellos que consideramos centrales para el trabajo con educación física, es decir, destacaremos las concepciones de niñez y de educación inicial con las que el diseño dialoga, así como presentaremos brevemente cómo la educación física se contempla en esta propuesta. Por lo tanto, con respecto a la concepción de niñez, el diseño enfatiza el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y aclara que, reconocer al niño como sujeto de derechos, como ciudadano, es reconocerlo como un artesano en la construcción de un mundo compartido en el que su acción, palabra, cultura, historia son respetados y escuchados como una síntesis de una experiencia social atravesada por su condición de clase, etnia, género, edad, etc. (Victoria, 2006, p. 31, traducción nuestra).

Basado en las contextualizaciones presentes en el diseño referido, este nuevo concepto tiene como objetivo romper con una concepción naturalizada e idealizada de niñez, es decir, una concepción que entiende a los niños solo como entidades biopsicológicas, como seres pasivos en el proceso de socialización y dependientes del adulto. Así, identificamos que, en diálogo con la sociología de la infancia,²⁸ esta nueva concepción reconoce a los niños “[...] como actores sociales y como sujetos que tienen el jugar y los diferentes saberes como la clave para hacerse un experimento de mundo” (Victoria, 2006, p. 31, traducción nuestra).

En este contexto, el diseño dirige la articulación de este concepto de niñez con las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de las instituciones de educación inicial. Indicando, por lo tanto, que las formas de actuar e interactuar con los niños en los CMEI deben pensarse desde y con los niños, reconociendo allí una de las especificidades del trabajo pedagógico en el contexto de la educación inicial. Basado en el artículo 43 de LBD, número 9394/96, el documento reitera la comprensión de la educación inicial como la primera etapa de la

²⁸ La sociología de la infancia puede entenderse como un área que implementa un importante desafío teórico-metodológico al reconocer a los niños como actores sociales y generar un debate en torno a los conceptos de socialización. Para más información, ver Sarmento (2005) y Rego (2013).

educación básica, cuyo objetivo es proporcionar el desarrollo integral del niño para complementar la acción familiar, así como promover la expansión de sus experiencias y conocimientos al estimular su interés en los procesos de transformación de la naturaleza y la convivencia en la sociedad (Brasil, 2019).

En este contexto, el concepto de educación inicial en la ciudad de Victoria se sintetiza a través de la propuesta de algunas acciones que marcan la comprensión de la educación inicial no como una preparación para la escuela primaria, sino como un paso en la articulación permanente con ella. Además, reafirma el trabajo con niños de 0 a 5 años como praxis pedagógica; cuidar y educar como instancias permanentes e interdependientes; la participación de profesionales de preescolar en un proceso de discusión democrática y participativa del proyecto colectivo de la institución; el reconocimiento del juego y el aprendizaje en todos los tiempos y espacios de la educación inicial; y la afirmación del niño como productor social, histórico y cultural (Victoria, 2006).

Con respecto a la educación física, es importante resaltar que su inclusión en el documento “Otra Mirada”²⁹ (Victoria, 2006) ocurre luego de ser reconocida como una política pública importante y señalada como un eje del núcleo conceptual a priorizar en la educación inicial. En otras palabras, queremos decir que este reconocimiento y referencia a la educación física en los CMEI surgió de los debates colectivos con los profesionales que participaron en la redacción del documento. Y, aunque no proporciona orientación sobre estrategias didácticas y metodológicas y la organización del tiempo de educación física en las instituciones de educación inicial, la “Otra Mirada” establece que:

La inclusión de la educación física como un componente curricular de la educación básica integrada con la propuesta pedagógica (LDB / 96) no debe entenderse como un apéndice o una realidad ajena a las diferentes prácticas educativas de los CMEI. La identidad de la educación física debe

²⁹ Esta es una nomenclatura que la Red de la Municipalidad de Victoria utiliza para referirse al Documento Norteador.

afirmarse como una práctica cultural que conlleva conocimiento que solo tiene sentido cuando se articula con otros conocimientos y otras actividades presentes en el contexto de la educación de la primera infancia. Solo entonces las prácticas corporales de la cultura, como juegos, bailes, juegos de roles, etc., se enraizarían como prácticas que conllevan cultura y conocimiento y se constituirían como componentes curriculares que potenciarían el significado y la importancia del lenguaje corporal en la praxis pedagógica (Victoria, 2006, p. 89, traducción nuestra).

Ante esto, entendemos que esta perspectiva de inclusión de la educación física en las instituciones de educación infantil de la ciudad de Victoria puede considerarse un gran avance frente a los debates que el área de educación física ha ido acumulando sobre este tema. Como se vio en los temas anteriores, hablar sobre la inserción de la educación física a través de la actuación de docentes especializados en educación inicial suscita debates y problematizaciones sobre el riesgo de fragmentación y jerarquización³⁰ del proceso educativo en este segmento educativo, considerando que está configurado con precisión por una organización curricular no disciplinaria. Por lo tanto, la identidad de la educación física en la educación inicial debe afirmarse como una práctica pedagógica que conlleva conocimientos que solo se justifica si se articula con los otros conocimientos y prácticas de los CMEI. En otras palabras, la inclusión de la educación física en la educación inicial en Victoria (Provincia Espíritu Santo), además de enfrentar un desafío teórico y metodológico, también enfrenta el desafío de construir una práctica pedagógica que considere las especificidades de los niños de 0 a 5 años y las singularidades de instituciones educativas diseñadas para ellos (Sayão, 2002; Debortoli, 1999; Victoria, 2006).

Aún con respecto a la inserción de la educación física en el contexto de la educación inicial, el Diseño Curricular de Victoria señala que representa la lucha por una “formación [...] estética que permita a niños y adultos expandir su universo cultural desde diferentes lenguajes”

³⁰ Esta discusión puede entenderse mejor en Ayoub (2001).

(Victoria, 2006, p. 85, traducción nuestra). Y en el caso específico del lenguaje corporal, reconocido como un objeto de educación física, la "Otra mirada" comprende que, para el niño, está configurado como una forma particular de ser y estar en el mundo, mostrando sentimientos, curiosidades, la necesidad de investigación y nuevos descubrimientos.

Así, las perspectivas de acción indicadas para la educación física son:

- Garantizar el reconocimiento del lenguaje corporal y ampliar las posibilidades expresivas del cuerpo en todos los tiempos y espacios de los CMEI;
- Fomentar experiencias que permitan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas y cognitivas, manifestarse corporalmente en situaciones de juegos, el jugar, juegos de roles, finalmente, desde diferentes formas de representación del mundo;
- Valorar la identidad de la educación física en el contexto del CMEI, en vista de su contribución en el proceso de construcción de una educación inicial democrática y ciudadana (Victoria, 2006, p. 90, traducción nuestra).

En este sentido, si operamos con un análisis que entrecruza las concepciones de niñez, la educación inicial y la educación física presentes en el documento guía de Victoria, podemos afirmar que el trabajo con la educación física debe reconocer el significado del lenguaje corporal para el niño (o, incluso el papel del cuerpo en la producción del lenguaje humano) y para su proceso educativo en el contexto de los CMEI. En otras palabras, el análisis de este documento muestra que el trabajo con educación física debería permitir a los niños tener la posibilidad de expresarse corporalmente en una organización de espacio y tiempo que tenga en cuenta sus necesidades e intereses, y no solo los configure como prácticas pensadas solo *por* adultos *para* niños.

Al ampliar las experiencias con educación física en educación inicial en la ciudad de Victoria, además del diseño curricular, podemos destacar la producción de conocimiento y prácticas, que se pueden traducir por las experiencias pedagógicas que los profesores de educación física

han ido acumulando en la vida diaria de los CMEI. Otras producciones de estos profesores también pueden traducirse en estudios de tesis de doctorado y de maestría, artículos, ponencias y publicaciones de informes de experiencias, entre otros. Estas producciones muestran diferentes formas de materializar la educación física en la educación inicial en Victoria en diálogo con el conocimiento de la educación física misma, con los otros maestros de educación inicial, así como con las directrices curriculares de la municipalidad.

Bibliografia

AYOUB, E. (2001). "Reflexões sobre a educação física na educação infantil". En *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60.

BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dezembro de 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. "Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil". En: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013. p. 80-101.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf.

DEBORTOLI, J. A. O. (1999). "Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana". En *Revista Licere*. Belo Horizonte, Vol. 2, Nº 1, p. 105-117.

GOHN, M. G. (2008). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.

PREFEITURA DE VITÓRIA. *Com maior cobertura de educação infantil no País, Vitória ganha destaque na TV*. 2015. Imprensa. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/com-maior-cobertura-de-educacao-infantil-no-pais-vitoria-ganha-destaque-na-tv-18620>.

QUARANTA, S. C., FRANCO, M. A. R. S. y BETTI, M. (2016). "Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades". En *Práxis Educacional*, Vol. 12, Nº 23, p. 57-81.

REGO, T. C. (Ed.) (2013). "Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco". En Publicación Especial de *Revista Educação*, 1ª ed. São Paulo: Editora Segmento, Vol. 1, 150 p.

RIZZINI, I. (2011). "Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil". En RIZZINI, I. y PILLOTTI, F. (Eds.). *A arte de governar as crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância*, 3ª ed. São Paulo: Cortez.

ROCHA, M. C. (2011). *Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinência*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

SARMENTO, M. J. (2005). "Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância". En *Revista Educação e Sociedade*, Vol. 26, Nº 91, p. 361-378.

SAYÃO, D. T. (2002). "Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vol. 23, Nº 2, p. 55-67.

VAZ, A. F, et al (2009). "Corpo, infância, cuidados de si: educação física no contexto da educação infantil". En *Inter-Ação. Rev. Fac. Educ. UFG*, 34(1): p. 199-214.

VITÓRIA-ES. Secretara Municipal de Educação. *Educação infantil: um outro olhar. Gerência de Educação Infantil*. Vitória (ES): Multiplicidade, 2006, p. 104.

Pensando la actividad corporal infantil. Bailar en el marco de la formación docente

Por Pamela Bazán³¹ y Rolando Schnaidler³²

Introducción

El presente trabajo intenta continuar un debate abierto en torno a la necesidad de otorgar un lugar especial a las iniciativas de bailar en la formación docente en educación inicial. Las referencias que existen y que nos hablan de su importancia en la formación docente no son pocas y muchas de ellas corresponden a autores y autoras de origen nacional o latinoamericano, algunas de cuyas obras serán citadas en este texto. Aun así, el propósito de esta presentación es la de hablar del “sentido de bailar”, aportando a la necesidad de ubicar a la danza

³¹ FACE – UNCo – EEDC.

³² FACE – UNCo – UFLO Universidad (Sede Comahue).

como un contenido transversal en la formación docente. Para esto recurriremos al relato de experiencias realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y de la Escuela Experimental de Danza Contemporánea de la ciudad de Neuquén (EEDC) en sus talleres de danza con niños y niñas.

Aspiramos a que situar el tema en el relato de experiencias en la formación docente y la niñez nos ayude a reconocer el lugar de la danza en el contexto de la actividad cotidiana y formativa en el jardín de infantes, descubrir y analizar el poder inclusivo que contiene su práctica, además de su contribución al desarrollo de la corporalidad, la expresión y el juego en su dimensión estética, en este caso, explorar los contenidos recreativos del bailar de manera colectiva.

En un artículo publicado en 2008 en la revista *La Pampa en movimiento*³³ planteábamos la necesidad de entender, de debatir, de posicionar la práctica de la danza en el marco de las actividades expresivas de la educación física. Un debate que continúa vigente al día de hoy, observando la importancia que fue adquiriendo el discurso de la “funcionalidad de los movimientos físicos” en la identidad que despliega la educación física en el marco de las instituciones formativas³⁴ y que discutíamos fuertemente en ese artículo.

En ese escrito nos proponíamos entonces analizar críticamente dos aspectos ligados a la actividad expresiva y la educación física: el de la discusión y refutación acerca de que el lenguaje expresivo del movimiento es condición de la sinceridad o facilidad espontánea para dar a conocer el interior corporal (lugar de los sentimientos y las emociones). La práctica del baile estaría entonces situada en la dimensión *subjetiva* de la actividad expresiva, y en nuestra disciplina, muchas veces, la actividad expresiva es considerada una muestra del “talento”, es decir, de aquello que nos constituye como seres más o menos creativos y

³³ Artículo publicado en la revista *La Pampa en movimiento*, N° 7, primavera de 2008. Director: Dr. Rodolfo Rozengardt.

³⁴ Nos referimos especialmente a las observaciones realizadas en el marco de la educación inicial.

con posibilidades comunicativas. Nuestra discusión está situada en esa dimensión, en el convencimiento de que la capacidad expresiva se adquiere, se ejercita, se articula con la experiencia humana de la producción artística y cultural (Vigotsky, 1982; Dewey, 1938).

Y, además, refutar la idea de que la educación física carece de marcos conceptuales para valorizar la experiencia estética de moverse. El análisis de los sistemas de organización de contenidos y temas de la educación física tradicional no deberían ser obstáculos directos para el desarrollo de actividades expresivas y recreativas con la danza. Esto es: afirmar que la educación física puede incluir también la danza y sus contenidos como parte de su cuerpo conceptual y en las propuestas cotidianas de trabajo.³⁵

Considerar a la actividad expresiva (el primero de los aspectos señalados) como un asunto ligado especialmente a la “condición humana” y al “talento”, es decir, a las condiciones naturales y *subjetivas* de cada persona, nos ubica en las mismas consideraciones tan discutidas y debatidas en torno a la validez de las condiciones naturales de los seres humanos para la práctica deportiva. Pero, además, estas lógicas nos alejan de los trayectos formativos necesarios para las prácticas expresivas. Muchas veces escuchamos decir “Para bailar se nace”, una naturalización de la idea del *don*, extendido en las posturas del arte clásico, y que, de manera indiscutible (por lo perdurable en el tiempo como lógica de sentido), se encuentra también instalado en el modelo pedagógico vigente en nuestras escuelas. Dewey (2008), en su serie de conferencias de principios del siglo XX, advertía sobre esta dificultad en la concepción del acto de expresión:

Las obras de arte que no están alejadas de la vida común, que son ampliamente disfrutadas por la comunidad, son signos de una vida colectiva

³⁵ Las miradas críticas hacia la educación física hacen pie muchas veces en la organización temática y de contenidos. Si bien acordamos con esas miradas críticas, pensamos que muchas veces la discusión debería estar centrada en el debate de los sentidos, que en estos años ha retomado de manera contundente el del sostenimiento de la salud y el desarrollo corporal.

unificada, pero son también una ayuda maravillosa para la creación de esa vida. La reelaboración del material de la experiencia en el acto de expresión no es un acontecimiento aislado confinado al artista y a una persona que de vez en cuando goza la obra. En la medida en que el arte ejercita su oficio, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en la dirección de un mayor orden y unidad (p. 92).

La otra línea de debate (en el segundo de los aspectos señalados) que inauguraba aquel artículo, era la de entender a la educación física como carente de un cuerpo conceptual que incorpore a la actividad expresiva en su marco de referencia. Decíamos: “Es el desafío de posicionarse críticamente frente a los parámetros de la actividad física institucionalizada, discutir su ‘reactualización’ interesada en el sentido de la reproducción de los modelos corporales (culturales) vigentes” (Schnaidler, 2008, p. 6).

Y seguimos pensando que parte del ordenamiento temático de los contenidos tradicionales de la educación física son algo más que una presentación de las posibilidades de movimiento corporal y su funcionalidad en la vida cotidiana y deportiva. Se trata más bien de la experiencia “hecha cuerpo”, según Milstein (1999). En el marco de la formación docente y la experiencia escolar, las formas y vivencias de movimientos, técnicas, metodologías didácticas, privilegian el movimiento juvenil, agresivo y masculino por sobre los movimientos fruto de la experiencia de vida, sutiles y femeninos.

Claramente, el proceso de deportivización opera en los inicios históricos de la educación física escolar argentina, como señalábamos antes, privilegiando la arrogancia, la masculinización y la agresividad. Que vuelve a contener vigencia, es decir, se vuelve a reproducir, en las propuestas pedagógicas que de manera categórica podemos denominar como de *neohigienismo* (Rodríguez Giménez, 2013, p. 109), al resultar parte de una nueva manera de entender el cuidado de la salud, la cultura del cuerpo regulado y disciplinado, civilizado, en clave de las nuevas necesidades de la sociedad de consumo: un cuerpo *moldeado en el ejercicio de la diferencia* (Schnaidler, 2006).

Es así que lo primero que hace (la educación física en la escuela) es reducir los cuerpos al cuerpo: desconfigurar las corporalidades y reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo aprendiz del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos de la escuela la cual, por ser básicamente única y genérica, construye también un cuerpo único y genérico sin necesidades particulares ni expectativas divergentes: un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible (Vicente Pedras, 2007, p. 63).

La crudeza del párrafo anterior seleccionado centra su análisis en los formatos reactualizados de la sociedad capitalista, disciplinarios en sus comienzos y devenidos luego, en *cuerpos disciplinados para el consumo*, modelación de las estéticas y los usos corporales. Discutir estos sentidos es también “reposicionarnos” en el marco de los modos de concebir la actividad física en los espacios formativos y recreativos.

Expresar con nuestro cuerpo es una práctica que los espacios de formación docente, y en particular (pensando este artículo) el jardín de infantes, puede habilitar, en propuestas y actividades que involucren a los elementos particulares del lenguaje del movimiento expresivo y los contenidos propios de la educación física, el debate para nuestra concepción, que tiene que ver con reubicar los sentidos del uso del cuerpo en los espacios de formación.

Moverse en la escuela y el jardín de infantes

Las referencias que hoy en día tenemos acerca de las posibilidades de movimiento, de juego, de actividades al aire libre, de contacto corporal con elementos, personas, situaciones, están verdaderamente muy extendidas como principio, y es llamativa la presencia de iniciativas educativas donde el uso del cuerpo se hace presente en escuelas y jardines de infantes, pero continúan perdurando modelos de comportamiento y valores acerca de lo que se corresponde con “buenos estudiantes”, “inquietos estudiantes”, como si ambas proposiciones fueran incompatibles.

La noción de disciplina en la escuela siempre ha sido entendida como “no movimiento”. Los niños *educados y de buen comportamiento* eran aquellos que simplemente no se movían. El modelo escolar militar de la primera mitad del siglo XX era aplicado desde el momento en que el niño llegaba a la escuela. Las hileras por orden de tamaño para dirigirse a las aulas, o levantarse cada vez que el director o el supervisor entraba en el aula, son algunos ejemplos. Actualmente, son raras las escuelas que mantienen este tipo de actitud, que encontramos aún en algunas escuelas religiosas y públicas de ciudades del interior y de provincia. En las escuelas públicas de las grandes ciudades esta situación ya no existe. A pesar de la ausencia de estas medidas disciplinarias, prevalece la idea de no-movimiento como un concepto de *buen comportamiento* (Strazzacappa, 2001, p. 2).

Y si bien la autora referencia que en estas épocas y en centros urbanos es posible advertir otro tipo de relación entre cuerpo y disciplina escolar, nos habla también de la idea perdurable del *buen comportamiento*. Idea similar que podemos encontrar en otro estudio, concebido en la región de Comahue, y que fue pilar en los estudios sobre la manera y los modos en los que la escuela concibe el cuerpo, en presencia efectiva en las instituciones escolares. Así entonces Milstein y Mendes (2017) enuncian:

En la escuela hay un constante e intenso trabajo en todos y cada uno de los cuerpos; hay acción y esfuerzo para transformar los cuerpos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales, comportamientos, atuendo, momentos de descanso y actividad, etc. Y estas formas concretas tienden a producir un cuerpo/sujeto social escolar. Este trabajo también incluye la producción de la interpretación de ese sujeto sobre sí mismo y sobre los otros (p. 46-47).

Debatir el sentido del “orden escolar” (Milstein y Mendes, 2017) y la concepción del “buen comportamiento escolar” (Strazzacappa) necesariamente convoca a la actividad expresiva como propuesta liberadora, y ésta en relación con una revisión crítica de los usos y las concepcio-

nes de cuerpo que operan de manera histórica y que se actualizan en cada relación humana que nos involucra, como docentes, guiando y acompañando la formación de niños y jóvenes.³⁶

Nuestra propuesta

La experiencia que brinda el modelo de investigación³⁷ que nuestro equipo viene realizando en espacios formativos de danza, en escuelas y espacios de enseñanza informales, como peñas, murgas, talleres barriales y agrupaciones independientes, utilizando siempre la modalidad de “observación participante” desde un enfoque de indagación etnográfica, es de participación efectiva en los espacios de enseñanza y aprendizaje que nos proponemos acompañar. Se intenta descubrir la y las lógicas de los actores involucrados en estos procesos, participantes de estas agrupaciones, modelos de organización, modos de transmisión de los estilos corporales, de técnicas de movimiento, de sentidos compartidos para bailar, etc.

En una de esas agrupaciones a las que acompañamos en este proceso investigativo, “La tropilla de la zurda”,³⁸ como ejemplo hemos

³⁶ Las luchas por la igualdad de género, el aborto legal, la condena a la violencia sexual, el abuso y el maltrato mediático del cuerpo femenino, se vuelven orientación necesaria en esta revisión imprescindible cuando pensamos nuevos sentidos en la concepción de cuerpo y persona en nuestras instituciones.

³⁷ “Prácticas artísticas y procesos pedagógicos en ámbitos no escolares”, C128, Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue.

³⁸ Agrupación juvenil de enseñanza y práctica del tango en la cual, mediante una modalidad referenciada en el llamado “*tango queer*”, presentan un modelo de organización y de prácticas en las cuales son especialmente valoradas la conformación de parejas hetero y homosexuales, y donde, a partir de estos posicionamientos, se configuran formas de relación en el baile, apoyados mucho más en el sentido derivado de los debates ideológicos y de sensibilidad que se instalan dentro del grupo.

comprobado que la tarea constante en rescatar el sentido y el placer de bailar, a la vez de hacerlo de modo reflexivo, interpelando relaciones de poder, de sometimiento, de derechos, es posible. Sus participantes son verdaderos militantes de la danza inclusiva, de un tango que se pueda sumergir en el placer sensual de bailar y a su vez, debatir los modos patriarcales de sentir. Estos ejemplos se replican en varios de los espacios que pudimos acompañar en este tiempo: murgas, grupos de danzas circulares, de danza contemporánea, etc.

Una propuesta de encuentro con la danza en la formación docente

Nos proponemos entonces interpelar la manera en la que los cuerpos en movimiento son caracterizados, concebidos, en definitiva, invitados a vivenciar situaciones activas en los espacios de formación docente.

Para eso, ponemos en consideración parte de los fundamentos utilizados en una de nuestras cátedras de formación “estético expresiva”³⁹ para la presentación de un tramo del programa de la materia: “Actividades estético expresivas y su didáctica”, en el Profesorado de Nivel Inicial.

Una actitud creadora frente a la vida y al arte es una de las tareas más importante que se puede inculcar y lo más difícil de lograr frente a las tendencias sociales hegemónicas. La creatividad en su sentido más amplio implica procesos de gran complejidad que involucra componentes imaginativos, cognitivos, afectivos y sociales, fruto de vivencias, sensibilidad y asimilación de conocimientos.

Nos proponemos generar experiencias sensibles en los y las estudiantes del Profesorado en Nivel Inicial, concibiendo un espacio propicio para el desarrollo de la creatividad y el disfrute estético. Por ello la

³⁹ “Actividades estético expresivas y su didáctica”, Profesorado de Nivel Inicial, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

propuesta toma a la danza como un gran recurso para trabajar la creatividad, con una concepción pedagógica desde el cuerpo, con una mirada holística (concepto de corporeidad), ampliando la escucha corporal propia y a través de la misma la escucha hacia sus pares, generando nuevos canales de comunicación para encontrar nuevos diálogos “tónicos” que comiencen a situar a los futuros docentes en el contexto áulico en el que se desarrollará su trabajo, para propiciar el contacto con los niños y las niñas desde un lenguaje más cercano, propio y conocido que está dado por el “habitar” el cuerpo (sensible) que existe naturalmente en ellos y ellas.

Es así que proponemos que los futuros docentes en la tarea educativa con el nivel inicial atraviesen experiencias sobre expresión corporal y danza. De esta manera, convocar a poner el cuerpo en movimiento implica para los y las docentes el desafío de la danza, particular, única e irrepetible de cada cuerpo que la encarna (Jaritonsky, 2016, p. 143).

La danza-improvisación se propone acompañar en la adquisición de herramientas, a explorar y crear así el propio lenguaje de movimiento, en contraposición con los esquemas fijos y estereotipados, descubriendo la variedad de relaciones que podemos encontrar entre el cuerpo y las calidades de movimiento, donde la energía y la sutileza pasan a ser elementos indispensables de la comunicación corporal, el/la otro/a, el tiempo y el espacio.

Se trata de facilitar experiencias estéticas que involucren al cuerpo pensándolo en sentido histórico y social, protagonista en sus sensibilidades y emociones (que les toque en todo el sentido de la palabra). Cuerpos que comunican, dialogan, expresan, juegan, crean, modifican su entorno, que puedan hacer conscientes sus formas de comunicación, sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas, dándole un lugar a todas sus manifestaciones.

Propuesta metodológica

El planteamiento de la danza que proponemos abordar en estas clases

se orienta, por tanto, hacia una danza que permita “tomar conciencia de nuestro cuerpo”, buscando convertir su práctica en un proceso facilitador y motivador de la creatividad humana. Puesto que el desarrollo de la creatividad tiene, además y no únicamente, repercusiones motrices, sino que esa forma de trabajo de investigación en danza puede tener transferencias positivas en la vida cotidiana aportando desde su perspectiva artística, a la disponibilidad corporal de los y las docentes de nivel inicial. La propuesta metodológica está centrada en que cada persona elabore su propio modelo de movimiento. Es decir, no existe un modelo externo a reproducir, sino que es necesario que los y las estudiantes produzcan su propio modelo.”⁴⁰ Asimismo, ponemos en consideración de los lectores y las lectoras los propósitos generales y objetivos de la propuesta de trabajo.

Propósitos generales

- Generar experiencias que atiendan a las diversas implicaciones del cuerpo y a la ampliación de su umbral expresivo.
- Impulsar la necesidad de trascender el movimiento como hábito o técnica para operar significativamente sobre éste, a partir del reconocimiento de su uso como lenguaje y sus capacidades de intervenir expresivamente en la construcción de sentidos.
- Avanzar en la construcción de fundamentos de la vivencia con el arte y la estética como una experiencia efectiva de conocimiento.

Objetivos

- Involucrarse en las prácticas de la danza/improvisación con actitud lúdica, entrega, confianza y compromiso, para descubrir y ampliar su potencial expresivo e integrar sus motivaciones, la experiencia, el pensamiento, la intuición, la imaginación y la conciencia a su práctica corporal.

⁴⁰ Propuesta de trabajo para el año 2020 del taller de Movimiento expresivo, Cátedra de Actividades Estético expresivas y su Didáctica de Nivel Inicial

- Explorar, ampliar, confrontar y profundizar el lenguaje de movimiento.
- Reconocerse como un ser sensible.
- Desarrollar la habilidad que permita explorar y conocer el cuerpo propio: altura anchura, espesor, elasticidad, tono muscular, estructura, espesor, elasticidad.
- Desarrollar la habilidad para trabajar de manera personal y en equipo.
- Desarrollar la habilidad de construir lenguaje simbólico.
- Utilizar el juego como elemento “disparador”, para motivar las experiencias estéticas.

Reflexiones sobre las experiencias/vivencias

Contenidos: la expresión lúdica motriz, formas de juegos y modos de jugar. Movimiento y danza. Sensopercepción y formas de movimiento. El espacio: formas superficies y volúmenes. El tiempo: formas rítmicas y secuencias. El peso y las calidades. Elementos de la composición coreográfica: diseño, dinámica y ritmo. Composición y aprendizaje de danzas con un sentido recreativo e inclusivo. Así entonces, realizamos una propuesta concreta de clase. Tiempo estimado de la clase: 3 horas.

Inicio (Tiempo aproximado: 30 minutos)

Tomar el concepto de corporeidad: “El cuerpo es la vida, es él y todo lo que lo identifica, todo aquello en lo que se corporiza, todo aquello a lo que él le da significado” (Grasso, 2005). A partir de este concepto, sobre el cual se intercambiará con los y las estudiantes, cada uno con una hoja doblada en forma de fuelle o abanico, en cada pestaña, se propone ubicar palabras que lo identifican, y aquellas que recibe de quienes le conocen (color que le gusta, hobby, tic, miedo a que..., ...que le gusta, etc.). Luego hacemos una ronda para compartir y presentarnos.

La primera parte de la clase se propone un trabajo de conciencia cor-

poral poniendo foco en la alineación corporal y estiramientos, con movimientos y posturas tomadas de otras técnicas como el yoga o la danza contemporánea, por ejemplo. Luego, en duplas y con pelotas de 20 cm, se propone un trabajo somático (de sensaciones), permitiendo la escucha corporal a través de sensaciones y percepciones, con el objetivo de bajar el tono con el que llegan a clase, y de esta forma “vaciar de aquella información que nos organiza en la vida cotidiana”, facilitando luego la exploración de movimientos.

De a dos con una pelota y uno sentado, quien está parado hará contacto con una especie de bombeo en escapulas y hombros invitándole a abrir la percepción de esa zona.

Desarrollo de la clase

- *Contacto con las manos y desplazamientos* (Tiempo aproximado: 20 minutos). Todavía en las sillas, su compañero le colocará las manos unos segundos en cada escapula, con la intención de pasarle calor y seguir abriendo canales perceptivos. En el espacio total: luego despejando el lugar de obstáculos y confiando en su compañero, colocará las manos en las escapulas, será quien dirige solo con suaves maniobras desde las escapulas, y quien va adelante con ojos cerrados tendrá que escuchar las indicaciones para desplazarse.

- *Improvisaciones en duplas* (Tiempo aproximado: 30 minutos). Se propone dar pautas sobre la calidad de los movimientos,⁴¹ a buscar, en este caso “ligado” a imágenes con que conectar “agua”, pautas de uso del espacio “parcial”, buscando todas las direccio-

⁴¹ Calidad de movimientos “está referido a la significación que expresa un cuerpo en movimiento al articularse en él la tensión muscular (que marca la fortaleza o suavidad), y la velocidad y el tipo de dirección (más o menos guiada). Por ejemplo, si tomamos un movimiento como el caminar: ¿Qué es lo que permite apreciar el carácter/calidad? Si se trata de un caminar tenso o distendido, veloz o lento, con dirección, más o menos previsto” (Milstein, 1996).

nes posibles, en base al concepto de “kinesfera” (Laban, 1975, p. 89).⁴² Proponemos trabajar al principio con ojos cerrados, para ayudar a la percepción y luego al final proponemos repetir estas mismas vivencias con ojos abiertos. Entendemos por improvisación “la búsqueda sobre la marcha de nuevas y personales respuestas motrices, ante un estímulo o premisa de partida, común a todos los componentes de la clase” (Padilla, 2002, p. 43), buscando sus propios movimientos, su propio vocabulario corporal. Para la finalización de esta experiencia proponemos que parados continúen en duplas, y ahora solo con el apoyo de manos en escapulas comenzar a moverlas, primero con pequeños movimientos y luego invitando a moverse a las costillas, columna y por último a los brazos, proyectando el movimiento hasta las manos y dedos.

- *Improvisaciones individuales* (Tiempo aproximado: 20 minutos). Sentados individualmente y dispersos en el espacio, recuperar la sensación que quedó de las manos del compañero como un sello impreso en la escapulas, comenzar a moverlas con pequeños movimientos y luego invitando a moverse a las costillas, columna y por último a los brazos, proyectando el movimiento hasta las manos y dedos. Mientras hacen esto irán percibiendo el o los movimientos que les gusta y en un momento comenzarán a repetirlo buscándole variantes.

- *Composición Coreográfica* (Tiempo aproximado: 30 minutos). Luego de las improvisaciones individuales proponemos una junta en grupos de no más de 6 (seis) personas para compartir y enlazar en una frase de movimiento, usando el espacio libremente y eligiendo la música que les haya gustado más. Una vez concluido el tiempo, pedimos a los y las estudiantes que se sienten

⁴² Alrededor del cuerpo está la “esfera de movimiento” o “kinesfera”, cuya circunferencia puede alcanzarse con las extremidades extendidas normalmente, sin cambiar la postura, es decir, el lugar de apoyo. La pared interna imaginaria de esta esfera puede tocarse con manos y pies, y pueden alcanzarse todos los puntos.

en el suelo para poder mirar las composiciones realizadas. Cada grupo que pasa le indica al “público” desde dónde deberían verles, lo repetirán dos veces o más con variantes de música y/o con cambios que les sugieran sus compañeros y compañeras o la docente (cambios de música, calidades, de espacio, planos, etc.). Se analizarán los trabajos intentando incluir en los análisis los contenidos conceptuales trabajados anteriormente.

Cierre

Proponemos realizar un cierre reflexionando sobre los contenidos que fueron trabajados en esta clase, así como aspectos sensoriales/perceptivos, emocionales y artísticos que se vieron involucrados en el desarrollo de la misma. También proponemos repasar los distintos momentos de la clase para reflexionar en torno a los aspectos didácticos de la danza/improvisación.

Conclusiones

Pensamos que hay una búsqueda de sentido en la decisión de abandonar la práctica del bailar como una porción de la vida cotidiana, es decir, separada de aquello que nos constituye como personas. Esta postura altera incluso concepciones modernas de la concepción de tiempo libre, de prácticas sociales recreativas, del clásico taller de danzas. Nos encontramos aquí frente a una propuesta que considera la experiencia del bailar como una actividad que involucra todo su ser, sujetos/cuerpo (Milstein, 2017) que piensan, debaten, construyen saber sensible en la práctica de secuencias, en camino hacia la adquisición del sentido de bailar, *verdaderamente bailar*.

En este sentido, pensar lo performático, es decir, y en el caso de esta presentación, pensar la participación en la composición de las danzas como público, pero también como participantes, bailando y enseñando

a bailar, repensando la función docente y desdibujando los límites de los y las enseñantes y los y las aprendices. Pensar el sitio de investigación activa en el terreno de lo artístico, y la danza es un espacio ideal para esa actividad, permite encontrar que aquello que se enunciaba como autoridad moral para hablar y actuar *en danza*, hoy puede ser redefinido en clave de pensar un escenario donde se desdibujan los límites del “adentro y del afuera” (Milstein, 2009, p. 39). Un adentro involucrado con la “experiencia que da la tradición” y su continuidad, y un afuera deslegitimado, lejano a la filosofía de lo que un “aparato legitimador determina” (Mandoki, 1996) y rebelde ante la mirada continuista.

Se generan nuevos formatos de la producción artística y pedagógica, compartidos en tiempo presente, configurándose en presencia de los/as participantes. Configuraciones (Elias, 1986) que se corporizan, porque se construyen nuevas matrices de sensibilidad corporal, experimentan una consumación íntimamente relacionada con la experiencia estética visualizadas entre otras cosas, en nuevas concepciones en torno a la idea de bailar y *saber bailar*: “La creación performática es un ejercicio de reflexión y de configuración del arte, continuo y trascendente. Permite articular los impulsos, la producción y la reproducción de los medios y de las relaciones, el deseo” (Gusmao, 2007, p. 9).

El intento de reflejar la realidad se queda en nada ante la realidad misma. (...) Frecuentemente oigo decir que la manera de actuar de mis actores, sus risas o su comportamiento no existe en la realidad. Basta fijarse en la gente que anda por la calle. Si los dejásemos pasear por escenario, sin absurdos, como en la vida de cada día estoy segura de que el público no podría salir de su asombro. Lo que ve, eso es lo increíble. Nuestras obras, si las comparamos con la realidad, son una nimiedad (Bausch, en Hoghe, 1989, p. 41).

Bibliografía

CITRO, S. y ASCHIERI, P. (2012). *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos.

DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. México: Paidós.

EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

GUBER, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

GUSMAO, R. (2007). "Espectador en la performance: Tempo presente". En *Tempo y Performance*. Brasilia: Instituto de Artes.

HOGHE, R. (1989). *Pina Bausch: historias de teatro-danza*. España: Ul-tramar Editores.

JARITONSKY, P. (2016). "Desarrollos sensibles de la acción corporal". En SOTO, C. y VIOLANTE, R. (compiladoras). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Paidós.

LABAN, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.

MANDOLIN, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. Madrid: Grijalbo.

MILSTEIN, D. y SCHNAIDLER, R. (2016). "Bailando donde se enseña a bailar: una experiencia de trabajo de campo". En *II Jornadas de Cu-erpo, arte y comunicación*. FAHU – Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MILSTEIN, D. (1996). "Aproximaciones al campo artístico". Ficha de cátedra (fragmentos de textos de Calarota, González, Hamphrey, Mondrian, Schaffer, Selden, Stokoe y Swanwick).

MILSTEIN, D. (2009). *La nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila – IDES.

SCHNAIDLER, R. (2006). "La experiencia estética del movimiento. Relatos de mujeres formadas en la danza en la ciudad de Neuquén" En Revista *La Aljaba*, Volumen X, Luján, Pcia. de Buenos Aires.

SCHNAIDLER, R (2008). "La dimensión expresiva del movimiento (Una aproximación al debate y su presencia en la Educación Física)". Revista *La Pampa en movimiento*, N° 7, Primavera de 2008, Director: Dr. Rodolfo Rozengardt.

VIGOTSKY, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

La disponibilidad corporal en la formación docente. Cuerpo, juego, arte, expresión y emoción en clave de enseñanza

Por Evelina Brinnitzer⁴³

Introducción

Las profundas transformaciones políticas, socioculturales, económicas, hacen que hoy el trabajo docente se caracterice por la complejidad de los contextos, la heterogeneidad de instituciones, de los grupos y estudiantes en su campo de intervención, con tensiones entre certezas e incertidumbres en un mundo cambiante. La formación docente tiene el gran desafío de abordar concepciones y prácticas situadas, ofreciendo distintos formatos para relacionar los saberes sobre la enseñanza y el saber enseñar.

⁴³ Instituto de Formación Docente, San Carlos de Bariloche.

Este texto tiene la intención de hacer aportes para la reflexión acerca del cuerpo en la formación docente. La propia biografía escolar (y también la no escolar) vinculada a las experiencias corporales, motrices, expresivas y lúdicas representa un punto de partida para el desarrollo de una disponibilidad corporal en clave de enseñanza. A qué llamamos disponibilidad corporal y cómo se construye en la formación docente, cómo recuperar la propia biografía, son algunas de las preguntas que trataremos de responder a lo largo de este texto. Los aportes teóricos de distintos autores y las reflexiones estarán entramados en un diálogo con las voces de estudiantes del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche,⁴⁴ para finalmente construir algunas orientaciones prácticas.

Acerca de la disponibilidad corporal docente

En el campo de la educación física, la psicomotricidad y las prácticas motrices es frecuente emplear el concepto de disponibilidad corporal. Para Gómez (1999), cada contexto cultural promueve ciertos usos y prácticas corporales, ciertas formas de movimiento que constituyen particularidades de la disponibilidad corporal. En este concepto se entran cuerpo, mente, emociones y entorno en un proceso de construcción progresiva a lo largo de toda la vida.

Según Maigré y Destrouper (1976, p. 157), “debe ser considerada *sine qua non* de toda relación educativa verdadera”. Es decir, según esa locución latina, que la entienden como indispensable, necesaria, esencial, casi una condición de carácter más bien obligatoria en la vinculación entre docentes y estudiantes. Cabe entonces formularse algunas preguntas: ¿a qué llamamos y hace referencia la disponibilidad corporal?, ¿es necesario su desarrollo en la formación docente?, ¿cómo recuperar

⁴⁴ Las frases fueron escritas en el marco de un texto reflexivo que data de 2019 acerca de la temática. Están señaladas en recuadros y en cursiva.

las experiencias corporales de las biografías de los grupos de estudiantes en el proceso de formación?, ¿qué disponibilidad corporal, o más bien disponibilidades, se necesitarían durante la formación docente?, ¿cómo se construye? El cuerpo disponible, pero ¿para qué?, ¿qué implica estar o no estar dispuesto/a desde el propio cuerpo?, ¿cuál es el alcance de ese *estar dispuesto/a*?

Ensayando definiciones de la disponibilidad corporal

La disponibilidad corporal es considerada también una meta de la educación física escolar. Le Boulch (1991), un clásico referente, consideraba que la disponibilidad corporal estaba vinculada a la resolución de problemas motrices, es decir, que en presencia de una situación inhabitual uno pueda intencionalmente responder corporal y motrizmente a esa situación. El cuerpo-objeto característico de la enseñanza técnica, repetitiva, mecanizada es reemplazado por la construcción de un cuerpo sentido como propio, como expresión de las experiencias vividas, “un ser situado corporalmente en el mundo” (1991, p. 22).

A su vez, algunos autores como Ruiz Pérez (1995) desarrollan el concepto denominándolo competencia motriz, entendiéndola como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que se realizan con el medio y con los demás. La competencia motriz permitiría resolver los problemas de movimiento en diferentes esferas de la vida cotidiana.

La disponibilidad corporal puede entenderse entonces como una construcción subjetiva a través de la cual se tiene preparación para la acción y la interacción con los demás y con el entorno. Se trata de una construcción progresiva de diferentes actitudes y conocimientos a partir de experiencias ricas y variadas que permitirían resolver distintos problemas y situaciones motrices.

ACEPCIONES DE *DISPONIBILIDAD*

ESTAR DISPUESTO

1. Cualidad de que algo o alguien se pueden colocar según un orden o posición adecuada.
2. Posibilidad de hacerse presente para lo que se necesite.

ESTAR DISPONIBLE

1. Listo para utilizarse o para la acción.
2. Sin destino definido pero que puede ser empleado para algo.
3. Libre de obstáculos para algún servicio.

Figura 1: Acepciones de disponibilidad. Fuente: Elaboración de la autora.

Pues bien, la palabra disponibilidad contiene una ambigüedad en su acepción. Etimológicamente, proviene del latín y significa la cualidad de que algo o alguien se pueden colocar según un orden o posición adecuada. En sus componentes cuenta con el prefijo *dis* (de arriba abajo), *ponere* (poner), *ible* (que puede), más el sufijo *-dad* (cualidad).⁴⁵ Pero también la disponibilidad hace referencia a que en la vida cotidiana se la considera como la posibilidad de algo o alguien de hacerse presente para lo que se necesite. En ese sentido, la disponibilidad remitiría a hacer posible, dar respuestas, resolver problemas, o solamente ofrecer una ayuda.

En la disponibilidad conviven dos cualidades humanas: estar dispuesto/a y estar disponible. Respecto a estar dispuesto, en el párrafo anterior se enuncian dos acepciones. Por un lado, en cuanto a encontrarse

⁴⁵ Extraído del Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

bien posicionado/a o ubicado/a y, por el otro lado, a estar decidido/a y preparado/a para la acción ante alguna necesidad. En cuanto a estar disponible, podemos encontrar tres sentidos. Que algo o alguien esté listo para utilizarse o para la acción; que se esté sin destino definido pero que puede ser empleado inmediatamente para alguna función; y por último, que esté libre de obstáculos para algún servicio (ver *Figura 1: Acepciones de disponibilidad*).

ACEPCIONES DE *DISPONIBILIDAD* *REFERIDAS A LO CORPORAL*

ESTAR DISPUESTO CORPORALMENTE

1. Cualidad de ubicarse o moverse según un orden o posición adecuada.
2. Posibilidad de hacerse presente corporalmente para lo que se necesite.

ESTAR DISPONIBLE CORPORALMENTE

1. Cuerpo listo para la acción.
2. Cuerpo que puede ser empleado para algo.
3. Libre de obstáculos para algún movimiento o resolución de problema.

Figura 2: Acepciones de disponibilidad referidas a lo corporal.

Fuente: Elaboración de la autora.

Podemos ahora vincular estas diferentes acepciones (de estar dispuesto y disponible) con y desde lo corporal. Estar dispuesto corporalmente, con preparación y ubicación para el movimiento y la acción. Estar disponible para actuar desde y con el propio cuerpo. También apelar al propio cuerpo para actuar creativamente y no tener impedimento o inhibiciones para poder resolver diferentes situaciones de la

vida cotidiana en movimiento (ver *Figura 2: Acepciones de disponibilidad referidas a lo corporal*).

La disponibilidad corporal es una expresión de la propia experiencia individual y social, como desarrolla Bourdieu (1991): “Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es...” (p. 125). El cuerpo siempre está inserto en una trama de sentidos y significaciones dentro de un contexto sociocultural. Es al mismo tiempo un producto y a la vez productor de sentidos y modos de relacionarse e interactuar con los demás.

“Cuando estaba en el secundario yo quería ser invisible. Era mi manera de sobrevivir. Yo esperaba que nadie note mi presencia. Ahora me cuesta mucho revertirlo”.

¿Docentes con disponibilidad corporal?

Ahora bien, ¿qué disponibilidad corporal necesitaría un/a docente? Es claro que la práctica docente es una práctica social, y como tal puede entenderse como una manera situada de percepción, apreciación y realización de ciertas actividades, que implican interacciones y relaciones sociales y a los sujetos que la componen (Bourdieu, 1991). La docencia requiere de una formación que permita pensarse, reconocerse, transformarse, construir conocimientos a partir de lo que cada uno es en un contexto sociohistórico para desarrollar las prácticas docentes, que Achilli (1986) entiende como:

(...) el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular

por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente (p .7).

La práctica docente supone entonces que en la formación se promueva una construcción progresiva de conocimientos para la resolución de diferentes situaciones y problemas que requieran el cuerpo/movimiento. Se trata de apropiarse del *propio cuerpo* en el sentido de poder recuperar lo vivido y vincularlo a las prácticas docentes. Stokoe (1996), citando a Harf, recupera el concepto de cuerpo pedagógico, que representa el grado de desarrollo y compromiso corporal que un docente está capacitado y dispuesto a poner en juego en su tarea educativa. Implica también una actitud para involucrarse desde el propio cuerpo en la tarea pedagógica. Es así que, aunque no se lo proponga, cada docente estará expresándose a través de su lenguaje corporal, sus gestos, posturas, movimientos, miradas, quietudes y silencios, constituyéndose así el cuerpo como un mediador fundamental de la comunicación interpersonal (Brinnitzer, 2012).

Pasar de esa “invisibilidad” que refería la estudiante a querer “hacerse visible” requiere de un proceso de enseñanza, que supone intervenciones a lo largo de toda la formación inicial⁴⁶ (y también permanente)⁴⁷ en los distintos campos, áreas y disciplinas.

La enseñanza como actividad interpersonal, según Sarason (2002), es un arte de representación. El autor desarrolla una analogía entre la docencia y las artes escénicas, partiendo de la idea del docente como un artista decidido a interesar y conmover a su grupo de estudian-

⁴⁶ La formación inicial está orientada a la formación para el ejercicio de la docencia y a dotar de docentes al sistema educativo mediante la titulación correspondiente y el acompañamiento en los primeros desempeños docentes.

⁴⁷ La formación permanente está orientada a brindar actualización y acompañamiento pedagógico en las diferentes disciplinas a todos los docentes y proporcionar instancias de análisis y de reflexión de las prácticas de enseñanza en las cuales intervienen.

tes. El aula como espacio escénico en el cual se desarrolla una obra, un encuentro cara a cara con un grupo de espectadores activos, que esperan sentirse desafiados por el desarrollo de lo que acontece, y docentes como artistas. En ese sentido, siguiendo el planteo de Sarason (2002), desarrollan un guion sujeto a cambios situados en lo que acontece, significativo para los estudiantes, y asumen ciertos roles definiendo tiempos, organizando y ambientando espacios dentro de un contexto institucional.

Salvo en la formación docente de educación maternal e inicial, son escasos los espacios curriculares vinculados a lo artístico y la educación corporal y motriz. Sin embargo, es frecuente que los estudiantes reconozcan su importancia cuando cuentan con espacios para aprender y desarrollar sus posibilidades expresivas.

“Cuando no me sentía observada, di buenas clases, pero cuando me fueron a observar, estaba muy nerviosa, movía mucho las manos, o agarraba cosas. Sentirme nerviosa me daba inseguridad y los chicos lo percibieron. Todo. El manejo del grupo fue distinto”.

Es así que la disponibilidad corporal docente incluye también el uso de diferentes lenguajes, tanto verbales como no verbales, y las posibilidades que ofrecen de emplear diferentes formas de representación (Eisner, 2002). Estas son las maneras de expresarse y comunicar las ideas, opiniones, creaciones a través de la integración de diferentes lenguajes verbales y no verbales (plástico-visual, sonoro-musical, corporal). Los títeres, las dramatizaciones, las canciones, los dibujos, la mímica, la danza, son algunos ejemplos que suelen emplearse tanto como parte de las prácticas como contenidos de enseñanza. La exploración y aprendizaje de los lenguajes no verbales merecen una especial atención en el proceso de formación docente inicial y permanente.

“Uno no solo comunica con las palabras, sino también con la mirada, las manos, la postura. Si bien lo vemos en las clases durante la formación docente, cuando uno está en el aula lo vive”.

En realidad, es mucho más que saber expresarse con el cuerpo, conocer las posibilidades de movimiento, emplear los sentidos, comunicarse con diferentes lenguajes. Aquel título del clásico libro de Fromm, *¿Tener o ser?*, se traduce en dos concepciones frente a lo corporal: tenemos cuerpo y/o somos cuerpo. Cómo transformar la vista en mirada, el oído en escucha atenta, el tacto en vínculo.

¿Cómo encontrar la genuina propia voz? ¿Cómo estar auténticamente presente?

Indagar en la dimensión invisible más allá de lo visible, una corporeidad sentida como propiamente propia y singular. En el idioma alemán existen dos palabras para la palabra cuerpo: *Körper* y *Leib*. La primera hace referencia al cuerpo físico, visible, objetivable, en cambio *Leib* alude a lo subjetivo, existencial, experiencial, a las emociones, lo vivido. Una visión integradora requiere entender que somos cuerpo, somos experiencia corporal, posturas, actitudes con las que caminamos, nos movemos, reímos, lloramos, sentimos, nos expresamos. A la vez registramos en nuestra biografía el cuerpo que somos, el cuerpo que nos representamos, el cuerpo que vamos siendo, el que vamos sintiendo y proyectando.

La disponibilidad corporal docente requeriría además contar con variadas experiencias lúdicas y motrices y así construir un amplio repertorio de juegos y propuestas lúdico-expresivas. Es fundamental su abordaje y comprensión como derecho y necesidad humana (no solo en la infancia), y a su vez entenderlo como un contenido cultural y un

mediador de posibles aprendizajes. El juego y el jugar demandan un tiempo y la apertura para vivenciar, analizar, crear y recrear diferentes formas y modos de jugar (Pavía, 2006). ¿Cómo construir un amplio repertorio lúdico disponible para los diferentes grupos y propuestas en el contexto educativo?

“La semana pasada, L. (de tres años) estaba armando rompecabezas y me pidió ayuda. Me acerqué y... simplemente estuve allí, viendo cómo él terminaba de armarlo solo”.

Estar ahí, representa una genuina presencia con la atención y todos los sentidos preparados y dispuestos para comunicarse, para intervenir, para dar cobijo, para acompañar. Es decir que somos cuerpo en tanto somos para y con otros. La exploración de las propias posibilidades, la búsqueda de ideas y la creatividad representan una serie de disposiciones para la acción, que abarcan también la actitud que se asume a partir de la formación corporal, y se transforma en una condición fundamental de la tarea docente. Esa disposición contempla también las habilidades comunicativas y de empatía para estar, interactuar y coordinar diferentes grupos. La mirada, la voz, los gestos, los movimientos con las manos, la escucha, la actitud corporal al pararse frente a otros, el uso del espacio, la elección y construcción de espacios como lugares, también componen un aspecto fundamental de la formación de docentes.

Biografía corporal, lúdica, expresiva y socioemocional

La disponibilidad corporal constituye entonces un concepto clave en la formación docente e involucra diferentes dimensiones que se entranman subjetivamente como la expresiva, la lúdica, la social, la cognitiva, la motriz, la emocional. La docencia se caracteriza por desarrollarse

en un espacio conocido. Cada docente ha sido estudiante con una trayectoria a lo largo de los diversos años de escolaridad obligatoria de educación inicial, primaria, secundaria y también en la educación superior. Cada docente ha sido alumno y ha conocidos diferentes estilos de maestros. Esas experiencias promueven en cada uno concepciones acerca de cómo ser estudiante, cómo ser docente, la enseñanza, el aprendizaje, cómo son las instituciones educativas, cómo se construyen los conocimientos, cómo se vincula uno con el saber, el lugar del cuerpo en las instituciones educativas, abarcando entre otros aspectos, las prácticas, los sentidos, las experiencias, lo prohibido, lo permitido.

Alliaud (2011) considera que los maestros comienzan su formación docente, en realidad, desde (y a lo largo) de su propia escolaridad. El contenido de esta biografía escolar incorporado a través de diferentes experiencias de aprendizaje cotidianas, sucesivas y prolongadas en el tiempo, conforman esquemas de pensamiento y acción que operan en decisiones y acciones presentes. Esas huellas impresas en la memoria (en forma consciente e inconsciente) modelan ciertos modos de actuar, que tienden a reproducirse en las propias prácticas docentes.

Al igual que las experiencias de la propia escolaridad, estudiantes ingresan al profesorado con conocimientos vinculados al desarrollo corporal y motriz construidos fuera de la escuela, en el ámbito de la educación con otros grados de formalidad. Allí también han aprendido, han conocido docentes con sus diferentes estilos de enseñanza en instituciones barriales, confesionales, los clubes, la familia, los amigos.

“Mi desafío respecto a mi cuerpo es creérmela, aceptarme y quererme para ser libre de tantos prejuicios...”

Como parte de esas experiencias se cuenta con conocimientos vinculados al campo artístico con el lenguaje sonoro musical (tocar instrumentos, cantar), plástico visual (pintar, modelar, fotografía, video, artesanías), corporal (danzas, baile folklórico, comedia musical, teatro).

También aquellos relacionados con las actividades deportivas, gimnásticas, de artes marciales, de fitness. A su vez, los estudiantes también han tenido experiencias con el medio natural de la localidad y la región con caminatas, ascensos, natación, escalada, campamentos. Esta historia corporal se inicia en la propia familia, en cercanía de aquellos adultos responsables de la crianza. Allí se vive cierta cultura corporal que habilita (o no) ciertas experiencias, prácticas corporales, los juegos, el arte, también la vinculación con la naturaleza y los espacios urbanos.

¿Cómo se forma esta disponibilidad corporal, expresiva y lúdica en la propia biografía escolar? A lo largo de la escolaridad se construyen también saberes por los aportes de la educación física. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la educación obligatoria plantearon y plantean la construcción de ciertos saberes en relación con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas según los contextos sociopolíticos. La educación física escolar tiene como objeto promover aprendizajes vinculados al desarrollo de la disponibilidad corporal referida a sí mismos, en interacción con otros y con el medio natural. Pero también la apropiación crítica de la cultura corporal y motriz como aporte del propio proyecto de vida. Se trata de ampliar las experiencias corporales desarrollando capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, a fin de construir su identidad con confianza y autonomía.

Esto supone que a lo largo de la escolaridad el grupo de estudiantes ingresantes a la formación docente ha podido tener oportunidades a través de ricas y variadas experiencias para ampliar sus posibilidades expresivas y de movimiento. Sin embargo, estas experiencias no son homogéneas en los grupos y algunos estudiantes remiten a situaciones conflictivas vividas en esa área curricular.

Además, la vivencia de la corporeidad no solo se desarrolla durante las clases de educación física, sino también en todos aquellos espacios donde el cuerpo está en quietud y en movimiento, donde se siente el disciplinamiento, donde se es rechazado, amado y deseado, donde es tocado o aislado, donde se hace visible e invisible, donde se expresa y donde se silencia (Brinnitzer, 2005).

Las instituciones escolares contribuyen muchas veces a acentuar la

dicotomía entre cuerpo, mente y emoción. La fragmentación de los saberes escolares, la arquitectura escolar y la homogeneidad de tiempos constituyen factores que reflejan el olvido del cuerpo en la educación (Vázquez Gómez, 1989). Suele subestimarse a aquellos saberes supuestamente más vinculados con la emoción, la corporeidad y la creatividad como los saberes artísticos y motrices-corporales. Sin embargo, está claro que el cuerpo está involucrado en la apropiación de todos los saberes escolares. In-corporar es inscribir en el cuerpo lo que se aprende.

Desarrollo de la disponibilidad corporal en la formación docente

Se trata entonces de recuperar esas experiencias biográficas para construir nuevos aprendizajes al respecto. A partir de lo expuesto, se entiende a la disponibilidad corporal como aquella en la que el cuerpo del docente (y docente en formación) es entendida desde una perspectiva integral como una construcción continua desde la propia biografía y que es nutrida por ricas experiencias durante la formación docente.

“En este camino de continuo aprendizaje me he dado cuenta de que necesito poner el cuerpo en el aula, mi cuerpo, mi presencia con todo lo que soy”.

¿Cómo construir la propia disponibilidad corporal, que se traduzca en una forma propia de ser-docente? ¿Cómo ampliar las experiencias corporales para ponerlas en juego en los vínculos interpersonales pedagógicos desde una perspectiva, intercultural, ética y política? ¿Cómo propiciar espacios curriculares que amplíen las experiencias lúdicas, de comunicación con los lenguajes verbales y no verbales, de producción y apreciación de artística?

La recuperación de las propias biografías

Al ingresar a la formación docente, cada estudiante ha tenido experiencias diferentes que puedan ponerse en juego en las prácticas. En ese sentido, es conveniente recuperar tales saberes tanto escolares como no escolares referidos al cuerpo, movimiento, el uso de la voz, el arte, la expresión, la coordinación de grupos, tanto como productores, como espectadores y también como críticos (Eisner, 2002). La socialización de estos saberes, la enseñanza mutua, los intercambios y la reflexión acerca de cómo esos saberes forman parte de lo que cada uno es, componen las bases sobre las que se construye la disponibilidad corporal docente. A la vez, es fundamental abrir espacios para que compartan también sus expectativas (y concepciones) respecto a qué esperan construir en la formación docente en cuanto a su corporeidad y motricidad.

El reencuentro con el juego y el placer de jugar

Como parte de las biografías, también se trata de recuperar las experiencias lúdicas tanto de la niñez como de la adolescencia. ¿Jugar en la formación docente? En ocasiones surge la pregunta de por qué hacerlo. Suele estar más legitimado jugar durante las cursadas de los profesorados de educación inicial, pero no tanto en los profesorados de educación primaria y menos aún en los de educación secundaria.

“Cuando entré al profesorado nos hicieron jugar con mis compañeros y compañeras, que yo aún no conocía. Al principio me moría de vergüenza. Hacía un montón que no jugaba y menos con gente que no conocía. De a poco me fui dando cuenta de que era una buena manera de entrar en confianza con los demás. A medida que avancé en la carrera creo que hasta tendría que jugar más. Empecé a entender su relevancia en la educación”.

Jugar se convierte en una forma de facilitar la interacción en los diferentes grupos, a partir del conocimiento mutuo (de los nombres a otras referencias e intereses), facilitar la comunicación y crear un clima de confianza. La vivencia del jugar con otros durante la formación docente se convierte en una necesidad formativa. La ampliación del repertorio de formas de juego y modos de jugar (Pavía, 2006) disponibles para distintos sentidos, situaciones, destinatarios, poniendo en acción la creatividad, las posibilidades expresivas y comunicativas, son parte de un trayecto formativo docente.

Además del jugar como una necesidad y un derecho a lo largo de la vida, el juego es un contenido cultural que vale la pena enseñar también en la escuela. Son productos y productores de cultura y tienen múltiples vinculaciones con todas las áreas de conocimiento.

¿Jugar como niños o como adultos en la formación docente? Esta suele ser una pregunta frecuente cuya respuesta es simple si se tiene en cuenta el jugar desde el punto de vista de quien juega. Un genuino jugar implica darse permiso, atreverse, estar dispuesto a la emoción, confiar en los demás, entonces se trata de jugar como lo que uno es, en este caso como jóvenes y/o adultos. Es valioso reencontrarse con las propias ganas de jugar, entregarse a las situaciones ficticias, tolerar la incertidumbre, persistir y enriquecer los desafíos del juego, crear nuevas posibilidades a partir de estas situaciones, de las reglas, los materiales, los escenarios de juego. Reencontrarse con la propia actitud lúdica.

“No volví a jugar desde que era chica. Yo pensaba que solo se competía, que era ganar o perder. Nunca pensé que podía disfrutar de imaginar situaciones, ir creando escenarios, personajes, acciones junto con mis compañeras. Me di cuenta de que también se puede jugar sin tantos nervios”.

Se suele entender que jugar es una instancia de encuentro con nosotros mismos y con los demás. Sin embargo, en algunos juegos y modos

de jugar pareciera que se promueve el desencuentro y la incomunicación. Por ejemplo, cuando algunos participantes son eliminados y “miran desde afuera” mientras los demás “quedan dentro del juego y siguen jugando”. Ampliar los modos de jugar implica aprender también propuestas lúdicas cooperativas en las cuales cada uno aporta al logro colectivo del objetivo de juego. Los juegos cooperativos son aquellos en los cuales todo el grupo comparte el mismo objetivo. No se trata de superar a un integrante o contrincante, sino de resolver el desafío lúdico entre todos. No son juegos novedosos, sino más bien algunas variaciones sobre las reglas de los juegos conocidos, que también pueden aplicarse a las tareas motrices.

La exploración de los lenguajes del cuerpo, la creatividad y las posibilidades expresivo-comunicativas

Los lenguajes, tanto verbales como no verbales, forman parte del hacer cotidiano docente. Así como el lenguaje plástico visual o el sonoro-musical, la ampliación de experiencias con el lenguaje corporal requiere de una toma de conciencia sobre el propio cuerpo y sus emociones, expresadas en gestos, posturas y movimientos. La mirada, el contacto corporal interpersonal, la ubicación en el espacio, la gesticulación con las manos, las muletillas gestuales inconscientes, forman parte de este campo de experiencia para el desarrollo de la disponibilidad corporal docente.



Figura 3: Actividades expresivas.
Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.

La selección, el uso y la apreciación de distintas formas de representación demandan una exploración y práctica de las mismas desde los conocimientos ya construidos hacia nuevos desafíos. Para Eisner (2002), el arte es un modo de experiencia humana que se construye con la interacción sensible con el mundo y con la elaboración de formas estéticas de esa experiencia. El arte y las formas de representación son prácticas con sentido que ponen en juego, la cognición, las emociones, el cuerpo y su relación con los demás y el mundo físico. Pasar por el cuerpo la construcción y animación de títeres, estampas corporales, performance, improvisaciones, juego dramático, bailes, expresión corporal, a partir de propuestas pensadas desde y para el grupo de estudiantes con la intención de enriquecer mutuamente sus biografías desde una formación personal y profesional docente (Figura 3).

“Cuando ingresé al profesorado yo no había visto ni una obra de títeres, ni había ido al teatro ni había escuchado un coro. Esas experiencias en el profesorado me abrieron la cabeza a un montón de posibilidades para la enseñanza. En realidad, para mi vida también”.

Para el marco de la *Enseñanza para la Comprensión* (Gardner, 1997; Perkins, 1999), existen por lo menos seis puntos de entrada a la comprensión. Entre ellos los puntos de entrada experiencial y estético⁴⁸ que implican principalmente la exploración, el uso y la apreciación del cuerpo y sus lenguajes, la percepción y el movimiento. Para los docentes es un desafío la construcción de propuestas de enseñanza que involucren el arte y el juego, ya que no solo se trata de conocer y

⁴⁸ Los otros puntos de entrada son el filosófico o fundamental, el narrativo, el cooperativo y el cuantitativo que, junto con el experiencial y el estético, representan diferentes maneras de acceder a una tema o contenido involucrando diferentes formas de aprender.

explorar sus posibilidades sino también aprender a poner el cuerpo en la coordinación de los diferentes grupos.

El compromiso con la coordinación de grupos

Estudiantes ingresan a la formación docente con diferentes experiencias vinculadas a la coordinación de grupos. Pararse frente a los demás, descubrir su propia voz, usar la mirada, sentir la posición, ubicación y movimiento de las propias manos al hablar, moverse, seleccionar y usar diferentes espacios, convertirse en un referente, no es un proceso sencillo.

“Yo solía jugar con mis sobrinos, pero... estar frente a un grupo es bien distinto. Al principio me moría de vergüenza. No sabía a dónde mirar, dónde poner mis manos...”

Encontrar, encontrar-se en la propia voz no parece tarea sencilla, dado que es parte de la identidad. Reconocemos a alguien por su voz e imaginamos de quién se trata. Juegos y ejercicios con la voz, exploraciones con las intensidades, timbres, alturas, constituyen aspectos para descubrirla. El placer de cantar, los juegos de palabras, las grabaciones, el juego dramático son maneras lúdicas de ampliar el repertorio de posibilidades de la voz.

Pero la voz necesita de un otro que reciba la palabra. La voz busca rostros a quienes llegar, por eso los docentes suelen mirar con más frecuencia a quienes suponen que los están escuchando. La voz necesita ser escuchada, y los gestos y el cuerpo se disponen para escuchar.

Los gestos y la sonrisa constituyen el rostro que comunica sin hablar. La mirada crea un puente, es una manera de confirmar que el otro está. Miradas con miradas, encuentro intersubjetivo, lazos invisibles que se hacen perceptibles.



Figura4: Coordinación de espacios de juego. Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.



Figura 5: Intervención por Día del Juego. Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.



Figura 6: Coordinación de grupos de otros años. Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.

Además de lo expuesto previamente, se trata entonces de abrir espacios de formación en los que progresivamente puedan descubrirse encarnando (haciendo cuerpo) el rol de coordinación. En ese sentido, en principio pueden coordinar algunas propuestas puntuales, andamiadas en la preparación y con sugerencias para la acción, de manera de alcanzar cada vez una mayor presencia y autonomía en la construcción personal del rol (ver *Figuras 4, 5 y 6*).

Estas propuestas de formación (además de los espacios de práctica docente) pueden abarcar la coordinación de actividades con estudiantes de otros años del profesorado u otras carreras, experiencias de microenseñanza con grupo de pares, intervenciones lúdicas o expresivas en diferentes instituciones educativas o comunitarias, o bien en espacios públicos de la localidad y región. Cabe aclarar que se trata de iniciativas en el marco de unidades curriculares del campo general y específico, dado que en el campo de la práctica profesional ya se llevan a cabo este tipo de experiencias como parte de su objeto de enseñanza.

“La autoridad también juega en ese momento, lo que te pasa lo estás comunicando. Los chicos hacen la lectura de cómo estas vos. Por eso es muy importante lo expresivo”.

La toma de conciencia de las sensaciones corporales reviste también un aprendizaje a construir en la formación docente. Encarnar este rol implica sentirse autor y autorizado para llevar adelante la tarea pedagógica, en la cual se juega su propio saber, el poder y su ser.

“Me costaba hablar en público, especialmente con mis compañeros y docentes. Con los chicos no siento lo mismo. Me da más vergüenza enfrentarme a pares que a un grupo de niños”.

Durante la formación inicial es esperable que cada estudiante logre desarrollar su disponibilidad corporal y expresiva que le permita hablar e interactuar con los demás en forma individual y grupal, con destinatarios de diversas edades e intereses. En ese sentido, se hace necesario trabajar sobre las formas de vincularse no solo con niños, sino también con jóvenes y adultos. Todo docente interactúa con estudiantes pero además con colegas, equipos directivos, autoridades del sistema educativo, referentes de otras instituciones, padres y tutores, etc.

“Una misma no solo comunica con las palabras, sino también con la mirada, las manos, la postura. Si bien lo vemos en las clases de formación docente, cuando uno está en el aula o en la sala, lo vive”.

Qué y cómo mirar, dónde ubicarse, usar e intervenir los espacios disponibles, cómo comunicarse y vincularse con cada uno y con todos, cómo crear confianza, forman algunos de los muchos aspectos que involucran la coordinación de un grupo. Otro aspecto a tener en cuenta es lo vinculado con la proxémica, que estudia la distancia que separa a dos personas cuando están interactuando y que cumple un papel fundamental en la relación pedagógica. Esta distancia está influenciada por el género, cultura, religión, entre otras variables. Los espacios interpersonales difieren en cuanto a los diferentes grados de intimidad, existiendo una distancia íntima, personal, social y una pública. Esta distancia óptima que no invada al otro requiere una exploración activa durante la formación para poder tener atención ante diferentes señales no verbales que dan cuenta, por ejemplo, de la incomodidad o comodidad al respecto.

Revistando el concepto de disponibilidad corporal en clave de formación docente

El cuerpo y la corporeidad del docente intervienen en la relación pedagógica y afectiva. El cuerpo desde su lugar de mediación en la relación de adulto-niño/a (por supuesto que también con adolescentes, jóvenes y adultos) es fundamental en los procesos de aprendizaje, por lo cual resulta imprescindible su abordaje durante la formación inicial con continuidad en la formación permanente.

Se hace necesario pensar de qué manera este contenido de la enseñanza durante la formación docente puede convertirse en una experiencia de aprendizaje vivida día a día por los estudiantes. Esto implica el trabajo colectivo en las diferentes unidades curriculares de los tres campos de la formación (general, específico y de la práctica) en clave de sus objetos de estudio. Resultan imprescindibles en toda formación docente la inclusión de unidades curriculares vinculadas a los lenguajes estético-expresivos, el juego y la educación física que, por su especificidad, promueven experiencias y desarrollan los conocimientos vinculados a la disponibilidad corporal docente.

El llamado cuerpo pedagógico que se pone en juego en las prácticas docente expresa lo que cada uno es y está dispuesto. Hacerse presente, tener presencia y sentirse presente es un desafío para todo estudiante abierto a construir en su formación docente sentidos y experiencias corporales ricas en emociones, en exploraciones espaciales, interpersonales, creativas, de coordinación de grupos en las que se los movimientos y sus lenguajes se entramen con el jugar y crear para abordar los contextos complejos actuales.

Aclaración: Este texto fue escrito a fines de 2019. Durante su revisión el contexto se modificó abruptamente, producto de una pandemia que obligó a transformar las instituciones educativas y la enseñanza, ahora mediadas por dispositivos digitales y pantallas. ¿Qué nuevos desafíos se abrieron y se abren hoy para la disponibilidad corporal docente y su formación?

Bibliografía

ACHILLI, E. (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En *Cuadernos de Formación Docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

AISENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.

ALLIAUD, A. (2004). "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional". *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), Vol. 34, Núm. 1, Número especial. OEI. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/alliaud_la_experiencia_escolar.pdf.

ALLIAUD, A (2011). "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar". En Alliaud, A. y Antelo, E. En *Los Gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BRINNITZER, E (2005). "Reflexiones sobre el cuerpo en la escuela". En *Revista Novedades Educativas*. Año 17, N° 175, p. 54-56. Buenos Aires: Noveduc.

BRINNITZER, E y MÉNDEZ, L (2007). "Exclusión, adecuación, normalidad. El cuerpo en la era virtual". En *Revista Novedades Educativas*, N°192. Buenos Aires: Noveduc.

BRINNITZER, E. (2012). "La Educación Física en la formación de maestros de Nivel Inicial". En *Revista La Pampa en movimiento*, Revista de Educación Física N° 12, Octubre de 2012. General Pico: Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico.

BRINNITZER, E. (2014). "Aprendizaje cooperativo en educación física".

En Revista *Novedades Educativas*, Año 26, N° 287, Noviembre de 2014. Buenos Aires: Noveduc.

CALMELS, D. (2011). "La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje". En *Desenvolupa. Revista de atención precoz*, N° 32. Disponible en: <https://bit.ly/2FWiHn3>.

COROMINAS, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

EISNER, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.

GÓMEZ, R. (1999). "Educación Física: Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal". En *La educación en los primeros años*, N °13. Buenos Aires: Noveduc.

GRASSO, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La corporeidad*. Buenos Aires: Noveduc.

LE BOULCH, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.

MAIGRÉ, A. y DESTROUPER, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.

MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo: sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAVÍA, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

PERKINS, D. (1999) "¿Qué es la comprensión?". En Stone Wiske, M.

(Comp.). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

RIVERO, I. y DUCART, M. (coordinación general) (2017). *El juego en la formación docente: acerca del juego como recurso*. Río Cuarto: UniRío Editora.

RUIZ PÉREZ, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.

SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

SCHARAGRODSKY, P. (2007). "El cuerpo en la escuela". En Programa de capacitación multimedia *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo - Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

STOKOE, P. (1996). "Reflexiones sobre el juego y la educación en la Argentina". En *El Juego: Necesidad, Arte y Derecho* (compilado por International Play Asociation). Buenos Aires: Bonum.

VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

La educación física en el nivel inicial pensada desde un enfoque sociocultural. Modalidades de planificación, saberes y evaluación

Por Leonardo Gómez Smyth⁴⁹

Introducción

Durante las próximas líneas buscaremos realizar una breve descripción acerca del sentido y función social que posee la educación física en términos generales, para luego poder abordar la especificidad del área en el nivel inicial. Ubicados en esa etapa del sistema educativo ahondaremos en analizar cuáles son los saberes de la cultura corporal, sus modos de planificación y propuestas relacionadas con el lugar

⁴⁹ UFLO Universidad – UNPAZ/IESCODE.

de la evaluación cuando se concibe a la educación física desde un enfoque culturalista y, por consecuencia, gestando prácticas pedagógicas progresistas.

La educación física desde un enfoque sociocultural o culturalista (Da Silva, 2018) tiene un punto de partida, en términos escritos, con las contribuciones del Movimiento Renovador Brasileño de los años 80, donde se genera un rompimiento con visiones tradicionales de la educación física, y se le configura a ésta una nueva identidad y sentido. “Educación física es una práctica pedagógica que, en el ámbito escolar, tematiza las formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnasia, formas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar cultura corporal” (Colectivo de autores, 1992, p. 50).

El establecimiento de este sentido social de la educación física permite instaurar que existen ciertos objetos culturales, a los cuales la disciplina como área de conocimiento (Rozengardt, 2018) buscará generar experiencias de vinculación con la diversidad de prácticas corporales y motrices de forma que niños y niñas y adolescentes tengan la oportunidad de conocer, practicar y saber practicar (González, 2016, 2019). En consecuencia, no solo debe existir el derecho a la oportunidad de acceder a todo el capital cultural existente, sino que a su vez la asignatura intentará generar condiciones para percibirse como un lugar donde pueda crearse nueva cultura corporal y, a su vez, se analice críticamente aquellos aspectos que por sentido común se establecen como hegemónicos y dominantes (Gramsci, 2003). Por consiguiente, aparece un saber vinculado no solo con la disponibilidad corporal (Gómez, 2015, 2017; Minkevich, 2015), sino con aquello que denominaremos identidad corporal y más adelante ampliaremos (en términos de ensayo reflexivo).

En próximas líneas expondremos aquellos saberes de la cultura corporal que desde el enfoque sociocultural vendrían a ser eso que la pedagogía y didáctica tradicionalmente llama como contenidos. Antes de mencionar las diversas clasificaciones de saberes, nos gustaría retomar una idea de Rodríguez (2009): “(...) consideramos hacer una distinción: los contenidos son saberes, por lo que las manifestaciones genéticas podrán ser cualquier cosa, pero no contenidos” (p. 207). Esta posición

desarticula que las habilidades motoras, las capacidades condicionales y coordinativas sean contenidos de la educación física.

El enfoque sociocultural no dispone de una didáctica acomodaticia o reformista, la piensa y la sostiene de un modo diferente. Por consiguiente, no nos detendremos a realizar comparaciones, sino a exponer proposiciones que dados los cambios legislativos (MECyT, 2006) y Núcleos de Aprendizaje (MECyT, 2004, 2007, 2011a, 2011b) han permitido hacer evidente otra educación corporal. Retomando la idea de expresar los saberes de la cultura corporal que la educación física se encargaría de socializar, discutir y ampliar experiencias, podemos encontrar las siguientes propuestas:

***Temas y subtemas estructuradores de la Educación Física
(González, 2016, 2019)***

TRES GRANDES CONJUNTOS

- ▶ Posibilidades de movimiento humano.
- ▶ Prácticas corporales vinculadas al ocio y a la promoción de la salud.
- ▶ Conocimientos sobre las estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de las prácticas corporales y la educación corporal (González, 2019., p. 39).

Prácticas corporales sistematizadas

- Deportes
- Gimnasias
 - Acrobacias
 - Ejercicios físicos
 - Prácticas corporales introspectivas

- Juego motor
- Luchas
- Prácticas corporales expresivas
 - Danza
 - Expresión corporal
- Prácticas corporales junto a la naturaleza
 - Actividades de aventura
 - Actividades de contemplación
- Actividades acuáticas

Representaciones sociales sobre la cultura corporal de movimiento

- Prácticas corporales y sociedad
 - Prácticas corporales como manifestaciones culturales
 - Cuerpo y sociedad
- Prácticas corporales y salud
 - Implicaciones orgánicas
 - Implicaciones socioculturales

Por su parte, Acosta (2018) propone que los objetos culturales son:

- Prácticas gimnásticas
- Prácticas deportivas
- Prácticas acrobáticas, malabares y equilibrios (prácticas circenses)
- Prácticas alternativas (propias de la cultura juvenil)
- Prácticas lúdicas (los juegos motores, los juegos, las propuestas recreativas)

Teniendo en cuenta lo anterior, esbozamos que las prácticas corporales y motrices están en estricta relación con los sujetos, que al intentar apropiarse de esos objetos configuran de manera consciente e inconsciente sus maneras de disponerse (o no, pero es una manera de disponerse) en las prácticas y éstas al mismo tiempo generan influencias en las identidades corporales de los niños y las niñas. A veces, éstos quedan sujetos a las prácticas y por tanto le configuran identidad o,

en ocasiones, pueden establecerse desconstrucciones y definiciones de deseos, intereses, gustos y sensibilidades que le son propias a cada niño o niña, pero como la propia cultura los y las atraviesa nunca dejan de ser personales, sino siempre colectivas.

¿Cuáles son los saberes de la educación física en el nivel inicial? ¿Cómo planificar desde el enfoque sociocultural?

Del conglomerado de prácticas corporales y motrices expuestas anteriormente, podríamos decir que en el caso del nivel inicial el objeto cultural es el juego y los modos de jugar que expresan los niños y las niñas. Esto ya ubica que existe un tema que no le es propio a la educación física, sino que ese saber de la cultura es transversal en la vida de los niños y las niñas, o por lo menos poseen derecho que sea parte central. Posiblemente, con la intención de que la educación física tuviese algo propio, el desarrollismo (Mansi, 2019) ha expresado que las habilidades motrices, la conciencia corporal, el esquema corporal, la lateralidad, la equilibración, la coordinación dinámica, la manipulación, las relacionales objetales y espaciales, etc., son los contenidos del área.

Retomando una idea de Pavía (2018), en el juego por sinergia se desarrollan todos esos componentes y muchísimos otros de carácter moral y ético. En efecto, el juego y los modos de jugar serían el binomio indisoluble que por derecho los niños y las niñas tendrían que experimentar durante su transcurrir en el nivel inicial, incluida la educación física. Cabe mencionar que la propuesta se inspira en un contexto histórico donde el enfoque culturalista se evidencia en leyes y diseños curriculares, lo que no quiere decir que en otro momento histórico la educación física infantil necesite seguir pensando su identidad y sentido de legitimidad.

En tanto ciertos cambios legislativos, socioculturales e históricos, la educación física en el nivel inicial tendría que estar discutiendo y dando cuenta acerca de qué perspectiva autónoma desea construir en la propia práctica pedagógica del siglo XXI.

Sabemos que la educación física crítica no se lleva a cabo solo con su práctica en las escuelas. Es necesaria una perspectiva crítica integral en la elaboración de los currículums y de decisiones políticas e ideológicas que no respondan a la perspectiva capitalista. Sostenemos que los procesos de constitución de la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) y la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004) han generado un escenario renovado para la aparición de cambios y transformación de la educación física, pero, claro, necesitan todavía de investigaciones y discusiones que permitan ir legitimando prácticas pedagógicas progresistas en una relación dialéctica.

Nos preguntamos: ¿cuál es la función de la educación física en el nivel inicial? ¿Cuál es el sentido de la presencia de docentes especializados/as en el área? Sostenemos que la función social de la educación física en el nivel inicial se orienta en promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a los niños y las niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil.

Saberes de la cultura, cultura corporal y educación física en el nivel inicial

Expresamos un diagrama que busca brindarle cierta visibilidad a los conocimientos que surgen del binomio juegos y modos de jugar:

JUEGOS Y MODOS DE JUGAR			
Identidad de cada niño/a (Disponibilidad corporal).	Conocer juegos de la cultura.	Sentidos que otorga el juego o le otorgan quienes juegan	Temas transversales
Identidades colectivas (Construcción de grupalidad y relaciones simétricas).	Crear instancia y guiones de juegos.	Actuación: Aparentar – Simular. Huir – Perseguir – Atrapar; Ocultar – Buscar – Descubrir; Crear – Construir – Desarmar; Emulación – Prueba – Desafío – Reto; Encontrarse con otros y otras; Vértigo; Suerte (azar); Sensación de poder hacerlo: jugar a realizar prácticas motrices.	Educación sexual integral con perspectivas de género. Educación ambiental. Construcción de la moralidad infantil ante episodios de conflictos intersubjetivos. Análisis críticos de situación de desigualdad, discriminación, meritocracia, segregación o competición.
	Expresión corporal / Prácticas corporales.		
	Expresivas.		
	Prácticas introyectivas.		
	Prácticas corporales junto con la naturaleza.	Prácticas acuáticas. Actividades de aventura. Actividades de contemplación de la naturaleza.	

Cuadro: Elaboración propia.

Modalidades de planificación

Actualmente existen gran cantidad de modalidades de planificación que se utilizan para la gestión y organización del área de la educación física escolar, siendo las más conocidas: unidades didácticas, unidades temáticas (alternadas o intermitentes), planes de clase, secuencias didácticas y proyectos didácticos.

Sostenemos la posición de que cada docente puede pensar su práctica pedagógica a partir de una serie de documentos interrelacionados. En primer lugar, y brindando respuesta a aspectos legales y burocráticos, cada docente podría elaborar aquello que nombramos como Proyecto (pedagógico y didáctico) de Educación Física (PEF) como una escala macro de planificación, pero siempre en relación a la posición personal de cada docente. Este proyecto también, intenta tener en cuenta las pésimas y flexibles condiciones laborales, léase demasiadas escuelas, alta densidad de niños y niñas y adolescentes en cada grupo, condiciones edilicias, disponibilidad de materiales, sumado al interés por llevar a cabo una propuesta que rompe las tradiciones históricas. Por ende, como demuestran las investigaciones de Da Silva y Bracht (2012), son docentes que perciben la culpa de estar haciendo algo diferente para lo que fueron formados. Aquí cabe mencionar que estos formatos de planificación vienen siendo llevados por docentes que, a palabras de Rozengardt (2018), González, (2019), Dupuy (2019) y Gómez Smyth, et al (2017), son expuestos como innovadores o progresistas.

Se nos ocurre reflexionar que un proyecto de educación física se articula en primer lugar con un posicionamiento ideológico respecto a la sociedad y la pedagogía que posee cualquier docente. Eso implica disponer de una visión, sentido y función social que se le otorga a la educación física en el marco escolar. Es decir, los y las docentes necesitamos hacernos la pregunta: ¿qué es la educación física? ¿Cuál es su función social según mi propia perspectiva ideológica?

La educación física no puede ser igual si uno posee una visión capitalista, anarquista, socialista, comunista o cualquier otra tendencia política. Pensar la educación física y su sentido ya demarca una posición ideológica y política. No descubrimos nada nuevo que grandes

pedagogos ya han manifestado y fundamentado. Sí nos permitimos reflexionar que cada docente de educación física puede disponer de diferentes modalidades de planificación. Es decir, posee la libertad y la autonomía didáctica (Caparroz y Bracht, 2007) de elegir diferentes modelos de previsión que sean acordes a su manera de pensar, hacer y sentir la educación física. No deberían de existir exigencias determinadas pero sí la exigencia de planificar.

Consideramos que pensar la planificación como un Proyecto de Educación Física, necesita, además de la posición ideológica y pedagógica, articularse con las trayectorias educativas de los diferentes grupos. Tendría que aparecer un diálogo deliberativo y democrático entre las propuestas de saberes sostenidas por los y las docentes como así también por los educandos y las educandas. Aquí la idea de González (2016), sobre planificar prácticas corporales para conocer o planificar prácticas corporales para saber practicarlas cobra sentido.

De modo más concreto, cada proyecto podría contener algunos apartados que respondan a ciertos lineamientos burocráticos administrativos que el sistema educativo exige. Por ello alegamos que la planificación no implica solo el hecho de colocar contenidos, objetivos, competencias o expectativas de logro. Creemos que antes de mencionar los temas y saberes que pueden planificarse pensando en las trayectorias de experiencias significativas para el grupo, como previsión anticipatoria que los docentes diseñamos, se hace preciso que los y las docentes en ese proyecto podamos anticipar dos puntos claves. Por un lado, la perspectiva ideológica y pedagógica desde donde nos anclamos a trabajar. Definir cómo entendemos la educación física, con qué sentido llevamos a cabo las clases ya es un punto fundamental de toda planificación. Luego, siguiendo una lógica tecnocrática, se podría pensar en que deben estar explicitadas las maneras de trabajo, es decir, las diferentes propuestas de enseñanza y de intervención docente que llevaremos a cabo durante las diferentes clases. No podemos saber todo lo que se hará, pero sí puede preverse a los demás cómo se irá actuando, qué puede ir pasando en los encuentros y que posee estricta relación con una posición ideológica y pedagógica que antes se expuso.

Luego sí podría ubicarse un apartado en donde se expongan los temas y/o saberes que podrían ser propios del proyecto. Claro que, ya denotando una posición constructivista, estos saberes no pueden estar en relación con los intereses, necesidades, problemáticas y deseos de los educandos y las educandas, aquello que Vicente Pedr az (2016) menciona como otorgarle la palabra y voz. Tal vez, dentro de ese proyecto, puede existir una organización de los temas por unidades temáticas, las cuales están hoy tan de moda y que como una situación de transición me parece adecuada. Pero las unidades no pueden estar fuera de relación con la fundamentación expresada en el proyecto. Por eso volvemos a insistir en que un proyecto sobre y para la educación física escolar tiene que poder disponer de una clara, precisa y profunda fundamentación teórica.

Eso ya es planificar. Saber para qué voy, no saber el contenido y/u objetivo a enseñar hoy, sino cuál es el sentido que le voy a ir dando a todos y a cada uno de los encuentros donde los saberes circularán gracias a que existen personas que se involucran en una clase, y es imposible que todos aprendan homogéneamente los mismos saberes al mismo tiempo sin contemplar las diferencias y las pluralidades.

Creemos que ya no es tiempo de planificar por contenidos u objetivos para la clase. Sentimos que eso oprime al docente o practicante en educación física, nos suena que puede servir para otra materia pero no para la educación física, donde se transitan experiencias corporales con gran impacto en lo intra e intersubjetivo ligado con la interpretación simbólica que cada persona le otorga a las prácticas corporales. Pensar "la clase" por contenido (sobre todo de índole psicomotriz y/o condicional) es no pensar la clase como un encuentro de personas. No van niños y niñas y adolescentes a aprender contenidos específicos, se acercan niños y niñas a vivenciar y experimentar posibilidades de conectarse con saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado educación física.

Por eso es posible pensar en un formato de planificación más abarcativo, más flexible, que no implica no tener rigurosidad, sino que simplemente no puede pensarse desde una perspectiva instrumentalista, donde el único sentido de la planificación sea saber y conocer

qué contenido del diseño curricular y actividad se enseñará cada día. Sí, en todo caso, lo importante es empoderar a los educandos y las educandas de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone.

¿Por qué los y las docentes deben especificar los contenidos que determinen la identidad corporal de las personas?

Son las primeras reflexiones sobre la planificación. No son las últimas, porque generalmente para empezar a pensar una manera diferente de cumplimentar la tarea docente de planificación hay que también argumentar las diferencias con las demás modalidades ya aprobadas. Como expresamos al inicio del escrito, todas las modalidades son interesantes y pueden ser parte de un Proyecto de Educación Física, entendiéndolo como la narrativa en donde los docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos y las educandas, así como también su perspectiva frente a la evaluación.

Evaluación en la educación física del nivel inicial

Sabiendo que la educación física del Nivel Inicial en Argentina se encuentra en un proceso de transformación de sus prácticas, posicionados desde una mirada progresista hemos de notar que los dispositivos evaluativos han quedado sumergidos bajo la marea tradicionalista. Ello se debe a la influencia y dependencia de la vertiente psicomotricista, inmigrada a la Argentina en 1970, mediante la cual la educación física de la primera infancia, conformando su impronta desarrollista (Mansi, 2018), se ha encontrado argumentada bajo el progreso de las habilidades motoras y conformación del esquema corporal, siendo estos elementos los indicadores al momento de evaluar por parte de los y las docentes.

En función del pensar y reflexionar sobre la educación física del nivel inicial, nos encontramos construyendo modelos de evaluación pensados desde y para los niños y las niñas protagonistas de los encuentros, y para los y las docentes que intentan transformar sus propuestas y evaluar en coherencia a su ideología. Por estos motivos, iniciaremos nuestro escrito con una revisión crítica a lo que entendemos en términos históricos como un modelo tradicional de evaluación en educación física del nivel inicial, continuando en párrafos subsiguientes con una propuesta evaluativa abierta y permeable a ser discutida, reflexionada y modificada. No dejaremos de tener en cuenta, aquellas tensiones generadas en el seno de las instituciones educativas, comprendiendo la impronta burocrática de la evaluación, la masividad de estudiantes en los cursos y la flexibilidad laboral que acrecienta sobre los y las docentes de educación física.

Tradicionalmente, la evaluación en educación física de la primera infancia ha sido un dispositivo de medición de acciones motoras, en relación a los estadios evolutivos de los niños y las niñas (González y Gómez; Gómez e Incarbone, 1994; González de Álvarez y Rada, 1997), invisibilizando aspectos subjetivos y culturales de la infancia.

Desde entonces han circulado modelos de evaluación sistematizados, medibles y estratificados respondiendo al aprendizaje (o no) de las habilidades o destrezas de índole motriz. Diremos con ello que se continúan observando evaluaciones centradas en el desarrollo motor de cada niño o niña (Gómez Smyth, 2015a). De esta manera, el/la docente encuentra su posicionamiento como dador y evaluador de ejercitaciones motrices, y a los niños y las niñas como reproductores de tareas motoras, intentando realizar en todo momento los movimientos esteotipados y esperados por el/la profesor/a.

Nos preguntamos en este fragmento del escrito: ¿qué se evalúa en el nivel inicial?, ¿qué tipo de evaluación debo generar en base a mis propuestas pedagógicas?, ¿por qué evaluar algunos saberes y otros no?, ¿cómo evaluó aquello que no es objetivable?, ¿qué tipo de sociedad queremos conformar desde y con la educación física?, ¿qué tipo de evaluación corresponde a esa nueva sociedad?, ¿para qué sirve la información que se generando?, ¿a quién debe ir dirigida?, ¿por qué

generalmente la evaluación se piensa como calificación?, ¿por qué se arman informes para directivos, maestras y padres/tutores?, ¿cómo circula la evaluación durante cada encuentro con lxs niñxs?, ¿sobre qué aspectos se evalúan los niños y las niñas entre sí?

En respuesta a algunos de los interrogantes explicitados, comenzaremos diciendo que la evaluación en la educación física del nivel inicial se ha ido construyendo históricamente, correspondiente a intereses dominantes que han salpicado las prácticas pedagógicas escolares. Tras la llegada de la psicomotricidad, con sus argumentaciones científicas y su articulación a la gimnasia infantil, han generado legitimidad a nuevas propuestas corporales, consecuentemente modelos esquemáticos de evaluación.

Éstos últimos corresponden a un enfoque utilitario y eficientista de la educación física, produciendo un reduccionismo sobre la labor evaluativa docente, convirtiendo a las habilidades motoras básicas y la configuración anatomicista del esquema corporal como los núcleos de los contenidos de la educación inicial. Hemos de estar acostumbrados a oír que se evalúa en tres momentos frente al grupo: una evaluación inicial o diagnóstica, una intermedia y una final de los aprendizajes.

Dicha estratificación de la evaluación visibiliza una clara ideología dominante, desde la cual parecería que los niños y las niñas del nivel inicial tienen faltantes de habilidades y destrezas motrices y la educación física debería completar esa inhabilidad y carencia. Para comprender y evidenciar lo narrado anteriormente, observemos a continuación una estructura de evaluación otorgada a docentes del primer nivel educativo:

HABILIDAD	LOGRADO	NO LOGRADO	EN DESARROLLO
Salta con un pie.			
Salta con dos pies.			
Driblea.			
Esquiva objetos.			
Atiende a las consignas.			
Salta la sogá.			

HABILIDAD	LOGRADO	NO LOGRADO	EN DESARROLLO
Salta la viborita.			
Empuja.			
Tracciona.			
Participa de juegos reglados.			
Equilibrio.			
Pasa y recepciona.			
Tiene puntería.			
Patea con precisión.			
Desplazamientos.			
Nombra las diferentes partes del cuerpo.			

Cuadro: Elaboración propia.

El modelo de evaluación aquí desarrollado corresponde a un dispositivo medible de aquello que es objetivable, es decir, de los componentes que logró evidenciar con tan solo observar o tomarles una prueba motriz, marginando a los aspectos subjetivos del comportamiento infantil, enriquecedores de ser registrados y evaluados, los cuales desarrollaremos una vez avanzado el escrito.

Continuando con la explicitación de los modelos de evaluaciones tradicionales que circulan frecuentemente en los jardines de infantes, podemos ver que “otorga valor (valora) a alguna de sus partes, y acto seguido, se desvalora a otra/s no consideradas” (Sarni Muñiz, 2018, p. 122). Haciendo base en lo manifestado por la autora, colocan el foco de atención al momento de evaluar en saberes considerados dominantes y desvalorizan otros, siendo ellos los rasgos subjetivos.

Sostenemos que, desde un enfoque tradicionalista-dominante de evaluación en educación física, los contenidos que históricamente se han conformado como hegemónicos se posicionan como productos del proceso de enseñanza, siendo el momento evaluativo el final de

dicho procedimiento, donde, claro está, el/la protagonista de esa metodología es el/la docente. Éste sostiene una falsa neutralidad, objetivación y credibilidad ante sus procedimientos frente a la evaluación.

López Pastor (2009) realiza fuertes críticas al modelo tradicional de evaluación en educación física, léanse:

- Crítica a la utilización de los test y su falta de justificación teórica.
- Reduccionismo de la educación física.
- Se superficializa el aprendizaje.
- Utilización de la evaluación como calificación.
- Búsqueda de un estatus en educación física en base a la evaluación.

En función de sus ideas, podemos pensar que la evaluación en la educación física del nivel inicial no solo ha de encontrarse midiendo las habilidades motoras y esquema corporal de los niños y las niñas, sino que ha de convertirse en un instrumento de información para las familias acerca del estado motriz de ellos y ellas. Desde allí nos preguntaremos: ¿cómo evaluar aspectos subjetivos y flexibles (Gómez Smyth, 2015a) sabiendo que desde los modelos tradicionales el/la docente no encuentra espacios de opinión o descripción? Una primera respuesta al interrogante es generar evaluaciones narrativas y descriptivas en función de indicadores propicios de ser desarrollados.

Teniendo en cuenta que el eje central está basado en el juego y jugar en estricta relación con la construcción de la identidad corporal sustentada en valores comunitarios, trataremos a continuación de sistematizar ciertos indicadores que nos permitan significar las observaciones y orientar los procesos de autorregulación. ¿Qué significa saber jugar? En función de la sistematización de procesos de investigación (Gómez Smyth, 2015b), creemos que algunos indicios del saber jugar en relación integral con la disponibilidad corporal serían los siguientes:

PRÁCTICAS
CORPORALES
PRÁCTICAS
MOTRICES

JUEGOS Y MODOS
DE JUGAR

IDENTIDAD
CORPORAL
(DISPONIBILIDAD
CORPORAL)

- ▶ Invitar/me a jugar.
- ▶ Sostener la ludicidad.
- ▶ Jugar más de un juego a la vez.
- ▶ Conocer juegos distintos a la propia cultura.
- ▶ Crear y recrear instancias de juego
- ▶ Pasar por diversos sentidos del jugar (Azar - probar - desafiarse - competencia - azar - vértigo - aparentar - encontrarse con otros - oponerse por la emoción del resultado sin competir).
- ▶ Percepción y atención de la motricidad en situaciones de prácticas motrices y/o juego.
- ▶ Expresividad en prácticas corporales con identidad propia.
- ▶ Globalidad en las acciones corporales (diversos planos y ejes).
- ▶ Interacciones con otros y otras, los diferentes espacios, lugares y materiales.

Cuadro: Elaboración propia.

La evaluación se comprende como una tarea constante y no de momentos oportunos, es parte de las acciones docentes antes, durante y posterior a cada encuentro. Las categorías e indicadores anteriormente propuestos se centran en orientar la mirada conceptual que los y las docentes en virtud al desarrollo de los niños y las niñas durante su paso por la educación física en el nivel inicial. En esa tarea cotidiana hacemos foco en la idea de ver cómo la educación física les permite a los niños y las niñas conocerse, revisarse, reflexionar en relación al juego, sus modos de jugar, su construcción continua de la disponibilidad e identidad corporal y las relaciones vinculares con otras personas.

Al intentar despojarnos de la histórica evaluación en educación física,

intencionada en medir las habilidades motoras, propondremos en las siguientes líneas un nuevo modelo de evaluación, posicionado desde un enfoque sociocrítico, el cual se encuentra flexible y permeable a nuevos criterios e indicadores.

INDICADOR	DESARROLLO	
Participación del niño/a en los encuentros.	Protagonista.	
	Espectador/a.	
	Imitador/a.	
Construcción de instancias de juego.	Individual.	
	Colectiva.	
	Variabilidad de materiales.	
	Variabilidad de espacios.	
	Recreación de juegos.	
	Invención de juegos.	
	Conocimientos de juegos populares y tradicionales.	

Sentido de las situaciones de juegos.	Juegos construidos y sentidos orgánicos.	De persecución - huir - perseguir.	
		De ocultamiento - buscar - descubrir.	
		Construir - desarmar.	
		Competitivos.	
		Prueba - desafío.	
		Actuación - aparentar - simular.	
		Simbólicos.	¿Qué personajes?
			¿Por qué?
¿Cómo lo simboliza?			

Relación con sus pares dentro de las situaciones de juego.	¿Invita a jugar a otros/otras?	
	¿Participa de juegos creados por otros/otras?	
	¿Con quiénes juega?	
	¿A qué juega?	
	¿Propone ideas materiales y/o espacios para jugar?	

Modos de jugar.	Lúdico.	No le interesa el resultado.
		Entra y sales de las situaciones de juego.
		Disfrute-placer.
		Invitación a compañeros/compañeras.
		Gesto de alegría: risas, gritos.
		Explora, prueba, descubre.
		Busca generar acuerdos entre jugadores/as para construir instancias de juego.
	Empatía, toma opiniones de los demás.	
	No lúdico.	Mirada atenta ante el despliegue del jugar en los/as compañeros/as.
		Compite.
		Excluye.
		Burla.
		Desarma juegos de otros/otras.
Interrumpe juegos de otros/otras.		
Domina e impone sus formas de pago.		

Relación con el/la docente.	¿Invita al/la docente a jugar?	
	¿Qué le sucede ante las intervenciones del/la docente?	
	¿Qué le interesa compartir con el/la docente?	
Resolución de conflictos intersubjetivos.	Resolución autónoma.	
	Resolución con intervención docente.	
	Vínculo con sus pares en los encuentros.	
Disponibilidad corporal.	¿Qué prácticas motrices realiza?	
	¿Cuáles no?	
	¿Explora su motricidad? ¿Busca nuevas experiencias corporales?	
	Acciones motrices fluidas.	
	¿Copia o busca acciones propias (identidad)?	
Observaciones generales.		

Cuadros: Elaboración propia.

Los cuadros son una invitación a utilizar sus indicadores para la conformación de evaluaciones descriptivas y narrativas, alejadas de esquemas cerrados e impermeables. Como hemos de nombrar en líneas anteriores, se invita abiertamente a los y las docentes de educación física que desarrollan su labor en el nivel inicial, a pensar y reflexionar sobre los modelos de evaluación utilizados y generar propuestas emancipadoras, donde los niños y las niñas sean protagonistas de su proceso de aprendizaje y evaluación.

Bibliografía

ACOSTA, F. (2018). "Las experiencias corporales en la formación inicial". En ACOSTA, F. F., KRIVZOV, F. y ROZENGARDT, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 272-287). Buenos Aires: Editores Asociados.

CAPARROZ, F y BRACHT, V. (2007). "O tempo e o lugar de uma didática da educação física". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.

COLECTIVO DE AUTORES (1992). *Metodología do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora.

DA SILVA, S. (2018). "Educación Física, cuerpo y cultura". En ACOSTA, F., KRIVZOV, F. y ROZENGARDT, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 44-61). Buenos Aires: Editores Asociados.

DA SILVA, M. y BRACHT, V. (2012). "Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar". En *Kinesis*, 30(1), 80-94.

DUPUY, M. (2019). "Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación". En *13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

GÓMEZ SMYTH, L (Coord.), DUPUY, M., IANONNE, A. y MORÉN, E. (2017). "Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física". Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

GÓMEZ SMYTH, L. (2015a). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

GÓMEZ SMYTH, L. (2015b). "Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil". Tesis inédita de doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona.

GÓMEZ SMYTH, L. (2017). "Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia". En *Dones. Primera Infancia*, 1-7.

GÓMEZ, J. e INCARBONE, O. (1994). *Juego y Movimiento en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Novelibro.

GÓMEZ, R. (2015). "Saber disciplinar y saber didáctico en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento". En ACOSTA, F. (Comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*, p. 101-122. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GÓMEZ, R. (2017). Prólogo. En BRENER, A. y ARIAS P. *Sentir y pensar la educación física. Profesoras y profesores como arte-sano de lo corporal*, p. 13-20. Buenos Aires: Paidós.

GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ, M. y RADA DE REY, B. (1997). *La Educación Física Infantil y su Didáctica*. Buenos Aires: A-Z.

GONZÁLEZ, F. (2016). "Desafíos para la educación física brasileña: una propuesta de currículum". En *Retos*, 29, 166-170.

GONZÁLEZ, F. (2019). "Educación Física y currículum. Desafíos de una disciplina escolar". En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 64, 37-46.

GONZÁLEZ, L. y GÓMEZ J. (1978). *La Educación Física en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Stadium.

GRAMSCI, A. (2003). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LÓPEZ PÁSTOR, V. (2009). "Revisión del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida". En *La Pampa en Movimiento*, 8, 13-18.

MANSI, D. (2018). "Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial". Tesis inédita de maestría. Buenos Aires: UFLO Universidad.

MANSI, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta Ediciones.

MECyT. (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

MECyT. (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MECyT. (2011a). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º años. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación y Tecnología.

MECyT. (2011b). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7º año Educación Primaria y 1º año Educación Secundaria. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINKÉVICH, O. (2015). *Glosario de Educación Física. Términos frecuentemente utilizados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAVÍA, V. (2018). "Formación docente y actividades lúdicas. Discusiones sobre la SAL y otros detalles en juego. 1º Discusión ¿Espacios de Laboratorio?". Manuscrito no publicado. Neuquén, Argentina.

RODRÍGUEZ, N. (2009). "Los contenidos de la educación física". En CRISORIO, R. y GILES, M. *Estudios Críticos en Educación Física* (p. 197-211). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

ROZENGARTD, R. (2018). "Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea". En ACOSTA, F., KRIVZOV, F. y ROZENGARTD, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 245-256). Buenos Aires: Editores Asociados.

SARNI MUÑIZ, M. (2018). "Evaluación en Educación Física: entre teorías y prácticas". En ACOSTA, F., KRIVZOV, F. y ROZENGARTD, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 118-139). Buenos Aires: Editores Asociados.

¿Qué se pone en juego en la enseñanza del jugar? Revisiones sobre el pensar y el intervenir docente

Por Manuel Dupuy⁵⁰

Introducción

Desde el año 2015, el grupo RETEF,⁵¹ constituido por un colectivo de docentes investigadores e investigadoras de Argentina, venimos desarrollando un proyecto que integra diferentes investigaciones orientadas a revisar y transformar las prácticas pedagógicas en la educación física escolar. El proyecto toma sustento a partir de la corriente de investigación que ha sido originada por la REIPEFE⁵² en Latinoamérica

⁵⁰ UFLO Universidad – IEF Nuestra Señora.

⁵¹ Grupo de investigación para la “Revisión y Transformación de la Educación Física” (UFLO Universidad, Argentina).

⁵² Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, integrada por grupos de investigación de los países de Brasil, Argentina y Uruguay.

hace algo más de una década como continuación de las bases instauradas por el Movimiento Renovador Brasileño, para el fortalecimiento de una perspectiva crítica en educación física (EF) iniciado entre los años 80 y 90 del siglo pasado.

Entre nuestras preocupaciones centrales, además de caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la educación física escolar y establecer la función social asignada por los y las docentes a dicha área curricular, se encuentra la identificación y comprensión de aspectos relevantes que constituyen la praxis de docentes innovadores (Silva y Bracht, 2012). Nos interesa conocer y mostrar a la sociedad cómo se constituye y organiza su estilo docente, es decir, sobre qué perspectiva ideológica y política se posicionan, de qué manera gestionan y organizan sus clases, cuáles contenidos hacen circular entre sus alumnos y alumnas, cómo planifican y evalúan, qué función le conceden a su práctica escolar, cuáles son los obstáculos (culturales, sociales, políticos, laborales, de formación y capacitación, etc.) que impiden la instalación y sostenimiento de este tipo de prácticas innovadoras, entre otras inquietudes.

Como recorte para la presente producción se establecen los siguientes objetivos: identificar la concepción de juego que poseen los y las docentes ubicados en un posicionamiento progresista (entre la innovación y transformación de su práctica) y caracterizar los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar.

En el marco de la Ley Nacional de Educación (LNE) 26.206/06 (MECyT, 2006), el diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física correspondiente a la provincia de Buenos Aires, por fuerza de Ley Provincial 13.688 (DGCyE., 2009), contempla y coloca en consideración los cambios epistemológicos ocurridos en el contexto histórico de la disciplina, los cuales requieren especial atención en tanto las implicancias actuales y los escenarios de actuación de los futuros y las futuras profesionales egresados/as de la carrera. En relación a la práctica docente como objeto de transformación, considera que desde su conformación en educación física se han ido configurando cuatro tipos de prácticas pedagógicas: decadentes, dominantes, emergentes y transformadoras. Con relación a esta última se exhibe que:

(...) tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente. En el campo de la Educación Física, desde corrientes críticas, se observan prácticas con un sentido social, cultural y político diferente. (DGCyE., 2009, p. 24).

Este tipo de intelectuales invitarían a sus alumnos y alumnas a participar con voz activa en sus experiencias de aprendizaje. Es decir, problematizando el conocimiento, haciendo uso y circulación del diálogo en planos de igualdad y dando contenido al conocimiento circundante, haciéndolo crítico y con sentido emancipador. Resulta pertinente señalar que estos intelectuales transformadores tienden a generar alianzas en torno a proyectos sociales y políticos comunes con todo tipo de grupos sociales comprometidos en la lucha por la emancipación. Incluyendo, de este modo, a aquellos intelectuales “críticos” en función de animarlos a generar transformaciones reales, pues éstos, considerados tibiamente políticos, si bien buscan soluciones, denuncian, reflexionan, critican la desigualdad e injusticias, a menudo se niegan o son incapaces de trascender su postura y operar sobre el cambio (Giroux y Aronowitz, 1987).

Las prácticas pedagógicas innovadoras⁵³ son abordadas a partir de diferentes variables en estudio por un colectivo de autores. Distíngase: Faría, Bracht, Machado Da Silva, Aguiar Moraes, Almeida y De Almeida (2010); Fensterseifer y Da Silva (2011); Da Silva y Bracht (2012); Cucci (2013); Marques, Righi Lang y González (2014); Gómez Smith, Dupuy, Iannone, y Morén (2017). Además de diferenciar tres tipos de prácticas pedagógicas en EF escolar, Silva y Bracht (2012) describen cuatro rasgos característicos de docentes innovadores, señálese:

⁵³ También mencionadas dentro de la bibliografía de referencia como prácticas progresistas, prácticas de inversión pedagógica o prácticas bien sucedidas, donde prevalece un sentido sociocrítico en todas ellas.

1. Innovar en contenidos de la educación física, ampliando saberes de los tradicionalmente deportivos y más en relación a la cultural corporal, de forma contextualizada y articulando la teoría con la práctica.
2. Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los/as educandos como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los/as alumnos/as tomar decisiones, ligado a experiencias que permitan la autoevaluación.
4. Articulación de la educación física en los proyectos pedagógicos institucionales.

En este sentido, Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y otros (2017) y Gómez Smyth (2017) han indagado algunas variables de la práctica docente: modalidades de organización de las clases, propuestas de enseñanza, noción y tratamiento de conflictos en las clases, intervenciones docentes para el desarrollo del jugar, modalidades de planificación y circulación de saberes devenidos de la cultura corporal que exhiben en sus clases.

Los resultados obtenidos dan cuenta de una práctica diferenciada en este tipo de docentes a partir de las dimensiones precisadas, fundamentalmente sobre aquellos aspectos relacionados a la historicidad de la educación física. A su vez, se revela un fuerte posicionamiento atraído por un modelo ideológico y político contrahegemónico, el cual se cristaliza en prácticas transformadoras sobre lo naturalizado de manera acrítica en el terreno educativo.

Pensar y emplear la intervención docente concibiendo el jugar como derecho

La educación física se ha ido conformando alrededor de propuestas en relación a distintas prácticas corporales, las cuales involucran al jugar. Sin embargo, este acercamiento tuvo y continúa atravesado

por una intencionalidad productiva propia de una sociedad de consumo que ha llevado históricamente a desfigurar la finalidad propia de la práctica del jugar. Se ha abandonado el jugar por jugar, para buscar una utilidad a esta práctica ancestral. En nuestra área, son ejemplos el uso del juego para la enseñanza de la gimnasia, los deportes o el desarrollo de capacidades y habilidades motrices.

Mencionado esto, la perspectiva en la cual el título del apartado invita a pensar se corre de la visión utilitarista del juego para comenzar a observar la complejidad de comportamientos de los jugadores y las jugadoras (es decir, entrando en el terreno de lo lúdico) como portadores de sentido. En este punto, los trabajos etnográficos de Pavía (2005, 2006, 2008, 2009, 2010) abren una posibilidad de indagar científicamente al juego desde las ciencias de la educación respetando su carácter autotélico. Al mismo tiempo, revisando la formación profesional y la práctica docente, para instalar una didáctica que enseñe a aprender a jugar desprendido de valores hegemónicos, es decir, en función de poder garantizar el derecho a jugar (CDN, 2013; IPA, 2013).

Las investigaciones ulteriores, ancladas desde los jugadores y las jugadoras, parten por diferenciarse de la historicidad bibliográfica que ha vinculado al juego con la educación física, preocupada por clasificar los juegos de acuerdo a las capacidades motrices y socioafectivas que podrían desarrollar las personas al practicarlos, o bien, la transferencia y evolución a la multiplicidad de deportes, es decir, poniendo el foco en su estructura y parámetros observables externamente. Pero en menor medida se ha contribuido en comprender los modos⁵⁴ de

⁵⁴ Siguiendo a Víctor Pavía, citado líneas arriba, la “forma” del juego corresponde a la configuración o “aparición externa”, se podría decir, la estructura asociada a la lógica interna del propio juego. Metafóricamente correspondería al exoesqueleto de la actividad reconocida social y culturalmente como juego, por el cual se logra reconocer y permite diferenciarse o asemejarse a otros. En cambio, el “modo” (de jugar) repara exclusivamente al análisis desde la perspectiva e intencionalidad de los sujetos involucrados y la comunicación que entre estos se establece, identificando las acciones y actitudes de los mismos, remitiendo a la manera peculiar de involucrarse dentro de la situación de juego, la cual puede ser lúdica o no lúdica.

participar en el juego, en relación al componente subjetivo inherente a los/as jugadores.

En sus investigaciones longitudinales, Rivero (2011) y Sarlé (2011) establecen tres concepciones en relación al juego y la EF que se sustentan empíricamente en las prácticas ejercidas por los profesores y las profesoras; considérese: I) el juego como contenido; II) como eje temático, desde nuestra perspectiva los concebiremos integrados como espacio imaginario y de derecho; y III) estrategia metodológica o espacio didáctico.

La primera concepción precisa del diseño y aplicación de propuestas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica, comprendiendo al juego como una actividad histórica, cultural y socialmente construida, de carácter libre, improductiva, no obligatoria e intrínsecamente motivada. En otras palabras, un proceso que requiere ser iniciado, controlado y estructurado por los propios jugadores y jugadoras, reconociéndose como un derecho y necesidad existencial del ser humano. En donde lo que se pretende desarrollar es un modo de jugar ajeno a intereses y valores hegemónicos en función de una incesante búsqueda de autonomía lúdica, es decir, un modo de jugar donde los/as participantes colaboran en la construcción y sostenimiento de nuevos sentidos sobre el jugar, priorizando la innovación en las estructuras del juego a partir de la expresión de la creatividad: "(...) el modo es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término modo remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí)" (Pavía, 2010, p. 67).

La segunda, enaltecida por las ciencias de la educación y a partir de la conformación de las diferentes áreas curriculares, las cuales presentan al juego como una estrategia metodológica y/o medio, cuyo valor se cristaliza en ser una actividad divertida y agradable para los alumnos y las alumnas, permitiendo abordar contenidos extrínsecos al juego mismo. Vale decir, considerados de mayor relevancia social y educativa. Dentro de la educación física, el quebranto del carácter autotélico del juego como dispositivo o medio didáctico al servicio de otros contenidos, se ve reflejado en la enseñanza de variadas habilidades motrices y deportivas

como refuerzo de valores sociales y morales, entre otras. De manera general, el o la docente (de variadas disciplinas) en esta concepción encubre situaciones, actividades o ejercicios “presentados como juego”, en función de reducir la rigidez y monotonía de sus instrucciones.

Se abre aquí una presunta tarea por contribuir a la problemática planteada por Pavía (2008, 2010), en cuanto explicita que uno de los grandes déficits de la EF es que los y las docentes saben enseñar juegos pero no saben enseñar a jugar de modo lúdico, y esto remite en gran medida a la propia historia de formación en los profesorados. Invita a pensar que los y las docentes deberían preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué saberes hay que aprender para jugar de un modo transparente.

Consecuencia de estas ideas, Rivero (2010, 2011) enuncia que al momento de proponer o dar espacio a genuinas experiencias de juego, el profesor insertado en un mar de incertidumbre ofrecería escuetos argumentos para justificar su intervención y legitimar su función profesional durante el tiempo de clases. Frente a este problema real, que presentan los y las docentes al momento de reparar en sólidos argumentos ante las formalidades que imponen las instituciones educativas y donde el jugar por jugar pareciera poseer mala reputación, resulta de utilidad exteriorizar y problematizarse sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar a fin de orientar la actuación docente y, paralelamente, garantizar el derecho al juego.

Entre la concepción del juego y las intervenciones docentes. Concepción de juego de docentes transformadores

Entendemos el “saber jugar como eje temático” a partir de las siguientes dimensiones:

- Saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otros y otras.
- Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar.

- Saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros y otras.
- Saber jugar lúdicamente.

En articulación con el saber jugar como eje, los y las docentes refieren sobre el derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas (niños y niñas, adolescentes, adultos y adultas) en el siguiente sentido: experimenten y compartan variados juegos devenidos de la cultura y de distinto período histórico, incluyendo aspectos culturales de otras regiones geográficas; que los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico.

A partir de su concepción pedagógico-didáctica, el juego se presenta, antes que un recurso metodológico para la enseñanza de contenidos extrínsecos al mismo, como un derecho inherente a los/as niños/as y jóvenes en el desarrollo de las clases. Es decir, propiciando en los encuentros de EF la enseñanza de un saber especializado como es el “saber jugar”, junto a la ampliación de la experiencia lúdica (cultura de juego) con espontaneidad, libertad y opcionalidad (Dupuy, 2019). Algunos testimonios:

Como ideológicamente me encuentro posicionada desde la vereda de enfrente, no podría nunca tomar al juego como una estrategia metodológica, es decir, una estrategia para enseñar contenidos que nada tienen que ver con el juego mismo. Si me posicionaría desde esa perspectiva, me fui perdiendo condimentos subjetivos que van sucediendo por el solo hecho de encontrarme focalizada en ese contenido que debería de enseñar, por ende, no lo tomo en el nivel inicial de esa manera. Tampoco lo tomo en el nivel secundario al momento de yo proponer diferentes juegos deportivos donde las chicas vayan modificando esos juegos, eh... No coloco el foco de atención en los contenidos deportivos, sino en el desarrollo del juego y el jugar. Entonces, no lo tomo como estrategia metodológica, me parece que tomarlo de esa manera es encontrarle un fin útil al juego y el juego es una situación muy enriquecedora de poder ver distintas subjetividades, y si lo tomo de esa concepción de juego, me las estaría perdiendo (Prof. 6).

Entiendo que el juego es un espacio que obligadamente debe estar en la clase de educación física. Pero por eso te digo, a veces cuando hablo rompo más con el espacio de educación física, intento hablar de algo más general, y entiendo que en la sociedad de hoy por ahí los chicos tienen muy poco espacio fuera de la escuela para poder jugar con el otro. Tal vez ahora estamos cayendo en juegos más individuales, ni hablar de los videojuegos y demás, pero por ahí esto de jugar en la calle, en el campo, en la plaza, se ha perdido por lo menos de cuando yo era niño y entiendo que la escuela debe brindar ese espacio. No todas las áreas lo conciben así, e intento que en el espacio de educación física esté presente siempre. Y entiendo también que ese juego debe ser un espacio creado por ellos mismos, en el sentido de que yo puedo ser un facilitador del juego que elijan, pero me parece que lo importante es lo espontáneo (Prof. 7).

Sobre las intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar:

1. Observación comunicativa

“La no intervención, como intervención, como para ponerme en el lugar de observador y ver todo lo que pasa... Estando atento minuto a minuto, momento a momento” (Prof. 1). “Uno tiene que entender que la sola presencia del docente es una manera de intervenir, no hace falta ni siquiera hablar”, comenta el Prof. 2. “Es raro, estoy ahí y los chicos saben que lo estoy para cuando me necesiten... El chico entiende que lo estoy por si necesita algo, para escucharlo, para atenderlo... Estoy todo el tiempo mirando a ver qué pasa, qué acontece, si surgen situaciones en las que deba intervenir o no”, refiere el Prof. 3. Por su parte, Prof. 4 expresa: “Considero que la clase es de ellos, trato en lo posible de correrme, de esa manera puedo evaluarme a mí, a los chicos, observar algún emergente que anda dando vueltas por la clase y atenderlo. Nada es posible en una clase sin la escucha, el diálogo, y sin la participación de los chicos”. En tanto, el Prof. 5 nos dice: “Estoy todo el tiempo activo y fundamentalmente atento a la situación, dispuesto a charlar sobre lo que sea”. El Prof. 3 agrega: “Mirar, observar y estar

disponible para los chicos todo el tiempo para intercambiar cosas, escucharlos, saber qué les gusta, identificar cosas que le resultan difíciles, placenteras, atractivas, con quiénes juegan, las razones por las que juegan...". "Hay que estar atentos a que se genera en realidad, si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro" (Prof. 3). Del mismo modo, el Prof. 1 añade: "Uno puede ver las personalidades de los alumnos, el que es competitivo, al que le da lo mismo, el que está parado, el distraído, entre otras realidades". Por su parte, el Prof. 5 señala: "Yo estoy atento para que no haya autoritarismo, situaciones de riesgo, violencia y ese tipo de cosas; el resto lo hacen de manera autónoma". De igual forma, el Prof. 2 argumenta: "En realidad, el docente es un mediador y facilitador, y debe hacer eso. Para mí tiene que estar a un costado e intervenir, insisto, cuando hay injusticias, cuando hay violencia, o cuando hay un hecho que no apunta a la pulsión de vida".

A partir de las diferentes expresiones verbales de los y las docentes, la observación comunicativa implica una tarea de corrimiento pedagógico de la situación. Necesita de una mirada atenta, activa y comprometida de la situación lúdica, así como predisposición y disponibilidad para el diálogo con los/as jugadores/as en planos de igualdad. La capacidad de escucha y posterior intercambio de saberes estima la no imposición de manera autoritaria-tradicionista; más bien a modo de "sugerencia", como una "manera de no estar jugando reiteradas veces a lo mismo" y con "sentido empático".

2. Observación facilitadora

Ellos agarran, van y eligen los materiales, el lugar y a qué jugar. Es entonces cuando yo me predispongo a colaborar, o sea para el armado de alguna situación, como colgar una soga, poner algún material, armar algún escenario que requiere de ayuda. Y después de que veo que el juego va desarrollándose intento estar atento y ver dónde puedo colocarme para favorecerlo, meterme ya sea jugando con ellos, ayudar algún niño que no sabe qué hacer o no encuentra un lugar o compañero para jugar. En general estoy todo el tiempo atento y me involucro en la dinámica de la

clase, voy saltando de una situación lúdica a otra, motivando, ayudando, resolviendo algún conflicto, estando disponible para todo lo que se requiera, preguntando para saber lo que están haciendo. Estoy activo en todo momento, voy atendiendo los distintos intereses, metiéndome en todos lados, viendo lo que va aconteciendo en general en cada sector (Prof. 4).

Hallamos que el/la docente prepara y provee de espacios, materiales, y también ofrece sugerencias y ayudas a los/as jugadores/as para que desplieguen sus modos de jugar:

A. El/la docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los/as jugadores/as, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego de manera segura.

B. Posibilita a los/as jugadores/as disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego. En otra situación las acciones del docente se orientan a acomodar los materiales didácticos en relación a los intereses de los/as jugadores/as, en función de sostener la instancia de juego.

C. Colabora con los/as jugadores/as para que la situación de juego pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros.

D. Interroga a los/as jugadores/as, en sintonía con sus intereses, sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.

E. El/la docente habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza como jugador/a experto/a:

- Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un/a jugador/a, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.

- Sugiere opciones de juego a los/as jugadores/as, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego: el/la docente, ante una iniciativa de juego, concede nuevas ideas a los/as jugadores/as que les permitan ampliar las posibilidades de jugar en relación al espacio, estrategias para seguir jugando, o sobre el uso de materiales didácticos. En

otro caso apoya y anima una iniciativa de juego premeditada por un/a jugador/a o grupo durante la clase.

- Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un/a jugador/a o grupo.

- Expone una indicación técnica corporal que les permite a los/as jugadores/as jugar.

- Orienta a los/as jugadores/as de iniciar sus propias situaciones de juego, o también crear nuevas.

- Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los/as jugadores/as puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.

3. Observación delegativa

Esto de que un alumno le enseñe a otro, hay chicos que disfrutan de este rol. Bah, no es el rol, no es que enseñen puramente, sino más bien es que ellos comparten, creo que es esa la función, la de compartir y la de volver a construir un juego o situación, ya que a medida que este chico o grupo lo van explicando, el otro lo va internalizando de manera distinta y se va modificando, entonces aparece una nueva construcción. Pero a pesar de esto, no es mi objetivo que un chico enseñe, no lo miro por ese lado, pero sí habilito el compartir con el resto, que a veces suele ser aceptado y a veces no. Jamás obligo a que el resto haga lo que un alumno supo desarrollar, lo que sí hago es invitar a que invite a los demás a jugar a lo que inventó (Prof. 3).

Suele pasar que un grupo está jugando y otro suele incorporarse generalmente, ya que estuvo observando y conoce las reglas o bien ya ha jugado antes. Entonces, con o sin mi autorización, ellos solos le explican al otro de qué se trata lo que han generado (Prof. 5).

Uno no puede entender, no puede interpretar todo lo que está pasando, es muy difícil. Entonces, si alguien quiere aprender algo que vio de un compañero, yo no se lo enseño, que se lo enseñe el compañero (Prof. 2).

En este sentido, este tipo de mediación docente, habilitaría el espacio y/o posibilidad de que un/a alumno/a o grupo enseñen, en un clima de confianza, la situación de juego diseñada a terceros. El/la docente permite el traspaso en la función de enseñar en el sentido de invitar, compartir y volver a construir situaciones de juego con otros jugadores y jugadoras, dado que reconoce en ellos/as, su intencionalidad lúdica.

4. Jugador/a experto/a

Intervención donde el/la docente participa como un jugador/a más en la situación de juego. Posicionado desde una intencionalidad lúdica, tendrá la capacidad de darle continuidad al juego, motivar la participación, dejar al otro ser protagonista y que pueda sentirse valorado.

“La mayoría de las veces que me meto a jugar lo hago con intención de sumar, contagiar, motivarlos, que intensifiquen la participación, y sobre todo para aquellos chicos que no tienen interés”, expresa el Prof. 1. “Me involucro como un jugador más y acepto las reglas, y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos, discuto. Si se genera un conflicto, lo solucionamos entre todos”, comenta el Prof. 3. “Siempre es divertido jugar conmigo ya que soy bastante hábil motrizmente y siempre dejo que el otro sea protagonista y se sienta valorado. Siempre busco la forma de darle continuidad al juego cuando siento que se va desvaneciendo la situación”, agrega el Prof. 5.

La intervención como jugador/a experto/a puede asumir dos direcciones, señálese elaboración propia de situaciones de juego, invitando a jugar y donde puedan incorporarse otros/as jugadores/as. Sobre esto, los Prof. 3 y 5, respectivamente, expresan:

Lo hago con intenciones de que otro se sume a mi juego, sin proponerlo, sin obligación de que jueguen, agarro y me pongo a jugar entre ellos como uno más (...). Pero si soy de dejar un tiempo mientras estoy jugando solo y si nadie se prende, ahí si comienzo a invitar, o me pongo hacer otras cosas.

Creo que aquel que logra generar instancias de confianza, placer y divertimento genuino dentro de una propuesta donde los chicos puedan elegir, que sepan que el adulto está para ayudarlos, que crean en vos, te consideren como uno más. Es lo que provoca que me inviten a jugar o bien acepten alguna propuesta mía. Muchas veces sucede que me pongo a jugar solo. Me ha pasado con grupos que son muy autónomos el tener que elaborar una situación para jugar solo y donde se han acercado para jugar conmigo, sin invitación mía.

Se incluye en instancias de juego elaboradas por otros/as jugadores/as, solicitando permiso y/o aceptando invitaciones a jugar.

“Intervenir jugando, esa es la manera, pidiendo permiso y metiéndome en los juegos y poder ver lo que está pasando. Evaluar, no en el sentido de calificar, sino en el sentido de comprender mejor qué ocurre ahí dentro y en cada uno de ellos, ya que a veces desde afuera no se llega a comprender”, describe el Prof. 3. “Siempre y cuando el juego y los jugadores me lo permitan participo, pero la intención no es ser el eje y centro del juego, sino que la intención es ser siempre un jugador como el resto”, resalta el Prof. 4. “Algo que sí suelo hacer es ponerme a jugar con alguien, invitar, o muchas veces recibo invitaciones por parte de ellos, me pongo a jugar y generamos algo juntos. (...) Intervengo en el sentido de no imponer nada, sino que lo suelo hacer para cambiar lo que venía pasando en reiteradas veces, tampoco es que lo deban hacer, a veces pienso que estaría bueno no jugar siempre a lo mismo”, expresa el Prof. 5. “Yo entro a jugar si lo que están haciendo me gusta, para jugar a mí, porque yo sigo jugando (...). Y no es que me convierto en un par, me considero un adulto pleno, una voz más que ellos sabrán si tomarla o dejarla y trato de que sea de ellos la elección final”, manifiesta el Prof. 2.

5. Intervención fundamentadora

Se exponen razones que orientan a los/as participantes de una instancia de juego a jugarla de un modo lúdico. Aunque, también, lo hace en

relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego; vale decir, exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego.

Estábamos haciendo algo que no era jugar. Estaba dejando de ser divertido, estaba dejando el respeto por el otro, no podían ponerse de acuerdo, no se dejaba libertad en lo que cada uno tenía ganas de hacer, daba miedo agarrar la pelota porque el otro podía venir y golpearme, no podía pegarle con el pie porque no se podía hacer (Prof. 3).

Comunicando todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

El hecho de poder compartir la sensación de estar jugando, de sentir placeres y emociones diferentes a las que podemos sentir en otras situaciones, colaborar, ser creativo, poder disponer de la posibilidad de elegir a qué jugar, con quién, en dónde, con qué elementos y el tiempo que deseen, todo eso tiene un valor interesantísimo como aprendizaje (Prof. 4).

Fundamento mucho esto de disfrutar, de aprender, y que en un clima de alegría se aprende mucho más que en un clima de presión por ir ganando (Prof. 1).

Siempre les digo a mis alumnos que ellos tienen que aprovechar el tiempo, entonces yo les digo que valoren el tiempo, lo vivan ¡Disfrútenlo! Yo quiero que sean sujetos plenos (Prof. 2).

En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va a ayudar, nos va a escuchar, y ese alguien es tanto el docente como los compañeros. Vengo a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, y que en realidad deberían ser todos, donde yo tenga derecho a ser escuchado y donde deba respetar al otro (Prof. 3).

6. Intervención reflexiva

Se solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guion de juego, encaminando la experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los/as jugadores/as. Suelen utilizarse ejemplos (de hechos vividos anteriormente en las clases, situaciones externas del mundo social y sucesos de los medios de comunicación), así como preguntas de índole reflexivas, generando el diálogo y la autoobservación de las acciones en relación a los modos de jugar con Otros.

Generalmente llamo a las personas y les digo: "¿Qué opinan sobre lo ocurrido?". Siempre utilizo la pregunta para que el otro descubra, siempre pregunto, nunca le doy la resolución al planteo. Por ejemplo, si sucede una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo: "¿Qué pasó?". Esa es mi intervención. "¿Qué opinan de esto? ¿Qué les parece?". Y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Y hasta un propio chico un día viene y me dice: "¡Profe, yo estuve mal!", como si fuese una toma de conciencia (Prof. 2).

Si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro, siempre intento reflexionar, ponernos de acuerdo entre todos, preguntar, pensar en la manera de estar jugando (Prof. 3).

Cuando veo que ocurren cosas que no me parecen que tendrían que estar dentro de un juego, suelo preguntarles: "¿La están pasando bien? ¿Se están divirtiendo? ¿Qué piensan?" (Prof. 1).

A veces reflexiono con un pequeño grupo, por ejemplo, si es así intento darme cuenta si todos fueron conscientes de la situación. Entonces comienzo a indagar: "¿Qué pasó? ¡Cuéntenme!... ¿Está bien que agredamos al otro? ¿Está bien que nos riamos del otro? ¿Por qué?" Y trato de involucrarlos a todos en pos de que se resuelva el conflicto (Prof. 3).

Algunas veces, ante estas situaciones, suelo dar ejemplos de otras situaciones parecidas que hay en lo social, en la vida diaria o en los medios...

“¿Y a ustedes les parece bien lo que pasó en tal lado? ¿Qué opinan?” (Prof. 1).

Lo hago utilizando procedimientos que han pasado anteriormente y que sirven para traerlos a colación. Les suelo decir: “¿Se acuerdan cuando hicimos tal o cual cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que pasó la clase pasada cuando Pedro y Juana armaron tal juego? ¿Eso estuvo bueno? ¿No podríamos armar lo mismo?” Suelo traer ejemplos así, cuidando no exponer a nadie” (Prof. 3).

7. Intervención deliberativa

El/la docente habilita la discusión y debate sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción-resolución de manera autónoma y protagónica. Se constituye como un espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad entre los/as jugadores/as.

Cuando se da una situación y me toca intervenir, lo primero que busco a nivel grupal es plantear la situación y escuchar la opinión de una y otra parte. Ahí escucho yo, y se escuchan ellos, que es lo que uno promueve. Qué piensa este grupo, qué piensa este otro (...) bajando el nivel de excitación, de violencia, y charlándolo juntos. Ahí mismo paramos el juego, “bajamos”, dialogamos entre todos y generando opiniones sobre qué pasó, cómo pasó, cómo lo podemos resolver, reflexionando sobre qué cosas no pueden pasar. Asimismo, solemos cambiar de actividad (Prof. 1).

Siempre hay que dar el espacio, y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Han pasado hechos violentos que ellos mismos gestionaron, los junté y ellos mismos hablaban y resolvían el conflicto (Prof. 2).

Una de las cosas que debe requerir una clase de educación física es la

pausa, habilitar momentos estancos para el dialogo entre todos y ponernos de acuerdo. Hay que traer al debate los errores y aciertos (Prof. 4).

Yo creo que hay que brindarles los espacios. Por ejemplo, cuando lo hacemos, charlamos juntos en cómo fue que se dieron y resolvieron los conflictos y demás. En general soy de tomar las partes involucradas y charlamos juntos. (...) Como en mis clases hay muchas situaciones lúdicas sucediendo en el mismo momento, da la posibilidad a que yo pueda estar charlando cualquier problema y con diferentes grupos, así como a lo mejor intervengo y dejo que ellos lo autogestionen e irme para otro sector, y el resto de la clase sigue sucediendo, los chicos siguen jugando y a lo mejor ni se enteran de lo que ocurrió (Prof. 5).

Hay veces que me acerco mientras están jugando y les pido que se sienten conmigo a charlar sobre lo que estaba pasando. Y quizás luego de algunas preguntas que me hayan hecho ver que se generó el clima, me levanto y me salgo de eso, escuchándolos siempre, pero bueno, me abro de esa discusión y dejo que ellos vayan llegando a sus propias conclusiones, y si no lo hacen quizás haya que habilitar el espacio otra vez. A su vez, luego de un momento vuelvo a pasar y les pregunto qué pasó, cómo lo resolvieron, a qué acuerdos llegaron (Prof. 3).

Reflexiones a compartir

El presente artículo ha tenido la intención de aproximarse a los y las docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítico-emancipadora, que vienen desarrollando su tarea docente en la actualidad, siendo el objetivo principal conocer la concepción de juego que sustentan al igual que sus formas de intervenir en torno al desarrollo del jugar.

Los resultados obtenidos permiten inferir que los y las docentes transformadores conciben el juego como un derecho inherente a los niños y niñas y jóvenes como una oportunidad en las clases de EF para

abordar la enseñanza del *saber jugar* (ver resultados) en contacto con otros (modos de jugar) y garantizar la ampliación de experiencias culturales de juego; produciéndose un corrimiento con respecto a tomar el juego como una estrategia para el desarrollo de contenidos extrínsecos. En este sentido, la concepción se ve favorecida por el despliegue de múltiples intervenciones (ver resultados) durante las clases que propician el jugar con libertad, creatividad y opcionalidad (poder tomar innumerables decisiones mientras se está jugando).

Asimismo, se pudo dar cuenta a lo largo del análisis de las entrevistas en cuanto a *intenciones pedagógicas* al momento de intervenir durante el desarrollo de sus clases, señálese: generar las condiciones adecuadas en cuanto al tiempo, espacios y elementos necesarios para poder jugar; búsqueda constante por jugar de un *modo lúdico* (con valores contrahegemónicos); desvalorizar, negar y/o interrumpir acciones y conductas que se orienten a jugar de un *modo no lúdico*; preocupación por la participación protagónica y creativa del sujeto pedagógico (Cullen, 2015); utilización de estrategias que animen al desarrollo de un ciudadano crítico, reflexivo y solidario; intromisiones a través de metáforas, sorpresa, ironía y humor; acciones que persigan la reflexión y el debate democrático con otros y otras; participar de las situaciones de juego como docente jugador/a; presencia de afectividad en cada actuación; permisividad en cuanto al libre albedrío para con los jugadores y las jugadoras.

Bibliografía

CDN (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

CUCCI, E. (2013). *Características de los docentes de Educación Física posicionados en una perspectiva crítica emancipadora* (Tesis inédita de licenciatura). Buenos Aires: UFLO Universidad.

CULLEN, C. (2015). "El problema del cuerpo y el sujeto pedagógico". En A. Ferreira (comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

DUPUY, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora* (Tesis inédita de maestría). Buenos Aires: UFLO Universidad.

DGCyE. (2009). *Diseño curricular de la formación docente. Profesorado de educación física*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, La Plata. Resolución 2432.

FARÍA, B. DE ALMEIDA, BRACHT, V., MACHADO DA SILVA, T., AGUIAR MORAES, C., ALMEIDA, U. y DE ALMEIDA, F. (2010). "¿Inovação pedagógica na educação física o que aprender com práticas bém sucedidas?". En *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 12, 11-28.

FENSTERSEIFER, P. y SILVADA, M. (2011). "Ensaio do 'novo' em educação física escolar: a perspectiva de seus atores". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 119-134.

GIROUX, H. y ARONOWITZ, S. (1987). "La enseñanza y el rol del intelectual transformador". En Alliaud, A. y Duschatzky, L. *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GÓMEZ SMYTH, L., DUPUY, M., IANNONE, A. y MORÉN, E. J. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

GÓMEZ SMYTH, L. (2017). *Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial*. 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Buenos Aires. Recuperado de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>.

IPA (2013). "Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes". En *Rayuela*, 8, 95-102.

MARQUES DA SILVA, A., RIGHI LANG, A. y GONZÁLEZ, F. (2014). As possibilidades e os limites na (re) *formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. En Actas del XXII Seminarios de Iniciação Científica. UNIJUÍ.

MECyT (2006). *Ley de Educación Nacional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

PAVÍA, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Noveduc.

PAVÍA, V. (2008). "Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física)". En *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, 27(1), 31-39.

PAVÍA, V. (2009). "Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce". En *Aloma*, 25, 161-178.

PAVÍA, V. (coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

PAVÍA, V. (coord.) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

RIVERO, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física: Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

RIVERO, I. (2010). "Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física". En *Educación Física y Ciencia*. 1271-81. ISSN 2314-2561.

SARLÉ, P. (2011). "El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico". En *Revista infancias imágenes*, 10(2), 83-91.

SILVA M. S. y BRACHT, V. (2012). "Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar". En *Kinesis*, 30(1), 75-88.

Continuidades y rupturas en la educación física: un acercamiento a las visiones en la educación inicial

Por Ana Daniela Mansi⁵⁵

Introducción

Las líneas de este capítulo se encuentran sostenidas en una investigación para la obtención del título de posgrado, la cual portó como objetivo identificar y caracterizar las visiones y funciones sociales que construyeron a la educación física del nivel inicial en Argentina, en un recorte temporal de 1940 a 2015 (Mansi, 2018). En base a la indagación de fuentes documentales, fuimos dando a conocer las distintas visiones que legitimaron al propio campo y encaminaron el quehacer docente. No obstante, dicho estudio se encuentra aún en vías de profundización y ampliación.

⁵⁵ UFLO Universidad – UNLU.

Anclándonos en las ideas de Bracht (1996) diremos que la educación física se ha conformado en base a visiones heterónomas, es decir, discursos provenientes de instituciones ajenas a la asignatura y visiones autónomas las cuales han sido pensadas desde y para la educación física. En función de la conformación de nuestro marco teórico y el pertinente análisis de la información encontrada en nuestras fuentes documentales, damos por esclarecidos que la educación física en el nivel inicial se ha ido nutriendo en el transcurso de su conformación curricular de visiones heterónomas, desembocando en la constitución de una perspectiva autónoma, pensada desde el núcleo de la educación física en la primera infancia.

Quisiéramos esclarecer con el espacio que disponemos que la aparición de una tendencia no genera la defunción de la anterior, sino que gana la legitimidad dominante del campo una vertiente u otra en función del marco sociopolítico y político-institucional. Por otra parte, antes de comenzar a arrojar luz sobre cada una de las visiones y funciones sociales. Nos mueve aclarar que haremos en las siguientes líneas una breve descripción de cada una de ellas, invitando al lector o lectora a ampliar la lectura de las mismas, y también a poder continuar estudiando la temática.

Visión higienista de la educación física argentina en el nivel inicial

Tras el tratamiento de la información y su consecuente entrelazado con nuestro marco teórico, hemos evidenciado que los orígenes de la educación física del nivel inicial se encuentran influenciados bajo la vertiente higienista. La bibliografía registrada en la década del 40, siendo ella el libro *Jardines de Infantes* de Vázquez Gamboa (1948), muestra una fuerte adherencia a la ideología biologicista de la educación física, alegando que la misma debe ser una disciplina modelante y educativa de las posiciones (Vázquez Gamboa, 1948), obteniendo como propuestas pedagógicas las marchas, ejercicios sofocantes y respiratorios, entre otros.

Desde aquí, encontramos una importante adherencia a las propuestas del Dr. Enrique Romero Brest de principios de siglo XX con su Sistema Argentino de Educación Física, el cual portó tres características: su cientificidad, su eclecticismo y su higienismo (Scharagrodsky, 2015, p. 160), que le han brindado legitimidad a la educación física.

Villá de Cardozo (1966), una autora pionera en la escritura bibliográfica de la educación física en la educación inicial en Argentina y promotora de la gimnasia natural en la infancia, nos aporta que la educación física debe contrarrestar el sedentarismo y prevenir las malas posturas de los niños y las niñas. En base a estos alegatos, se evidencia una intención de colocar a la asignatura como materia ortopédica de malos vicios posturales y a los/as docentes del área como agentes promotores de la salud, reapareciendo la idea de “las prácticas corporales como técnicas de intervención en el cuerpo” (Aisenstein, 2006, p. 162).

Retomando, la propuesta corporal de Villá de Cardozo (1966) fue la gimnasia natural,⁵⁶ la cual genera sus cimientos sobre los movimientos naturales de las niñas y niños. “El discurso médico usa el adjetivo ‘natural’ o ‘fisiológico’ como significante de regular o dentro de la norma” (Aisenstein, 2014, p. 157). La adjetivación natural sobre una práctica corporal podría entenderse como la búsqueda de las conductas de los niños y las niñas dentro del marco de la normalidad.

Continuando con la categorización, descripción y desarrollo de la educación física higiénica del nivel inicial en Argentina, los alegatos biomédicos argumentativos de la asignatura no han desaparecido en su correr curricular. En 1978, González y Gómez publican el libro *La Educación Física en la primera infancia*. Si bien sus propuestas han generado una perspectiva integral sobre la visión de la niñez, uno de los objetivos que proponen a la disciplina es que el niño y la niña alcancen un nivel

⁵⁶ Durante las décadas del 60 y '70 fueron invitados a nuestro país a Carl Diem y Liselott Diem, en base al convenio entre Argentina y la Universidad de Colonia. Para mayor profundización, ver Levoratti (2020). El matrimonio alemán tuvo una gran influencia sobre el desarrollo de la educación física infantil. Así, por ejemplo, la gimnasia natural propuesta por Villá de Cardozo (1966) encuentra sus bases en la gimnasia alemana.

óptimo en la formación física correspondiente a sus gradientes de crecimiento, maduración, funcionalidad orgánica y buena salud, conforme a su estructura corpóreo-postural, fortalecimiento de su musculatura, resistencia orgánica y aumento en niveles de flexibilidad.

Siendo así para concluir que hemos registrado adherencias a una visión higiénica de la educación física en el primer eslabón educativo, y continuada su legitimación en el correr de su conformación curricular.

Visión psicomotricista de la educación física argentina en el nivel inicial

No es una decisión ingenua colocar a la visión psicomotricista de la educación física del nivel inicial a continuación de la vertiente higiénica. Si bien cronológicamente hemos encontrado que se desarrollaron de esta manera, hemos notado en base a nuestro tratamiento de la información que la corriente psicomotora encuentra argumentaciones biomédicas, en especial a sus orígenes rehabilitadores, promovidos por Dupré (médico de origen francés) a principios del siglo XX.

Para iniciar con su pertinente caracterización, aclararemos que la perspectiva psicomotricista inmigra a Argentina en 1970, construyendo su hegemonía en el nivel inicial. Dicha tendencia logra romper con el dualismo cartesiano, animándose a considerar a los niños y niñas como sujetos integrales, proponiendo una educación conjunta mental, motriz y emocional, con lo cual despierta la atención de las personas que conforman el cuerpo de la educación física de las infancias.

El autor reconocido en el campo de la educación física no solo por ser médico sino también por ser docente de educación física ha sido Le Boulch (1978, 1983), creador del método psicokinético en 1966. Le Boulch (1993) realiza una fuerte crítica a la educación física, enjuiciando que la misma no ha ofrecido cambios significativos en sus finalidades y propuestas pedagógicas. Por tales motivos propone el reemplazo de la educación física por la educación psicomotriz explicando que “en psicokinética, por el contrario, ponemos énfasis en la necesidad

de considerar al movimiento no como una forma 'en sí' cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación 'significante' de la conducta del hombre" (Le Boulch, 1971). Es así que el autor nos ofrece un significativo vuelco sobre la educación del cuerpo de los niños y niñas.

Continuando, los contenidos básicos de la psicomotricidad propuestos por Le Boulch (1983) son: la motricidad fina, la motricidad gruesa, el equilibrio, la coordinación óculo-manual, el esquema corporal, la percepción témporo-espacial y la lateralidad. En base a los contenidos expuestos denotamos que los aportes teóricos psicomotores comienzan a vislumbrarse en la bibliografía pertinente a la didáctica de la educación física en el nivel inicial. Léanse los contenidos de Giraldes y Porstein (1978) para la educación física de la primera infancia: desarrollo perceptivo cinético, desarrollo de la coordinación de la dinámica general, desarrollo témporo-espacial, la lateralidad y el equilibrio.

En función de lo manifestado, identificamos el anclaje realizado por el autor y autora a los contenidos de la vertiente psicomotora, diferenciándose de la misma a las propuestas corporales. Consideramos con ello que, en el transcurso de la década del 70, la educación física del nivel inicial se vio empapada de argumentaciones teóricas psicomotrices, arraigando sus justificaciones de legitimación en los objetivos y contenidos de la educación psicomotriz. Podríamos anunciar entonces que se genera un entramado de beneficios entre la educación física y la educación psicomotriz. Ésta última le ofrece las argumentaciones teóricas científicas para lograr legitimar a aquella primera; sin embargo, la educación física como materia curricular ofrece el espacio necesario para escolarizar a la psicomotricidad. Desde aquí: "Se le atribuye a la psicomotricidad la función de esclarecer a la educación física" (Villa, 2015, p. 382).

Ahora bien, en líneas anteriores hemos alegado que la perspectiva psicomotora le ha brindado a la educación física sus referencias teóricas, no siendo así sus prácticas corporales. Comienza a desarrollarse en base a ello una perspectiva con identidad propia del nivel inicial, la cual desarrollaremos en las líneas subsiguientes.

Visión desarrollista de la educación física argentina en el nivel inicial

Continuando en el breve desarrollo de la educación física del nivel inicial en Argentina, y caracterizando cada visión que la ha ido conformando, generaremos conocimiento a continuación sobre la perspectiva desarrollista de la misma. Tomamos la categoría desarrollismo de la investigación llevada a cabo por Falkenbach, Drexler y Werle (2006), quienes realizaron una pesquisa acerca de cómo se estructuran pedagógicamente las clases de educación física en el jardín de infantes en Brasil. Uno de los aportes enriquecedores para nuestra investigación ha sido que lograron detectar la visión desarrollista, encargada de la enseñanza de habilidades motoras, atravesada en las prácticas pedagógicas de la educación física brasileña. Haciendo bases sobre dicha categoría, extrapolamos la información al momento de analizar nuestros datos durante el proceso de investigación.

Para ello, habiendo sido nuestra esquema de investigación interpretativo (Ynoub, 2014), no podremos negar el contexto sociopolítico en Argentina en general y educativo en particular. Transcurriendo la década del 70, se genera en Argentina un golpe de Estado, continuado hasta 1983. Tomando las ideas de Guitelman (2006), durante el autollamado Proceso de Reorganización Nacional aparece como política de Estado la despolitización de los contenidos curriculares. Dicha idea no se encuentra alejada de la política de turno, sino que (co)rresponde a una ideología en particular. La teoría de la “modernización pedagógica” dispuesta durante la dictadura iniciada en 1976 otorgó un énfasis a los principios de eficiencia en la educación argentina, es decir, que la última dictadura cívico-militar ha buscado la resacralización de los contenidos y la militarización del sistema educativo, al mismo tiempo que combinó la visión efficientista (Guitelman, 2006). Estas ideas de enfatizar los propósitos en la pedagogía de los valores, del esfuerzo y de la eficiencia se vieron reflejadas en la bibliografía competente a la educación física del nivel inicial, que ha generado un aumento cuantitativo hasta ese entonces.⁵⁷

⁵⁷ El tema de investigación sobre la historia de la educación física en el nivel inicial durante

Dicho el encuadre político-educativo, pasaremos a revisar a continuación los contenidos, objetivos y propuestas de enseñanza en los libros y revistas sobre educación física del nivel inicial que generan esclarecimiento al momento de caracterizar a la perspectiva desarrollista.

González y Gómez (1978) nos alegan que los objetivos de la educación física en la primera infancia son: el desarrollo de la formación física, el acrecentamiento del acervo motor, el ajuste motriz, el desarrollo del intelecto en relación a las tareas motrices, entre otros. Desde aquí vemos cómo la educación física del nivel inicial comienza a fundamentarse como asignatura meramente práctica, colocando el foco de atención de la tarea docente en el desenvolvimiento motriz de los niños y niñas.

Continuando, según González y Gómez (1978), los contenidos son: las acciones motrices, el espacio y el tiempo, los desplazamientos, salto, suspensión, equilibrio, trepas, empuje, pase, recepción, entre otros. En función de lo manifestado por la autora y el autor, los contenidos de la educación física del nivel inicial se remiten a las habilidades filogenéticas, llamadas por ellos/as básicas. Siendo así que una de las primeras características que podremos alegar sobre la visión desarrollista es que se encuentra la necesidad de generar niños y niñas eficaces al momento de la implementación y desenvolvimiento de sus acciones motrices. Se genera, de tal manera, una mirada exclusivamente utilitaria a las propuestas pedagógicas de la educación física en los primeros años de la infancia, ya que la puesta en práctica de tareas, ejercitaciones o juegos se encuentran anclados en la idea de: el desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, el aumento del acervo motor, la formación física básica, la enseñanza de nuevas conductas motrices, la

la última dictadura militar (1976-1983) continuó en la tesis doctoral. En base a los avances preliminares de la investigación, hallamos consonancia en la pedagogía eficientista, en el desarrollo de conductas objetivables en la educación física de la educación inicial y en la pedagogía tecnicista impuesta al momento. No obstante, nos encontramos entrevistando a autores y autoras de la bibliografía pertinente, quienes alegan que se encontraron en una total inocencia y apartados/as del proyecto educativo autoritario.

formación corporal, el perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez, la combinación de habilidades motoras en simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio y los y las compañeros/as.⁵⁸

Pese a que la visión desarrollista comienza a construir la dominación de la educación física del nivel inicial y legitimar las prácticas docentes, el campo se encontró constituido por el desarrollo de otras visiones que intentaron alterar las propuestas corporales del nivel educativo en cuestión. Por ello, por medio del corriente escrito continuaremos caracterizando cada una de ellas.

Visión deportivista de la educación física argentina del nivel inicial

Antes de comenzar a caracterizar la visión deportivista, quisiéramos aclarar que la misma no se logró introducir con total legitimidad dentro de las prácticas de la educación física argentina del nivel inicial, ya que sus valores agregados de la competencia, individualidad, segregación y jerarquización no se hallan como moneda corriente de dicho nivel educativo. No siendo así que ciertos alegatos provenientes de la bibliografía analizada y la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 demuestran las intenciones de intromisión de la institución deportiva.

Desde la bibliografía competente a la educación física de la primera infancia, se muestra que “(...) promediando la escuela primaria un niño que disponga de una buena habilidad motora general podrá dedicarse con posibilidades de éxito al basquetbol, al atletismo o cualquier otro deporte o actividad relacionada con el movimiento” (Gómez, 1978, p. 28). En función del juicio emitido por el autor, se encuentra entre los

⁵⁸ Para ampliar características de la visión desarrollista, y ver autores/as referentes de dicha visión, ver Mansi (2020): “Un entrenamiento para las tareas: perspectiva desarrollista de la Educación Física del nivel inicial en Argentina”.

propósitos de la educación física del nivel inicial el desarrollo de las habilidades motoras para su consecuente implementación en una futura práctica deportiva.

Según el artículo 13 de la Ley Federal de Educación (1993), los objetivos de la educación inicial son: favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores estéticos. Aquí, vemos que la visión deportivista se encontró plasmada en la Ley Federal de Educación, siendo ésta misma enmarcada en un gobierno liberal. Si bien la institución deportiva demostró intenciones de involucrarse en el campo de la educación física de la primera infancia, no se han encontrado otros registros más que los expuestos en las líneas anteriores.

Visión recreacionista de la educación física argentina del nivel inicial

Sucede que, en el transcurso de construcción del sistema educativo en la primera infancia, siempre se colocó al juego como factor indispensable, tanto para el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje. Sarlé (2006) nos remite que dentro de las instituciones educativas se evidencian dos tipos de perspectivas hacia el elemento del juego: una construida por docentes que desarrollan espacios para el juego libre de las niñas y los niños, generando la creencia que por el solo hecho de estar atravesando la infancia ya saben jugar, y otra en la que los y las docentes plantean juegos para la enseñanza y cumplimiento de contenidos curriculares.

Tomando los aportes de la autora, desde el campo de la educación física del nivel inicial hemos registrado la segunda concepción: la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza de los contenidos desprendidos de los diseños curriculares, o más claro aún, como nos dice Rivero (2011), el uso del juego como estrategia metodológica. En base al estudio, vimos que la perspectiva del juego

pedagogizado se encontró entrelazada a las perspectivas ideológicas hasta aquí desarrolladas.

La autora Villá de Cardozo (1966) alega que en el jardín de infantes la gimnasia debe asumir formas recreativas, y a su vez, las propuestas de juegos deben constituir un complemento de la gimnasia. “La gimnasia ha de ser un juego, y éste a su vez debe tener un contenido gimnástico” (Villá de Cardozo, 1966, p. 127). Hallamos entonces la necesidad de insertar al juego como dispositivo facilitador de la enseñanza, claro está, de contenidos ajenos al juego mismo. Si continuamos con la revisión bibliográfica, dejamos registro de la aparición del juego como actividad meramente motora en las propuestas pedagógicas de educación física del nivel inicial. Desde la perspectiva desarrollista, se registró que los juegos propuestos eran actividades, tareas y ejercicios con el objetivo de complementar con las habilidades motoras:

En la educación física, los juegos tienen que estar muy bien categorizados y clasificados. Siempre en un juego va a estar presente la idea de placer, de diversión o de recreación, pero si planteamos el juego con ese criterio solamente, estamos perdiendo una enorme riqueza de posibilidades educativas de tipo motor (Gómez, 1978, p. 32).

Podremos decir que las actividades en el recorrido histórico de la asignatura se disfrazaron y plantearon como modos jugados, pero sin trasladar la esperanza que el/la niño/a desarrolle sus modos de jugar (Pavía, 2006; Rivero, 2011; Gómez Smyth, 2015), sino que tan solo desenvuelva los movimientos esperados por el/la docente y aprenda los contenidos que se creen pertinentes para cada edad escolar. De tal manera, la bibliografía referida a la educación física en la educación inicial se ha transformado en un recetario de actividades disfrazadas de juegos para el desarrollo de las habilidades motoras básicas y contenidos específicos de la vertiente psicomotora.

Las intenciones del desarrollo de juego productivo bajo la mirada de un único modelo posible, en búsqueda de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, nos hacen entrever que responden a una ideología imperante, la cual arrastra consigo los valores hegemónicos de la competencia,

individualidad, jerarquización por rendimiento, entre otros.

La perspectiva recreacionista, ligada a la concepción del juego como recurso didáctico (Rivero, 2011), la hemos registrado y analizado en la bibliografía específica de la educación física del nivel inicial. De esta manera, distintos replanteos sobre la concepción del juego en la educación inicial hicieron que comience un período de construcción de una nueva visión autónoma de la educación física que transforme las propuestas pedagógicas en el nivel inicial. Para adentrarnos en la misma y generar su caracterización, se nos hace necesario destinarle las líneas siguientes.

Visión humanista con tintes sociocríticos de la educación física argentina en el nivel inicial

Creemos pertinente aclarar que las anteriores visiones ideológicas han sido perspectivas heterónomas (Bracht, 1996), es decir, perspectivas ajenas al campo de la educación física arraigadas por el colectivo docente que conforma la asignatura para el logro de su legitimidad. En las siguientes líneas iremos presentando a la visión humanista con sentido sociocrítico que se encuentra construyendo en el transcurso de las últimas décadas de la conformación curricular.

Los y las docentes e investigadores/as que impulsaron la educación física humanista⁵⁹ del nivel inicial no solo generan resistencia a las prácticas corporales que vienen siendo dentro del campo, sino que se atrevieron a transformar las propuestas pedagógicas. Para ello, como hemos nombrado en párrafos anteriores, la concepción del juego vira, y posicionados desde la óptica del derecho al juego emitido

⁵⁹ Además, tras la conformación de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), comenzaron a desarrollarse interesantes investigaciones en la búsqueda de caracterizar e iluminar prácticas pedagógicas en educación física posicionadas desde un enfoque sociocultural.

en la Convención de los Derechos del Niño (2013) y haciendo bases sobre los aportes del Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de autores, 1992), destinan como función social de la educación física del nivel inicial el desarrollo de la disponibilidad corporal (Gómez, 2004) y la promulgación y respeto del derecho al juego y jugar y desarrollo de la disponibilidad corporal en niños y niñas (Gómez Smyth, 2017):

La función social de la educación física en el nivel inicial se orienta a promover, concientizar y garantizar el juego como derecho ineludible de la niñez, articulándose con el hecho de permitir a los niños y niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil (p. 6).

Podemos ver entonces que desde la educación física humanista con sentido sociocrítico se intenta promover la opcionalidad, autonomía y decisiones singulares y colectivas de los niños y las niñas, permitiendo el descubrimiento, la exploración y el desarrollo del jugar desde nuevos valores, dando interés a las construcciones de situaciones de juego originadas y protagonizadas por los niños y niñas, en donde prima el modo lúdico de jugar (Pavía, 2006). La educación física como espacio garante del derecho al juego y jugar en la niñez se logró plasmar en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004), desde los cuales se emite que la escuela ofrecerá:

El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros (NAP, 2004, p. 17).

Dejaremos explicitado entonces que, desde la visión humanista con tintes sociocríticos, el juego es visto como un posible eje temático “que permitirá enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega” (Rivero, 2011, p. 55). La nueva

representación transformadora del juego y el jugar se aleja de los mandatos de opresión, dominio y control al cual la educación física del nivel inicial nos ha acostumbrado. El sentido emancipatorio hace eco en las propuestas, queriendo desanclarse de los valores como la competencia, la individualidad, la jerarquización y la exclusión, entre otros.

A modo de cierre

En el transcurso de su conformación curricular, la educación física del nivel inicial en Argentina sufrió variaciones y transformaciones, en consecuencia al panorama institucional, político y social.

Los resultados nos arrojaron que desde los inicios de la asignatura aparece una fuerte adherencia a la perspectiva higienista, hallando sus argumentaciones bajo el discurso biomédico que reina en el campo desde principios del siglo XX, encontrando sus procesos de legitimación por medio de: el correcto desarrollo orgánico de la niñez, el mantenimiento y/o mejora de la salud física, el fortalecimiento muscular en vistas del alineamiento postural y la progresión de las capacidades condicionales de los niños y las niñas.

Con el correr de los años, la vertiente psicomotora conlleva a la educación física del nivel inicial a adherirse a contenidos propios de la corriente educativa psicomotricista, influenciando las propuestas pedagógicas de la asignatura.

Junto a ello comienza a construirse la perspectiva desarrollista, desde la cual se tomaron las argumentaciones psicomotoras bajo su paraguas científicista, y articulado a las prácticas corporales propias de la gimnasia natural se gesta una visión propia de la educación física en la educación inicial. Desde aquí, la función otorgada a la asignatura es el desarrollo de las habilidades motoras básicas.

Ahora bien, al constituirse una visión intencionalmente propia de la educación física del nivel inicial no han quedado desterradas otras vertientes. La visión recreacionista fue registrada en las

fuentes documentales. Desde la misma, la educación física ha sido vista como una asignatura encargada del desarrollo de ciertos contenidos, pero para ello se ha tomado al juego como actividad que vehiculiza los aprendizajes de los mismos. Es de esta manera como la visión recreacionista se empodera de la labor docente, la cual se reduce a dar ejercitaciones y actividades para el desarrollo de contenidos.

Por último, la visión humanista con tintes sociocríticos entiende a la educación física del nivel inicial como espacio de promoción y respeto al derecho al juego y el jugar de las niñas y los niños, generando espacios de opcionalidad, disfrute, exploración en constante interacción con los otros y con el medio.

Bibliografía

AISENSTEIN, A. y SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 - 1950*. Buenos Aires: Prometeo.

BEER, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar* (Tesis inédita de doctorado). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

CDN (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, al juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

COLECTIVO DE AUTORES (1992). *Metodología do Ensino de Educacao Física*. Sao Paulo: Cortez.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volúmen I*. Barcelona: Gedisa.

FALKENBACH, A., DREXSLER, G. y WERLE, V. (2006). "Investigando a acao Pedagógica de Educacao Física na Educacao Infantil". En *Movimento*, 12(1), 81-103.

GALAK, E., y GAMBAROTTA, E. (2015). *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.

GÓMEZ SMYTH, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.

GÓMEZ, J. (1978). "La educación física en el jardín de infantes". En *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 71(12), 26-32.

GÓMEZ, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y primer ciclo de la eb. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.

GONZÁLEZ, L. y GÓMEZ, J. (1978). *La Educación Física en la Primera Infancia*. Buenos Aires: Stadium.

GUITELMAN, P. (2006). *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*. Buenos Aires: Prometeo.

LE BOULCH, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.

LE BOULCH, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid: Doñate.

LEVORATTI, A. (2020). "La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963 - 1983)". En *Espacio Abierto*, 29(2), 110-129.

MANSI, D. (2018). *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial* (Tesis inédita de maestría). Buenos Aires: UFLO Universidad.

MANSI, D. (2020). "Un entrenamiento para las tareas: Perspectiva Desarrollista de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial". En *History of Education in Latin America*, 3, 1-11.

MECYT (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

ORBUCH, I. (2016). *Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAVÍA, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

RIVERO, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

ROZENGARD, R. y ACOSTA, F. (2011). *Historia de la Educación Física y sus Instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SAMAJA, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

SCHARAGRODSKY, P. (2004). "El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)". En *Perspectiva*, 22, N° especial (83-119).

SCHARAGRODSKY, P. (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.

SCHARAGRODSKY, P. (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

SCHARAGRODSKY, P. (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.

SCHARAGRODSKY, P. (2015). "El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 158-164.

VÁZQUEZ GAMBOA, E. (1948). *Jardines de infantes*. Buenos Aires: El Ateneo.

VILLÁ DE CARDOZO, S. (1966). *La educación física en el ciclo preescolar*. Buenos Aires: Nubef.

VILLA, M. (2006). *La educación física en la infancia. Historia crítica de la especialidad "educación física infantil" en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (1962 - 2000)* (Tesis inédita de Maestría). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Educación física en clave de derechos en la educación inicial: sobre decisiones acerca de para qué, qué y cómo facilitar la educación física en los primeros años

Por María Elisa Fierro⁶⁰

Introducción

Ante la propuesta de escribir y compartir el proceso de creación del apartado de educación física del diseño curricular de los jardines maternales municipales (JMM) de la ciudad de Córdoba, a doce años de la creación del mismo, reconstruir ese proceso y mirar nuevamente las decisiones que en ese momento se tomaron resulta complejo a la luz de estos tiempos.

La vertiginosidad de los cambios culturales que van impactando en las construcciones subjetivas hace que hoy sean otras maneras de vivir

⁶⁰ Universidad Provincial de Córdoba.

y transcurrir las infancias. Por lo tanto, la educación física en un transcurrir de continuidades y rupturas, debe sumirse en ciertas reflexiones respecto a qué lugares y responsabilidades se adjudica ante los contextos culturales actuales.

En este capítulo se comparten algunos puntos del recorrido realizado en el proceso de construcción del diseño curricular citado, se exponen luego rasgos salientes y se abordan algunas particularidades y modos en que la educación física se configura en el nivel inicial en el marco de la asunción de la perspectiva de los derechos del niño.

Del contexto de intervención en los jardines maternos municipales de la ciudad de Córdoba

La Municipalidad de Córdoba cuenta entre los servicios que ofrece con JMM pertenecientes a la Subdirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación. Si bien en su nominación menciona jardines maternos, la Subdirección incluye también a las salas de cuatro.

La historia de su creación se remite a 1964 con políticas destinadas a niñez brindando servicios nutricionales, médicos y recreativos. De esta manera surgen las guarderías municipales. Con los años estas instituciones fueron transformándose, por un lado, en función de las situaciones históricas, políticas y económicas que atravesaba nuestro país, y por otro, de acuerdo con políticas de gobiernos de turno que decían pretender dar respuestas a las necesidades de la población.

Han recorrido así un largo camino en cuanto su concepción con los consiguientes cambios de nominaciones y servicios que ofrecían. Por distintos motivos fue creciendo el número de instituciones. Finalmente, en el año 2005 se produce el traslado al ámbito educativo y se crea la Subdirección de Educación de Nivel Inicial. Entre los fundamentos de estas decisiones políticas se expresa que se aspiraba a favorecer la equidad de oportunidades para niñas y niños pequeños.

Actualmente los JMM son 38, en su mayoría doble turno, contando desde cuatro salas los jardines más pequeños y hasta ocho los de mayor

población infantil. El diseño curricular se publica en el año 2007, cuando concluye un proceso comenzado por una comisión para tal fin en el año 2001. Situaciones de distinto orden obstaculizan este proceso de construcción, hasta que finalmente en el año 2005 se favorece, por decisiones políticas, la sistematización de la elaboración, logrando así el producto final en el año 2007.

El propósito del diseño curricular ha tenido que ofrecer, entre otras intenciones, algunos acuerdos conceptuales sobre la tarea docente y un recorte de los saberes fundamentales a ser enseñados en los jardines maternos. Esta pequeña reseña visibiliza disputas de intereses para el logro de conquistas que valoramos como importantes quienes hacemos educación, y, de algún modo, compartir que somos los estamos en el terreno quienes promovemos y luchamos por productos que no vienen dados.

La educación física también tiene su recorrido de construcción y lucha hasta instituirse en los JMM. Desde los comienzos de las guarderías municipales hubo presencia de docentes de educación física. Presencia circunstancial asentada no en políticas de estado sino en particularidades de los agentes que por distintos motivos arribábamos a los jardines.

La educación física en estos jardines era una suerte de coincidencias personales y apertura de las instituciones. Quienes en esos tiempos asumimos la responsabilidad de la educación física nos ocupamos y militamos para que ese espacio se expandiese y se garantizase. Entre diferentes acciones realizadas, se capacitó a las docentes de sala para garantizar un espacio sistemático donde el cuerpo y el movimiento fuesen protagonistas y se trabajasen los contenidos de la educación física.

Finalmente, en el año 2015 se crean los cargos docentes y se producen concursos para la cobertura de dichos cargos en educación física, de manera tal que todas las salas de todos los jardines sistematizan la enseñanza de este espacio curricular. Este logro también fue producto de luchas y preocupación en torno al cuerpo y al movimiento en el nivel inicial junto con decisiones de políticas educativas. Si bien la educación física no estaba aún instituida en todos los JMM al momento de la elaboración de su diseño curricular, se convoca a referentes de esta

disciplina para aportar en la construcción de un apartado temático. La comisión anteriormente mencionada da un marco de pautas comunes para el armado y la escritura del mismo.

Procesos de construcción del diseño curricular maternal de los JMM: decisiones en torno a la educación física

En el marco de la creación de los diseños curriculares asumo la responsabilidad de colaborar en la elaboración del apartado educación física. El desafío de elaborar la propuesta conlleva la preocupación de aquello que será trasladado y actualizado en las prácticas y de decisiones sobre aquellos saberes y prácticas corporales que niños y niñas deberán apropiarse. Asumir tal desafío implicó un trabajo arduo de lecturas; recorridos por otros diseños; discusiones; tensiones y decisiones sobre la práctica, esa práctica, esa educación física tan particular que se asume en el nivel inicial.

Pensar la propuesta curricular, implicó pensar a la educación física en su totalidad. Caminarla desde sus fundamentos más profundos, en sus recorridos y construcciones históricas, en sus para qué y sus qué se enseña y se aprende sobre el cuerpo y el movimiento en los primeros años. Las inquietudes por las búsquedas de esos sentidos de la educación física en los jardines maternos y de infantes han sido y son ámbito de tensión y discusión entre quienes hacemos educación física con la primera infancia. En esta oportunidad compartiré algunas inquietudes que en aquel momento encauzaron la búsqueda y elaboración y que de algún modo hoy continúan vigentes.

La primera preocupación tuvo que ver con ofrecer a docentes un marco orientador claro y concreto del cual se pudiesen apropiarse. Un documento comprensible, aprehensible y posible de trasladar a las clases de educación física. Una propuesta que se pudiese materializar y concretizar donde los objetivos y contenidos se articularan en cada clase con el desarrollo de la misma.

Movilizaba esa búsqueda la preocupación por superar la desarticulación

entre las propuestas curriculares y lo que se observaba en las prácticas concretas. Con seguridad son múltiples los factores que subyacen y convergen en esta dificultad. Sin embargo, considero que una de ellas remite a la abstracción de algunas propuestas que se encuentran en los diseños. Sin pretender por ello un traslado directo del diseño a las propuestas de planificaciones, se reconoce la necesidad de los docentes de un marco orientador claro donde encontrar los qué y para qué de la educación física en el Nivel Inicial (NI).

Por otra parte, la propuesta de la educación física en el DCM se construyó pensando en que las docentes de nivel inicial obtuviesen un compromiso con la enseñanza de contenidos corporales y motrices. Si bien las docentes de educación inicial no poseen la especificidad disciplinar, en su formación adquieren un acercamiento a la educación física, por lo cual pueden asumir la responsabilidad sobre la misma.

En las/los docentes de educación inicial, que son con quienes comparto en cercanía la cotidiana laboral, permanece una licencia, casi a modo de vicio, de pensar las propuestas para las clases en términos de actividades y de objetos. Los jardines se colman de materiales, se acercan propuestas de juegos y juguetes, creativos y novedosas por cierto. *"Mirá qué lindo esto para trabajar con los chicos"*. Parece primar un criterio estético y novedoso, colorido y divertido, el cual, ante la pregunta del para qué, qué van a aprender con ello los niños y niñas, la respuesta se diluye. Por este camino se corre el riesgo, de un corrimiento de la educación física, acercándose más a una propuesta recreativa (como podría ser la celebración de un cumpleaños infantil) que a un espacio pedagógico donde se enseña y se aprende.

Otra de las preocupaciones fue la revisión de la propia práctica y lo que allí en concreto sucedía. Ya no en términos de pensar la distancia de lo que se propone en los diseños y sucede en las clases, y en cómo las docentes se apropian de la propuesta y en qué se piensa al momento de planificar, sino en términos de lo que allí, en la clase, finalmente sucedía. La estrategia fundamental para ello fue la escucha y la traducción de sentidos que se fue realizando en ese momento ineludible de cada clase al que le llamamos recuperación cognitiva, aunque algunos insistan en llamarla vuelta a la calma. ¿Qué expresaban los niños y las

niñas sobre lo realizado en clases?, ¿qué señalaban haber trabajado?, ¿qué representación había del cuerpo en movimiento y de sus formas jugadas?, ¿qué registros corporales se producían?

Este momento de recuperación, que debe estar plasmado y explicitado en el plan de clases, donde a partir de las preguntas de la docente se valora lo realizado a través de las voces de los niños y niñas, me permitieron concretizar ciertos contenidos.

El capítulo educación física se estructura en cinco apartados. En primer lugar, cuenta con una fundamentación donde se la posiciona como práctica pedagógica en la que se enseña y se aprende, asimismo se señala que la construcción de la disponibilidad corporal es un elemento central de la disciplina. A continuación, se enuncian objetivos que tienen en cuenta, tanto el disfrute de la actividad corporal y motriz, como la toma de conciencia de las características del cuerpo y el cuidado del mismo (Diseño Curricular de los Jardines Maternales Municipales).

Los contenidos se agrupan en torno a dos principios organizadores que son, por un lado, el propio cuerpo y su movimiento, y por otro, el cuerpo y el movimiento en relación con los otros, el espacio y los objetos. En ambos casos se discriminan contenidos para tres y cuatro años.

En el primero de los ejes se agrupan contenidos vinculados al cuerpo: cómo es y cómo se mueve; las habilidades motoras. Y en el segundo se lo vinculan al tiempo, al espacio y los otros. Se explicitan una serie de sugerencias didácticas tales como:

- Partir de las experiencias previas y del nivel de desarrollo del niño/a;
- Estimular la búsqueda de respuestas propia, evitando que el docente se erija como modelo de acción a imitar, ofrecer variedad de situaciones lúdicas;
- Brindar tiempos necesarios, respetar ritmos personales.

Por último, se realizan consideraciones sobre la evaluación donde se señala que los aspectos centrales para tener en cuenta son tres:

- El avance progresivo en cuanto a la disponibilidad corporal;

- La actitud hacia el propio cuerpo y el de los demás;
- La concientización de las propias posibilidades corporales.

La decisión de no incorporar la sala de dos se fundamenta en decisiones institucionales más que de tipo pedagógico-didácticas. En el momento de construcción de este diseño curricular las salas de dos años no tenían educación física, por lo cual no se las aborda.

Educación física entre infancias de derechos

La educación física como disciplina pedagógica ha ido y continúa reconstruyéndose en su entidad atravesando cambios que tensionan sus sentidos y finalidad. Se promueven discusiones en torno a la disciplina, cambios de paradigmas que superan el modelo histórico técnico instrumentalista para construir y pensar nuevas formas de prácticas hoy. Prácticas que se modifican o pretenden hacerlo en torno a la promoción de búsquedas, exploraciones y descubrimientos, en donde los niños y las niñas comprendan sus acciones y actitudes, haciendo, de esta manera, significativos sus aprendizajes y donde los saberes y prácticas sobre el cuerpo y el movimiento son valiosos en sí mismos.

Estos cambios que pretenden hacer otra educación física, discusiones valiosas y necesarias, arriesgan sus posibilidades de materializarse si se deliberan aisladas y no entre niños y niñas sujetos de derechos. El uso de la preposición “entre” implica un entramado de la educación física y las infancias actuales. Actualmente no es posible encontrar un diseño curricular, un proyecto educativo institucional (PEI) de educación física que no se enuncie y se encuadre en la perspectiva de derecho. Este enunciado se topa con ciertas dificultades al momento de las prácticas concretas. Como menciono al comienzo, hay otras maneras de vivir las infancias, y las discusiones en torno a las especificidades disciplinares no deberían quedar aisladas de las categorías entre las que se representa materializar.

Alojar a niñas y niños como sujetos de derechos implica inexorablemente transformaciones en las prácticas concretas, que llevan por un lado a reconstruir la educación física, y por otro, ponen en tensión la entidad docente desde la vincularidad con los y las estudiantes alumnos en la autoridad pedagógica. Siempre que se habla de niños y niñas y adolescentes (NNA) sujetos de derechos aparecen en escena adultos garantes de los mismos.

En mi recorrido como docente, estas preocupaciones han llevado a poner en tensión las prácticas y a realizar preguntas relativas a:

- ¿Qué implica pensar en los sujetos de derechos en educación física?
- ¿Cómo se modifican estas prácticas a partir de nuevos paradigmas?
- ¿Cómo garantiza el docente el protagonismo, la participación infantil, la equidad de género, el derecho al juego, a que los niños/as opinen en asuntos que les conciernen?

Estos interrogantes construyen un tamiz por el cual filtrar las propuestas didácticas. Prácticas de la educación física como: la separación entre varones y mujeres en la organización de momentos de clase; filas y relevos dónde se habilita de a uno a moverse por vez; los equipos como única forma jugada posible; el que llega primero como única posibilidad de incentivar; el que lo hace más rápido, más lejos, más fuerte. Propuestas de actividades, prácticas concretas, traerlas a escena y desarmarlas para reconstruirlas entre las nuevas infancias.

Prácticas pedagógicas en clave de derechos. Propuestas didácticas para las clases de educación física entre infancias de derechos

En este apartado se pretende significar algunas de las múltiples posibilidades que se dan en las clases de educación física que posibilitan la participación y la equidad de género. Se comparten ciertas

estrategias y modos de intervenir; de pensar, anticipar y concretar una clase; un modo de vinculo docente-niño/a, niño/a-niño/a, que a priori si bien pueden resultar una obviedad, llevan implícitas un esfuerzo del docente que implica un compromiso pedagógico y didáctico. No son propuestas inéditas, solo un camino posible que intenta poner foco en prácticas instituidas, naturalizadas, que dan entidad a la educación física, y asumir otros modos, otras formas que garanticen derechos de niños/as.

Experiencias de participación y protagonismo

Pensando en promover la participación en las clases de educación física, ¿qué implica la participación y el protagonismo en clases de educación física a los 3, 4 y 5 años? Promover el protagonismo infantil significa un reto pedagógico y un proceso cuyo primer paso es, sin duda, facilitar la participación de niños y niñas. Pero ¿qué participación se piensa? Hay diferentes discursos sobre participación infantil que contemplan diversos aspectos y conceptos. Alfageme, Cantos y Martínez (2003) afirman:

Desde el paradigma del protagonismo, la participación a promover es aquella que reconoce a la infancia la posibilidad y capacidad de percibir, interpretar, analizar, cuestionar, proponer y actuar, pero no implica que se haga lo que los niños y niñas quieran o pidan. No se trata de crear espacios donde los niños y niñas jueguen a ser adultos alejados y separados de la realidad social (esperando su momento de incorporación al mundo como adultos) sino de buscar los espacios dentro del propio entorno, del entramado social ya existente (formando parte de la sociedad) facilitando la relación entre iguales y entre niños/as adultos. La participación desde el paradigma del protagonismo infantil no implica centralismos ni la creación de espacios en los cuales se interpreten situaciones que solo pueden ser consideradas como procesos lúdicos. El protagonismo infantil es parte de una nueva cultura de participación social de la infancia, y es el punto de partida para abrir

formas de establecer las relaciones sociales entre las personas y entre las personas y su entorno (p. 59).

Disponer espacios, materiales, tiempos y preguntas para trabajar

Ir al encuentro, ofrecer preguntas como “¿qué podemos hacer con esto?”, sostener la búsqueda, esperar el descubrimiento, y de allí adentrarse en una espera generosa con la certeza que los niños y las niñas redoblarán la apuesta, alentar el surgimiento de las propuestas de los alumnos y las alumnas. Producidos los descubrimientos, nombrarlos y brindarles autoría, socializarlos con sus pares. Si se logra sostener la espera y alentar el descubrimiento, solo queda dar nombre a las acciones que de los niños y las niñas van sugiriendo. Esta propuesta puede vincularse a la idea de autonomía progresiva, entregarle libertades, acorde a su madurez. Alfageme, Cantos y Martínez (*op. cit.*) expresan:

En este contexto el rol del adulto no se pierde, sino que, tal como ocurre con el papel de los niños y niñas, es redefinido en un nuevo tipo de relación que permita potenciar el desarrollo humano de todos aquellos sujetos individuales y colectivos inmersos en la construcción de un tipo de sociedad distinta. El lugar en el que se coloca al adulto no es ya el del “sujeto supuesto saber”, cumpliendo la misión de depositar en los niños sus conocimientos en base a un modelo bancario, sino el de agente potenciador de la autogestión y autodirección de las niñas y niños (p. 49).

Nombrar a los niños y niñas por su nombre

¿Cuándo? En todas las clases durante todo el año. Esto que linda la obviedad no es tan obvio en los docentes de educación física. Somos docentes de todos los niños y niñas del jardín, de otros jardines, de otros alumnos/as de otros niveles. Es una utopía sin sentido pretender saberse los nombres de todos los niños y niñas; ergo, una utopía con sentido no dejar de llamarlos por su nombre.

Si no se pone en agenda para ser planificado, quedará supeditado a la memoria de cada maestro. Algunos más memorísticos, otros más fisonomistas, pero en las particularidades de cada profesor quedarán muchos niños y niñas, estudiantes “sin nombrar”, a los que se les dirá “señor”, “señora”, “princesa” y una gama amplia de calificativos, corriendo el riesgo de saber que los calificativos predicen.

En estas edades, llamar a los niños y niñas por su nombre no es un detalle, es esencial por la particularidad del momento de un psiquismo en construcción. Nombrar, llamar, referenciar a cada uno de los niños y las niñas. La respuesta corporal, la modificación del tono muscular, la sonrisa, la atención, la participación, el interés que demuestran al ser nombrados por su nombre da cuenta de lo primario, fundamental, prioritario. Que el nombre propio no quede solo como contenido de una unidad didáctica en un proyecto de trabajo “identidad”.

Generar acciones concretas como colocarles el nombre en cada clase, en cada encuentro, resulta tedioso y desgastante, se pierden los nombres, los alfileres, la docente de sala que a partir de junio en cada encuentro pregunta nuevamente “¿les ponemos los nombres?”. En lo coyuntural de las particularidades de la dinámica, de la disciplina especial y de los procesos de subjetivación en edades tempranas, es ineludible referenciar a los niños y las niñas por su nombre. Esta propuesta se puede vincular al derecho a la identidad.

Habilitar la palabra. Disponernos a la escucha

Desde el comienzo del encuentro, en cada clase, es necesario ubicarse de una manera que posibilite la mirada y la escucha de todos para ponerse de acuerdo, para anticipar lo que se va a hacer, y de esa manera hacer partícipes a los niños y las niñas de lo que van a realizar. No da lo mismo iniciar un encuentro cuando el docente no ha dado la posibilidad de que todos y todas sepan qué se va a hacer, y puedan opinar, aportar, preguntar, a comenzar un encuentro dando consignas de trabajos donde no se ha dado esa oportunidad.

Resulta maravilloso cuando, al inicio de un encuentro, los alumnos

interpelan al docente con preguntas como “¿qué vamos a hacer hoy?”, “¿qué trajiste para trabajar?”, “¿a qué vamos a jugar?”, en el momento en que llegan al espacio físico donde se desarrolla la clase de educación física y los niños y las niñas miran a su alrededor buscando encontrar. Ello da cuenta de que para ellos y ellas, allí en ese encuentro, se hace, pasa algo, que no da lo mismo estar allí o en otro lado, que allí van al encuentro de algo que los sorprende, que los involucra y los habilita. Del docente se espera la palabra, esa palabra que dice cómo deben ser las cosas, como expresa Schlemenson (2000):

De hecho, casi la totalidad del quehacer docente comienza con un pedido de silencio en la que se espera que la única voz que se escuche sea la de la autoridad. Muchas veces, cuando un docente dice “silencio, por favor” no sabe qué decir después, con lo cual no vale la pena escucharlo. La función docente se potencia toda vez que, al convocar silencio, se despliegan palabras de interés y orden en las producciones y el intercambio entre los niños. Los niños siempre esperan las palabras de los docentes, y nos preguntamos: ¿cuántas veces los docentes esperamos las palabras de los niños? (p. 89).

“¿Cómo están?”, preguntan los docentes abiertamente. Ellos mismos responden “¿Bien?”, ellos siguen respondiendo “¡Qué bueno!”. Habilitar la palabra viene de la mano de entregarse a la escucha, una escucha que permita el protagonismo de los niños y las niñas. Esta experiencia puede vincularse con el derecho a expresar su opinión y que sea tenida en cuenta.

Permitir y favorecer la elección de materiales

Las clases en el nivel inicial implican por lo general la utilización de material diverso para todos los niños y niñas. En el reparto de pelotas, por ejemplo, cuando los niños y las niñas expresan su deseo de un color en particular, es común escuchar “el que toca toca, la suerte es loca” o “acá no se elige”. Cabe la pregunta, si un niño de 2-3-4 años no puede

elegir el color de la pelota con la que quiere trabajar, ¿qué puede elegir en el ámbito educativo? ¿Qué sucede cuando un niño elige su pelota? Entiéndase “la pelota” como posibilidad de materializar la puesta a la elección. Cuando un niño o niña a elige, pone en juego procesos de gran riqueza y aporte para la construcción de su subjetividad. Pone en juego deseos, preferencias, procesos de discriminación, entre otros, que lo fortalecen, enriquecen y determinan. Procesos que activan y estimulan las transformaciones psíquicas potenciales.

Realizar propuestas de trabajo donde todos los niños y niñas sean protagonistas en las experiencias de exploración del cuerpo y su movimiento

Propuestas donde todos y todas trabajen, donde no esperen quietos su turno para realizar un lanzamiento u otro movimiento. Realizar propuestas de trabajo donde todos los niños y niñas sean protagonistas en las experiencias de exploración del cuerpo y su movimiento. En las prácticas de educación física, así como en otras prácticas escolares, bajo la premisa de orden y/o de una estética adultocéntrica, se limita y restringe la participación de estudiantes en las propuestas. La invitación es a realizar propuestas donde todos y todas participen. Ofrecidos la pregunta, el espacio, el tiempo, los materiales, la mirada y el acompañamiento docente, se aloja la exploración, se la incentiva y acompaña.

Experiencias de equidad de género

¿Qué implica favorecer experiencias de equidad de género en las clases de educación física con niños y niñas del nivel inicial? La equidad de género es definida por Araya (2003) como

el proceso que garantiza el acceso de las mujeres y los hombres a un conjunto de saberes, habilidades y destrezas que les permiten estar en mejores y más iguales condiciones de vida. Significa educar en la

diferencia y desde la diferencia para validar las características humanas (ternura, deseo, solidaridad, raciocinio-lógico, entre otras) como expresiones del mismo sustrato, no exclusivas de ninguno de los sexos y necesarias para la supervivencia humana en general (p. 18).

Las instituciones educativas suscitan normas sociales y culturales que influyen en la construcción de la identidad de las personas. Sin embargo, esta construcción no necesariamente tiene una connotación positiva, pues también desde ésta se generan prácticas sociales de exclusión en lugar de favorecer la atención a la diversidad.

La equidad de género debe ser un eje transversal, porque no es una materia que se enseña sino más bien una forma de mirar el mundo y de vivir. De ahí que sea necesario que atraviese todas las acciones e interacciones del proceso educativo, lo que implica generar un currículo que responda a las necesidades e intereses de la población estudiantil, ofreciendo igualdad de condiciones y oportunidades para niñas y niños.

Requiere ser incorporada en la labor pedagógica como una práctica consciente, tanto en la planificación didáctica como en las actuaciones del docente o la docente (Camacho Brown y Watson Soto, 2008). En el ámbito educativo hay muchas formas de promover la equidad de género. Es imperioso revisar el papel que juegan las prácticas de la educación física en el reforzamiento de los roles y estereotipos de género desde las etapas iniciales.

Algunas propuestas para aplicar en clases de educación física:

- En las propuestas de trabajo no separar niños y niñas. Muchas veces esta separación tiene como fundamento la comodidad del docente y la practicidad a la hora de realizar un trabajo en equipos.
- Realizar propuestas no diferenciadas. Dar a luz los posicionamientos que subyacen en torno a prácticas históricamente atribuibles a niños y niñas. Qué se le permite y qué se le atribuye a los varones y a las mujeres. Qué se espera de cada niña o niño.
- Favorecer y permitir la expresión de las emociones.
- En la propuesta de actividades y materiales que impliquen

colores determinados, no adjudicar a cada género colores que refuerzan los estereotipos. Favorecer las elecciones de colores diversos.

- Atender al lenguaje sexista que se utiliza, cuánto éste incluye o excluye a las mujeres en las consignas de trabajo.

A modo de suspensión...

Cuando nos situamos a pensar, tensionar, reflexionar, se abren tanto preguntas como posibilidades, y a la vez también se permiten decisiones sobre lo que compartimos. Esas decisiones nos llevan a tomar y a dejar, y por lo tanto, a suspender algunos debates para otras instancias. No se concluye, no se cierra: se suspende en condición de pausa.

Los marcos legales que encuadran el trabajo con la primera infancia en la educación inicial –Ley de Educación Nacional 26.206/06, Ley de Protección Integral de los Derechos de NNA 26.061/05, Ley de Educación Sexual Integral 26.061/06– conducen inexorablemente a la transformación de las prácticas.

Todas las prácticas que se suceden en el nivel inicial son plausibles de ser interpeladas con la lupa que se comparte en este capítulo, más allá de la especificidad de la educación física. En el nivel inicial, garantizar tiempos donde el cuerpo y el movimiento sean protagonistas desde una perspectiva de derecho es responsabilidad de todos y todas quienes trabajamos entre las primeras infancias.

Bibliografía

ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTÍNEZ M (2003). *De la participación al protagonismo infantil, propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

ARAYA UMAÑANA, S. (2003). "Un matrimonio conveniente: el género y la educación". En *Revista Educación*, 27(2), 11-25.

CAMACHO BROWN, L. y WATSON SOTO, H. (2008). "Reflexiones sobre equidad de género y Educación Inicial". En *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*. Costa Rica. Vol. VIII, N° 14, 33-48. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615071004>.

DISEÑO CURRICULAR PARA LOS JARDINES MATERNALES MUNICIPALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA (2007). 1º versión. Secretaría de Educación, Cultura y Derechos Humanos de Córdoba.

FRIGERIO, G, POGGI, M y GIANNONI, M (comp.) (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Noveduc.

SCHLEMENSON, S. (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Noveduc.

VV. AA. (2008). Revista *En Cursiva: infancias, educación, comunidad, agenda pública*. "¿Qué tan chicos son los chicos? Ensayos sobre la participación infantil". Año 3, N°4, Abril 2008. Fundación Arcor.

Prácticas de movimiento corporal en niñas y niños pequeños. Estudio en jardines maternos públicos de la ciudad de Córdoba

Por Ivana Rivero⁶¹

Introducción

Cada vez es más extendido y divulgado el consenso sobre el importante rol del movimiento en el bienestar de las personas. La UNESCO (1978, 2004) establece que la práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos en término de acceso y que es indispensable para el desarrollo de la personalidad, en tanto el desarrollo integral infantil es resultante de la integralidad biopsicosocial de los sujetos. En consonancia, la Organización Mundial de la Salud (2003) establece que todos los niños, niñas y adolescentes deberían realizar diariamente actividades físicas en forma de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o

⁶¹ Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

ejercicios programados en el contexto de la familia, la escuela y/o las actividades comunitarias.

Sin embargo, existen consistentes investigaciones y análisis que dan cuenta de que más allá de la importancia discursiva sobre las bondades del movimiento corporal las prácticas parecieran transcurrir por caminos diferentes. Según un estudio de la Universidad Católica Argentina (2014):

- El 47% de la niñez y adolescencia urbana entre 5 y 17 años presentan un comportamiento sedentario (alto y moderado).
- A medida que aumenta la edad de los niños y niñas, aumenta su propensión a la insuficiente actividad física.
- El 52, 8% de los chicos/as de entre 5 y 17 años dedica menos de 40 minutos diarios, en promedio, a jugar al aire libre: correr, trepar, andar en bici, patines u otros.
- El 58% de los chicos/as de entre 5 y 17 años en la Argentina urbana no realiza actividad física estructurada fuera del ámbito escolar.

Si se puede identificar en los niñas y niños la tendencia a moverse cada vez menos, cabe preguntarse: ¿qué ocurre con los niños y niñas menores a cinco años?, ¿cuáles son sus prácticas de movimiento corporal?, ¿qué lugar ocupa el jardín maternal en el movimiento corporal de los niñas y niños pequeños?, ¿qué expectativas construyen sus padres sobre el movimiento corporal de los niñas y niños?, ¿es que los niños se mueven cada vez menos a medida que pasan los años o los adultos enseñan a los niños a moverse cada vez menos?

Movimiento corporal, actividad física, ejercicio físico, disponibilidad corporal, aptitud física, educación física, salud, deporte, calidad de vida: conceptos que anticipan la aproximación a un universo simbólico⁶² que pone a la persona y a la comunidad en intensa relación con la

⁶² Este universo simbólico ha encontrado en Argentina dificultades para definirse con relativa precisión. Esta imprecisión terminológica, que opera en el plano teórico, mantuvo aletargado el desarrollo científico de la educación física y ha impactado en la naturaleza política de las propuestas que se generan.

salud y la educación. Con la primera, porque se parte del supuesto de que moverse hace bien. Con la segunda, porque aunque el movimiento sea respuesta instintiva, la calidad y cualidad del mismo se aprende del estar con otros. Quizás porque pone en discusión posibles relaciones entre individuo-sociedad-Estado es que el universo simbólico al que se remite gana considerable impacto social. Es así que los estudios sobre cuerpo, política y educación se ofrecen como terreno fértil para la construcción de una educación física autónoma (Bracht, 1996; Galak, y Gambarotta, 2015; Galak, 2016; Rodríguez Giménez, 2014; Quintao De Almeida, 2018; Crisorio y otros, 2015). En la mención del objeto de estudio de la investigación queda evidenciado entonces que aquí se reconoce la historia de la construcción de conocimientos en el universo temático de la educación física.

Aunque el concepto actividad física es ampliamente utilizado y está instalado en el lenguaje cotidiano, evoca solo una parte del universo simbólico al que remite esta investigación. De modo que, para remitir al objeto de estudio de esta investigación, elegimos la expresión prácticas de movimiento corporal (mixtura de movimiento corporal con prácticas corporales), que desarma constructos teóricos articulados en campos de conocimiento tradicionales, para reconocerse entre las ciencias sociales y tejer relaciones entre el campo de la salud y el de la educación. Elegimos reconocer la importancia de las prácticas corporales en la anticipación de la forma de vida, y para iluminar el rol decisivo de la comunidad y de las políticas públicas en la construcción progresiva del uso del propio cuerpo, que Gómez (1999), parafraseando a Le Boulch, llama disponibilidad corporal.

La dimensión social está presente en la expresión prácticas corporales y en el sentido socialmente construido y sedimentado en el decirse haciendo esa práctica (o sea, en el lenguaje). Las prácticas corporales no solo requieren de alguien que enseñe/muestre los movimientos corporales incluidos, sino también de la decisión de la persona a involucrarse en la práctica, destinarle tiempo, probar, equivocarse, ensayar. Hablar de prácticas corporales incluye entonces la gimnasia, la danza, el juego, el deporte, la vida en la naturaleza, la murga, roller, skate, que dan lugar a las habilidades motoras específicas (ya sean, gimnásticas,

como rolicos, acrobacias, destrezas; atléticas; lúdicas, como sorpresa, desafío, transgresión; deportivas, como eludir al adversario, desmarcarse, anticiparse; de lucha; circenses) y las destrezas motoras.

El estar dispuesto a moverse, tener el cuerpo disponible para atender a distintas situaciones cotidianas (como, por ejemplo, ceder un asiento, ayudar a cargar algo, abrir una puerta), optar por involucrarse (elegir la escalera en lugar del ascensor, desplazarse caminando o en bicicleta en lugar de en automóvil, destinar una hora diaria a hacer actividad física), son saberes corporales, son hábitos que se construyen y consolidan en el seno de las relaciones sociales que se tejen en instituciones como la familia, el grupo de pares, el jardín maternal, jardín de infantes, los medios de comunicación y la escuela. De aquí el valor de las acciones de los agentes institucionales en aras de promover, gestionar y garantizar el movimiento corporal sostenido de las generaciones en crecimiento.

Es así como se desprende el *primer supuesto* que orienta la investigación: las prácticas de movimiento corporal cotidianas de los niños pequeños (de uno a cuatro años) definen su disponibilidad corporal. La importancia que gana la dimensión social obliga a sincerar un *segundo supuesto*: las prácticas de movimiento corporal de los niños están condicionadas por las ideas y decisiones de los adultos. Al tiempo que las decisiones de los adultos están condicionadas por el contexto socio-histórico cultural.

Cuando hablamos de prácticas de movimiento corporal nos estamos refiriendo entonces a un proceso continuo de hacer y aprender, de moverse y disfrutar, de instalación de la costumbre por repetición y de construcción del gusto por moverse. La vida activa será una opción si se encuentran (y se eligen) oportunidades concretas y reales para moverse. De aquí el *tercer supuesto* que orienta la investigación: las prácticas de movimiento corporal de niñas y niños pequeños podrían ser analizadas desde las rutinas de movimiento corporal, las condiciones materiales en que acontecen y las condiciones simbólicas que las promueven tanto sea en su casa como en el jardín maternal al que asisten. Porque la disponibilidad corporal depende de la significación e importancia asignada por el entorno social, resultaría un aspecto a ser educado por los adultos. Es este el *cuarto supuesto* de esta investigación.

Resultados de la primera parte

El 70% de los hijos de los padres indagados ocupa el tiempo libre en actividades sedentarias como mirar televisión, dibujar, disfrazarse. Sin embargo, el 81% dice que su hijo juega con movimiento todos los días un rato. Esta información permite sospechar que al 25% de los niños cuyos padres dicen que salen a jugar con otros niños se suma un 55% más que juega involucrando cualidad de movimiento (coordinación, soltura, gracia) y no cantidad (correr, saltar, andar en bicicleta). En casa, el juego puede ser la excusa perfecta para que la infancia se ponga en movimiento. En esos juegos no solo hay que garantizar cantidad sino diferentes cualidades de movimiento corporal. Según los padres indagados, los juguetes que prevalecen en el 67% de las casas (51% de juguetes de mesa y útiles escolares) invitan a un movimiento controlado, reducido, coordinado.

Estos datos coinciden con las intenciones de enseñanza de los padres, puesto que más de la mitad de los padres indagados (56%) declaran enseñar a sus hijos actividades que se podrían identificar como de escritorio, pues exigen atención y concentración, como leer y dibujar, y en todo caso, como complemento la coordinación fina, como cuando se arman rompecabezas.

El 60% de los padres confirma que sus hijos juegan juegos electrónicos en celular (40%), en computadora o play (20%), juegos que aquietan, aíslan y podrían asociarse a malas posturas corporales. Arriba del 90% de los niños cuyos padres dicen que juegan juegos electrónicos lo hace entre una y tres horas diarias. Solo el 13% de los padres indagados aquietan explícitamente a sus hijos, mientras una amplia mayoría se mostraría tolerante al desorden que suele causar la iniciativa infantil (86% deja que los niños decidan). Sin embargo, al considerar que solo un 31% de los niños dispone de pelotas, bicicleta, patineta, el 25% de los niños sale a jugar con otros a la plaza, la vereda, al patio, y solo un 28% de los padres enseña a sus hijos juegos motores populares, como la pelota, la mancha, trepar árboles. La mayoría de los padres (alrededor del 70%) enseña implícitamente a sus hijos a entretenerse sin moverse demasiado, al menos durante la

semana. Los últimos datos se constituyen en indicios de que la perspectiva adulta es condicionante simbólica directa de las prácticas de movimiento corporal de los niños.

Los fines de semana se mostrarían más propensos al movimiento corporal de los niños. El 81% de los padres dice tener la costumbre familiar de salir al encuentro de otros durante el fin de semana (46% que visita amigos y familiares, más el 35% que hace uso del espacio público disponible como plazas y parques).

En el jardín se recogió información de directoras, auxiliares y maestras, sin embargo, al no estar a cargo de los niños, la información brindada por las dos primeras sirvió de aporte a la percepción docente que gana protagonismo. El 87% de las maestras indagadas declara proponer actividades que implican movimiento corporal de los niños (el 58% invita a moverse si lo necesitan y el 29% requiere que se mueva). El 71% de las maestras afirma que sus alumnos pueden moverse cuando lo necesitan. Sin embargo, al igual que en las casas de los niños, los juguetes que más se usan en el jardín invitan a prestar atención, concentrarse y, en todo caso, requieren de coordinación fina. Son juegos de construcción.⁶³

⁶³ Esta información se constituye en indicio que confirma el supuesto del que partiera esta investigación, según el cual las decisiones adultas (y las ideas en que se asientan) condicionan las prácticas de movimiento corporal de los niños. Además, habilita la sospecha de que el movimiento corporal de los niños es un aspecto a ser educado, pues habría ciertos saberes vinculados a las habilidades intelectuales que operan como valor agregado a ser enseñado, quizás por su utilidad en la vida productiva. Aun cuando las ciencias sociales se esfuerzan en mostrar la integridad del hombre (en tanto ser biológico, psicológico, social, ético y estético) y su fundición en el contexto cultural, se puede percibir que prevalece la tendencia a ponderar habilidades (como hablar correctamente, leer, escribir, calcular, recitar) que no necesariamente requieren del movimiento corporal para ser ejecutadas. Es más, hasta llega a considerarse que el movimiento corporal durante la ejecución de tales habilidades atenta contra la calidad de esfuerzo. De aquí la necesidad de educarlo. Quizás sean vestigios del pensamiento cartesiano que ubica al cuerpo en oposición a la mente, o del pensamiento cristiano que ha ubicado al cuerpo en el par opuesto más nefasto (la debilidad, el pecado, lo mundano).

El 80% de las maestras indagadas deja jugar libremente a los niños durante los momentos libres. Sin embargo, cuando salen al patio, el 40% de las maestras interviene en el juego de los niños, ya sea jugando (16%), enseñándoles juegos o dándoles juguetes (24%). Del 60% restante, el 58% de las maestras los deja jugar libremente. Al 89% de las maestras indagadas le gusta enseñar a sus alumnos juegos, especialmente (51%) juegos artístico- expresivos.

Con todo, el jardín se presenta como lugar protegido del juego entre niños y las maestras como agentes multiplicadores de esa práctica corporal. En los momentos libres prevalecerían prácticas de movimiento corporal vinculadas a las habilidades motoras básicas (correr, trepar, empujar). En los momentos programados prevalecerían prácticas de movimiento corporal de naturaleza artística y/o expresiva.

Entre el juego y el género de los jugadores se trazan relaciones que pueden muy bien constituirse en temáticas centrales de próximas indagaciones. La mayoría de los padres perciben diferencias entre el juego de los varones y el juego de las niñas. Esta diferencia tiende a borrarse en el jardín de infantes. Enseñanza y género también puede constituirse en un interesante tema para abordar. Aun cuando la invitación se hizo a padres/madres, por encima del 90% de los cuestionarios fue completado por madres, al tiempo que el 100% de los docentes que completó el cuestionario son mujeres.

Resultados de la segunda parte

Una vez finalizada la primera etapa, se seleccionaron una madre y una docente por jardín como casos a entrevistar. Se entrevistaron dieciséis (16) casos: ocho (8) madres y ocho (8) maestras. Las entrevistas se constituyeron en momentos de encuentro y charla distendida. Las preguntas se organizaron alrededor de cuatro ejes que resultaron de la primera parte de la investigación: Aquietar, Expectativas, Doble mensaje y Condiciones.

Resultado 1: Aquietar. La tendencia al movimiento corporal de los niños alborota la organización adulta, cuando los adultos educan el movimiento de los niños, los aquietan.

Es súper inquieto, todo el tiempo quiere, o anda de acá para allá (Mamá 1).

Un niño inquieto es un niño que sube, que baja, que va, que viene, que contesta hablando y moviéndose, y está saltando mientras te está contando algo (Maestra 1).

Los niños son inquietos porque se mueven mucho. Se identifican dos posturas asumidas por los adultos respecto de ese movimiento propio de la infancia. Algunos adultos entienden que el moverse implica riesgo, descontrol, y, por lo tanto, como adulto su función es controlar y/o evitar el movimiento de los niños.

(...) ¡no saltes en la cama! Y él quería saltar, y saltaba en la cama. Se cayó, tuc, se dio el clavito. O sea, así poquito era, pero le salió un montón de sangre. Y le dije: “¡Viste!”. Y me dice: “¡Esta bien, no salto más, mami!”. Después nunca más lo hizo (Mamá 1).

Una cosa es lo que el niño es y otra cosa distinta es lo que nosotros queremos que el niño haga. Hay momentos en los que uno busca de que nos quedemos más tranquilos para poder hacer otro tipo de trabajo (Maestra 1).

Para otros adultos entrevistados el movimiento corporal de los niños es signo de vitalidad y/o una necesidad de los niños, por lo tanto, como adultos se muestran tolerantes a ese movimiento:

Es feo ver un niño que está muy quietito porque eso pasa cuando ellos están enfermos, los ves así sin querer hacer nada. Así que no me molesta para nada que sea inquieta o quiera moverse mucho (Mamá 3).

Los adultos que asumen esta postura identifican que su intervención

es necesaria para promover ese movimiento en una versión mejor ejecutada. Es decir, en lugar de restringir el movimiento de los niños, se proponen promoverlo y educarlo:

La vereda de nuestra casa es demasiado angosta y le da miedo a caerse, entonces nosotros lo hacemos andar en calle. Las primeras veces yo andaba a la par (...) recién ahora se me está pasando el dolor de piernas (Mamá 4).

Un día lunes tenés que pensar una actividad en la que no vayas a tenerlos sentados, porque no te va a resultar. No sé si han jugado o no, pero si te digo que se salen de adentro por jugar, por correr, por saltar (Maestra 2).

Segundo resultado: Expectativas. Las expectativas que los adultos construyen para los niños no están relacionadas a prácticas de movimiento corporal.

Se puede identificar a quienes buscan que los niños disfruten de ser niños, jueguen, se muevan. Pero persiste la pretensión de que los niños de hoy consigan mejorar en su vida adulta las condiciones de existencia. Los entrevistados asocian esa mejora al dominio de habilidades cognitivas (sin consideración del dominio corporal). En el jardín, las proyecciones aparecen vinculadas al juego. Un grupo de docentes entiende que el juego sirve para aprender a tolerar al otro, hacen mención al disfrute del presente:

A mí me gusta que sea así... porque gasta energía... se cansa más... (silencio)... Que disfrute de su niñez moviéndose. A mí no me gustaría que fuera un niño que esté quieto... A mí me gustaría que haga deporte... No sé, la verdad... Me gusta ver que disfruten (Mamá 5).

(...) que aprenda a relacionarme con el otro, que aprenda a que el otro me pueda ayudar a poder jugar, divertirme. Que venga al jardín y que

acompañe los valores de tolerancia (...) lamentablemente la parte de lo social es como que queda (Maestra 1).

Otro grupo de docentes entienden que el juego es un recurso para la enseñanza de saberes escolares, piensan a los niños en tanto adultos del futuro, rescatan saberes escolares, como escribir, que asocian a ser inteligente y a mejorar las condiciones de vida. En esta proyección los juegos didácticos ocupan un lugar protagónico:

Que no esté en la misma situación que nosotros (...). Uno siempre lo estimula para que ellos sean mejor o sean más inteligentes (...). Me gusta que venga al jardín a jugar. Pero también me gusta que los estimulen... que tenga una buena base... Esos talleres que te enseñan juegos didácticos... Que uno los pueda mandar... (Mamá 1).

Pareciera que el dominio de aparatos digitales forma parte del acervo incorporado por las nuevas generaciones. En esta tendencia no tarda en aparecer el juego virtual, tanto sea en el uso de celulares, tablet, play o la televisión. El modo más sencillo de aquietar y controlar los niños:

Viendo dibujitos adentro, a la play, tiene una tablet... En la casa de los abuelos se pone a ver dibujitos, o si lleva la tablet, se pone con eso... Él me pide (Mamá 2).

Confiados en conocer el alcance de los aparatos digitales, los adultos se engañan a sí mismos, pues creen controlar a los niños porque consiguen que su cuerpo esté quieto. Lo que ocurre es que la educación de los niños queda librada a las decisiones de clickeo que ofrece la pantalla.

Resultado 3. Desfasaje. Existe un desfasaje entre el decir y el hacer del adulto respecto de moverse. Los adultos dicen que hay que moverse, pero hacen poco para que los niños se muevan.

Se pueden identificar algunas inconsistencias que se convierten en

doble mensaje para los niños. Algunas madres dicen que les gusta que sus hijos salgan a jugar con otros niños o que se cansen corriendo, jugando, pero ponen a disposición de los niños juguetes que aquietan, silencian y evitan que se ensucien. Algo similar ocurre con el jardín. Algunas maestras dejan expuesta la contradicción entre el adentro (en la sala) y el afuera (patio), el estimular el movimiento corporal y el descomprometerse de lo que los niños hacen en el patio:

Me gusta más que salga a jugar afuera a que esté todo el día en la casa viendo tele. (...) Se pelean por la play en lugar de salir a jugar al fútbol. (...) Como que las madres no queremos que se ensucien (Mamá 3).

Es ver que necesito yo trabajar en la sala en ese momento. Y con respecto al afuera y... esa relación es como que queda aislado lo que es el jardín con el afuera (Maestra 6).

El movimiento corporal aparece como una actividad útil en el presente para que los niños descansen bien de noche:

Tratamos de que él haga algo todo el día. Para que a la noche llegue y se duerma (se ríe). O se duerma bien (Mamá 1).

El doble mensaje se hace más frecuente en el hogar, y son precisamente otros niños los que mejor resuelven la ambigüedad. Y ellos inventan... El karting de madera lo hicieron ellos. Yo nunca le di la idea (Mamá 5).

Resultado 4: Condiciones. Las condiciones espaciales, materiales y humanas inciden en el movimiento de los niños. La disposición del adulto a jugar con los niños está condicionada por la disponibilidad de tiempo libre y ganas de jugar.

El fin de semana es el momento en el cual los padres disponen de tiempo libre de obligaciones, para salir de casa en busca de espacios amplios:

Los fines de semana, los domingos, por ejemplo, tratamos de sacarlo a algún lado. A la plaza, o lo llevamos al súper, a algún lado, o nos vamos a la casa de una cuñada que tiene la casa grande. Campo, así. Porque a él también le hace falta (Mamá 1).

Yo soy muy activa. Yo trabajo todo el día y a la siesta también, y el fin de semana que podría descansar busco algo para hacer: ir a la plaza, al parque, algo (Mamá 4).

En la búsqueda de espacios amplios, muchas de las madres entrevistadas eligen las plazas y los parques, y se interesan por las condiciones en que se encuentran:

El espacio, lo que tiene que... particularmente me encanta, me gustan las plazas, porque él se sube, se baja. Pero esa plaza en particular tiene vidrios en todos lados, así que imagínate, se cae, encima esos vidrios picaditos... se ve que no la limpian bien. Esta descuidada. Pero los otros días también, se cayó y se golpeó. Trato de evitar las plazas en los horarios en donde están los... los... chicos de ahora... los que tienen 16 años, están haciendo cosas que no tienen que hacer adelante del chico. Están fumando, chapando (Mamá 1).

En el jardín, aparece el momento de patio como predilecto para las prácticas de movimiento corporal de los niños:

Entonces tenés que tener pensada una actividad para la sala, otra que implique el patio... Entonces si vos querés organizar un juego que sea de descarga de energía tenés que sacar todo. Entonces ahí usar los aros, túneles, pelotas, sogas... (Maestra 2).

Los días que no hay patio se nota muchísimo (Maestra 6).

Cuando de condiciones se trata, el poder contar con un adulto con tiempo y ganas de jugar resultan importantes:

Pero... Si tratamos, mi marido que está poco, él trata de... Los fines de semana está mucho más. Aparte ellos se le pegan, todo el día atrás de él. Entonces se van a jugar con él. Aparte él es muy compañero de los chicos. Y los extrañan también (Mamá 7).

Tenemos un vecino que se encarga de que los chiquitos de la cuadra, que no son muchos, pero los lleva el a la plaza a jugar al fútbol (Mamá 6).

Conclusiones

La disponibilidad corporal de niñas y niños no solo está condicionada por las prácticas de movimiento corporal cotidianas, sino también por las condiciones materiales en que acontecen (lugares, materiales, personas) y principalmente por las ideas y decisiones de los adultos que están a cargo de los niños diariamente. De aquí la importancia de destinar tiempo a jugar con los niños, de poner a disposición juguetes de distinta naturaleza, de mejorar la calidad de los lugares para jugar (iluminación, colores, ventilación).

También queda expuesto el rol protagónico que asumen las instituciones sociales como la familia y la escuela (en este caso, el jardín). La disponibilidad corporal depende de la significación e importancia asignada por el entorno social, por los adultos a cargo de los niños, pues deviene un aspecto a ser educado. Esto justifica la necesidad de popularizar y multiplicar experiencias de educación corporal, propiciar encuentro entre niñas niños y ser sus cómplices para jugar. No prohibir juegos motores sino enseñarles cómo tener cuidado de sí mismo y de los demás.

En el relato de las madres se percibe la fricción entre las ideas y las decisiones que toman a diario. Fricción que deja traslucir la brecha que se instala entre lo deseado y lo posible, entre las pretensiones y las condiciones de existencia. También deja entrever que aun cuando sus ideas avanzan sobre la promoción del movimiento corporal de los niños, las decisiones de los adultos terminan siendo condicionadas

por las condiciones de vida (tiempo libre disponible, saberes prácticos incorporados).

En el relato de las docentes la fricción pareciera instalarse entre prácticas de intervención profesional tendientes a reforzar saberes reconocidos por su utilidad en el mundo productivo del trabajo adulto y las prácticas profesionales que atienden a la expansión de la dimensión humana de las personas tendientes a reforzar saberes prácticos de naturaleza social. Esta fricción se percibe en la distancia que se traza entre el trabajo y el juego, entre los saberes escolares y los saberes para la vida.

Así, van ganando lugar algunas inconsistencias en la educación de los niños, que redundan en perjuicio de su derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad (Artículo 31 de la Convención de los Derechos de los Niños). La inconsistencia más evidente es la que se plantea entre la idea de que es necesario el movimiento corporal de los niños para que disfruten de la infancia y tengan un buen descanso nocturno, y sin embargo, los juegos virtuales (en la casa) y los didácticos (en el jardín) están muy presentes en la dinámica semanal de los niños.

En esta dirección, a fin de evitar el doble mensaje, los adultos podrían escuchar a los niños y ponerse en su lugar para entenderlos. También podrían escucharse a sí mismos y comprometerse a actuar según lo dicho, y pensar en el bienestar de los niños al tomar decisiones.

Los fines de semana (tiempo libre de obligaciones de los adultos), las visitas a parientes (donde hay otros niños de la edad) y el uso de espacios públicos abiertos (como plazas y parques) se presentan como oportunidades informales para el juego motor con otros infantes. En tanto, el jardín maternal se presenta como un espacio institucional que garantiza el derecho de los niños al juego.

Con todo, las ideas que los adultos tienen respecto del movimiento corporal de los niños y las decisiones que toman a diario (juguetes puestos a disposición, atención brindada a los niños, ponerse a jugar con ellos, lo que se les dice a los niños, lo que lo dicho genera en ellos) se constituyen en condicionantes de su disponibilidad motora. No se puede desconocer que las decisiones de los adultos están

condicionadas por su contexto sociocultural, por las exigencias laborales y ocupacionales, por el tiempo libre disponible y por la disponibilidad de espacios públicos amplios.

Bibliografía

AAV. (2013). *Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud de Argentina.

ALMEIDA, F., EUSSE, K. (2018). "Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina". En *Educación Física y Ciencia*, 20(1), e044. <https://doi.org/10.24215/23142561e044>

AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

CENTURIÓN, S. (2013). *Juego e infancia en tiempos de los medios electrónicos. Una lectura Política del juego*. Río Cuarto: Inédito.

CRISORIO, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*. Tesis Doctoral UNLP.

CRISORIO, R. Educación Corporal. Em *Cadernos de Formação RBCE*, Pp. 9-19, set. 2013.

CRISORIO, R.; L. ROCHA BIDEGAIN Y A. LESCANO (Coord.) (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata, Argentina: Edulp (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

GALAK E. y GAMBAROTTA, E. (2015). *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.

GALAK, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.

GÓMEZ, L. (2013). *¿A qué jugar? ¿Cómo jugar? Aprender juegos... aprender a jugar. Sobre la Dimensión estética del juego*. Buenos Aires: Inédito.

GÓMEZ, R. (1999). "Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista". En *Revista Novedades Educativas*. Pág. 13-20.

HABERMAS, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Buenos Aires: Taurus.

KERBRAT-ORECCHINI, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANNI, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

OMS (2003). *Consulta Mixta OMS/FAO de Expertos. Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas*. Ginebra: OMS – Serie Informes Técnicos. Recuperado de <http://www.fao.org>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2004). *Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios de la Educación Física y el Deporte*. Atenas. Grecia: Mineps IV. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes>.

PORSTEIN, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Rosario: Homo sapiens.

RIVERO, I. (2018). "Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia". En revista *Infancia, educación y aprendizaje (IEyA)*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso. Vol. 4, N° 1, pp. 203-229.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). "Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza". En *Polifonías. Revista de Educación*. Año III, N° 5, Set-Oct 2014, p. 128-143.

SARLÉ, P. (2013). *Saber jugar bien o del buen jugar: La dimensión ética del juego como derecho de la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Inédito.

SCHARAGRODSKY, P. (2013). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Explora. Biblioteca Nacional de Maestros. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf.

STAKE, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (2014). *Insuficiente actividad física en la infancia. Niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en Argentina*. Buenos Aires: Educa.

UNESCO (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. París, Francia. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes>.

VALENZUELA, J. y FLORES, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Monterrey: Digital Tecnológica de Monterrey. Disponible en <http://www.rieege.tecvirtual.mx>.

Experiencia, memoria y propuesta para la educación maternal desde la formación de profesores de educación física

Por Kevin Coria⁶⁴

¿En qué pensamos cuando diseñamos una propuesta de educación física para los niños y las niñas de 45 días a tres años? Este artículo representa un avance de un proceso de investigación entre el Instituto Superior de Educación Física, la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) que tiene como objeto de estudio la educación inicial. Específicamente, la propuesta que relato está vinculada al desarrollo de una propuesta de educación física para los niños y las niñas de 45 días a tres años desde mi experiencia en la formación inicial con estudiantes del profesorado de educación física.

⁶⁴ Instituto Superior de Educación Física, General Pico, La Pampa.

Este texto está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrolla la concepción sociohistórica de las infancias, luego se expresa la idea de sujeto, continuando con la definición de los derechos que poseen los niños y las niñas de esta edad, el significado de sujeto y el desarrollo motor en su proceso madurativo. Bajo estos componentes principales, posteriormente se presenta la propuesta de educación física basada esencialmente en situaciones como un modelo organizador de los contenidos a enseñar, bajo el eje principal del juego y los efectos que produce este mismo para que los niños y las niñas aprendan.

Comparto la siguiente frase que me inspiró a escribir: “El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre el niño que vivía en él y que le hará mucha falta”.⁶⁵ De esta manera quiero iniciar mi escritura, al tomar el texto como un juego entre mis experiencias, mi lenguaje, sensaciones personales y la propuesta de educación física, para volver a sentirme un niño al jugar escribiendo un poco con esos recuerdos e invitar a jugar a los lectores con mi texto y dibujar algunas sonrisas que inviten a pensar.

Aportes sobre la concepción sociohistórica de las infancias: una mirada histórica

¿Por qué la idea de infancia no es una categoría social que existió siempre? Como categoría didáctica la idea de infancia no es algo que haya existido siempre, es una construcción histórica de reciente aparición. Responde a unos cambios producidos en la sociedad a partir de la modernidad y no queda definido, y se revisa continuamente en los discursos y en las prácticas. Es una categoría social en disputa, en movimiento y en construcción. Las prácticas y los discursos que se ponen en juego llevan a nuevas definiciones y cambios en los ideales con relación a lo

⁶⁵ Frase extraída del programa de la cátedra de “Infancia cero,” Instituto Superior de Educación Física, Ciudad de General Pico, La Pampa.

que los niños y las niñas son como sujetos. El propio nombre con el que se identifica este período se asoma como un peligro: “*Infans*” significa sin voz, el que no habla o del que no se habla. Para tratar de sortear este engaño del lenguaje, leo el Art. 13 de la Convención sobre los Derechos de los Niños: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho buscará la libertad de buscar, recibir y difundir e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras...”.

En la Edad Media existen pocos antecedentes de preocupaciones sobre los niños y las niñas. Parece que los hombres medievales se incorporaban al mundo de la producción y la reproducción de la vida social apenas podían valerse por sí mismos. En cambio, desde el renacimiento, en el momento en que comienzan a configurarse los Estados modernos, se pondrán en marcha, desde la Iglesia primero y desde los propios Estados luego, un conjunto de tácticas destinadas a la conservación del poder y que tuvieron por objeto a los niños y las niñas, futuros creyentes, futuros soldados, trabajadores y ciudadanos. En ese entonces las referencias de los niños y las niñas giraban en torno al “pecado original” del que ellos y ellas son la prueba constante y viviente.

Junto con la reorganización de la Iglesia, posterior a la reforma y la creación de congregaciones, el uso sistémico de las confesiones, se producen los catecismos, la ceremonia de la comunión y multitud de prácticas para los niños y las niñas. Era una época de gran fanatismo religioso. Recién en la modernidad, entonces, los niños y niñas comenzaron a ser considerados como un conjunto con características específicas. Entonces, vos que estás leyendo te preguntarás: ¿cuándo aparece la infancia?, ¿de qué modo?, ¿bajo qué instituciones se crea la infancia? La infancia aparece junto a las instituciones que debían atenderla, en este caso, las instituciones familiares burguesas, las casas de salud y, particularmente, las escuelas. Son esas las instituciones que crean “la infancia”, le dan existencia como un sector social con características propias y con un sentido en sí mismo: la infancia como una edad sobre la que hay que operar con dispositivos de formación. Entonces aquí surge la infancia como una nueva categoría social. Otra pregunta que te inquieta como lector, a vos y a mí, puede ser, imagino: ¿qué pasa con la infancia hoy?

En la actualidad, la infancia es una idea. Quienes trabajamos con niños y niñas tenemos construida una imagen del “niño que debe ser”, y a partir de esa imagen tratamos a todos y todas. Pues esa imagen que tenemos dentro opera como un filtro para ver lo que tenemos adelante. Esa imagen puede ayudarnos a tratar con los niños y las niñas o puede obstaculizar ese vínculo al que llenamos de prejuicios. Hoy “la infancia asume una pluralidad de caras”,⁶⁶ sostienen diversos autores. Si la infancia posee muchas caras y si la infancia está sometida a una diversidad de condiciones que determinan una pluralidad de versiones de niño/a, preguntémosnos: ¿quién es el niño/a de hoy?, ¿cómo es el niño/a de hoy? Si cada niño o niña posee una historia personal, ¿cuáles serán sus necesidades?

¿Se pueden identificar tipos de niños y niñas? En el siguiente cuadro que expondré a continuación categorizaré los posibles tipos de niño/a atendiendo a la singularidad de la conceptualización mencionada.

¿El niño/a obediente?	¿El niño/a conectado?	¿El niño/a que está solo?	¿El niño/a que trabaja?	¿El niño/a consumidor?
Producido en la escuela, ¿el niño bueno, modelo de otra época? El disciplinado, podría decirse.	Sujetado a la realidad virtual de la pantalla, el que maneja la tecnología, computadoras y celulares.	Que aprende más de los amigos y no del adulto. La situación podría producirse por padres y madres cada vez más jóvenes.	El que vive en la calle. El que está y debe sobrevivir a los códigos que le impone la calle.	El consumidor privilegiado que es seducido por el mercado. Aquel que puede acceder económicamente a los

Cuadro: Producción propia.

⁶⁶ RABELLO, L. (2002). *La infancia y la adolescencia en la era del consumo*. México: Lumen.

Me permito reflexionar, acaso. Nos podemos preguntar: ¿frente a qué niño y niña estamos? ¿Frente a qué infancias? ¿Frente a qué imagen de niños y niñas estamos? ¿Cómo hacemos para pensar una propuesta de educación física con estos ideales? ¿Qué y cómo considerarles? ¿Qué proponerles? ¿Qué más te estarás preguntando vos? ¿Qué experiencias podés asociar a estos tipos de niños y niñas?

Interpelación por el sujeto de nuestras prácticas en un determinado contexto

¿Quién es el sujeto al que le destinamos nuestra enseñanza de educación física? La experiencia de educación física con los niños y las niñas que relato comenzó en el año 2014. Desde ese momento histórico abordamos una propuesta que fue fluctuante y sufrió cambios vertiginosos con respecto al público al que le destinábamos nuestra propuesta. En un principio le proponíamos nuestra enseñanza a la sala de tres años por un lado y, por otro lado, a la sala de cuatro. Luego, por el año 2016, comenzaron a abordar sujetos de una edad menor a los tres años, por ende, el sujeto se modifica y cambia el modo de pensar nuestra propuesta.

Recuerdo que la génesis del proyecto me puso un desafío muy importante. En ese entonces era un profesor novel de 21 años y mis conocimientos sobre brindar educación física a niños y niñas de esta edad no estaban claros debido a no contar con experiencia previa. A su vez, al ser un proyecto institucional entre la Municipalidad de General Pico y el Instituto Superior de Educación Física, me propusieron coordinar esta iniciativa para que los estudiantes puedan tener esta experiencia, entonces el desafío era doble. Aparece la pregunta nuevamente: ¿cómo hacía para construir una propuesta de educación física con niños y niñas de hasta 4 años (a sabiendas de que en mi formación no tuve esta experiencia) y dejar una experiencia de aprendizaje en los y las estudiantes y en niños y niñas? ¿Cómo y por dónde empezar?, ¿qué enseñar?, ¿qué tengo para decirles a los y las estudiantes, a sabiendas

de que tenemos la misma formación y saben que desconozco este público al igual que ellos?, ¿cómo construir? Vaya inicio, sigamos...

La principal dificultad en este sentido estuvo asociada a que los niños y las niñas están en un proceso pleno de maduración motriz y psíquica. Como consecuencia, la construcción de saberes con respecto a las prácticas corporales y motrices, que contribuyen a la formación integral del niño y la niña, fueron más difíciles y desafiantes para sostener la enseñanza. Digamos que el contexto era el mismo, pero la relación con los otros se producía en menor medida que la experiencia que teníamos con la sala de cuatro años. Por eso emerge más el valor del jugar por jugar en la propuesta, se evidencia un sujeto más egocéntrico y disminuye el vínculo social entre los alumnos y las alumnas.

Según la Convención Internacional de los Derechos de Niños y Niñas,⁶⁷ los Estados parte están obligados a tomar las medidas necesarias para el cumplimiento de esos derechos. Los educadores como agentes de consolidación de las políticas que amplían derechos para los niños y las niñas asumen un lugar activo en esta tarea. La educación física con niños y niñas, interpretada integralmente dentro de la perspectiva de sus derechos, prioriza el derecho al juego como eje principal de la propuesta y como unidad central para proponer la enseñanza.

Haciendo memoria, me impacta la palabra "derecho" y remito a mi registro vivencial, lo cual me hace pensar y expreso lo siguiente: no fue sencillo ir buscando material teórico sobre la enseñanza de educación física para con estas edades; lo que nos resultó más sencillo fue buscar sobre el contenido de juego, porque ya habíamos visto este tema en la formación inicial, pero considerábamos que no era suficiente. Además, me orientó mucho ir comprendiendo la idea de los derechos de los niños y las niñas, y esto despertó el interés de brindarles la posibilidad de ofrecerles todos los contenidos posibles de educación física. Tal es

⁶⁷ Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que se encuentren en el territorio de la Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales.

así que propuse llevarlos a un natatorio climatizado para que accedan al derecho de poder aprender en ese medio. Esta experiencia sigue vigente y lleva seis años ininterrumpidos. Continuemos leyendo sobre la propuesta...

La propuesta que pensamos en la formación docente es acorde con principios generadores de condiciones de justicia e igualdad. Es por ello que planteamos educación física en todos los jardines municipales de la ciudad de General Pico, La Pampa, para consolidar sus derechos y generar un espacio donde aprendan todos los contenidos posibles de educación física.

La idea de sujeto⁶⁸ implica primordialmente considerar a los niños y las niñas en sus posibilidades de protagonismo, evitando criterios reduccionistas que ven en ellos solo receptáculos de las gestiones de los docentes. Sujetos de conocimiento, que establecen relaciones activas con los objetos. Sujetos sujetados a su historia de significados construidos en vínculos y prácticas sociales. Sujetos a sus necesidades y a las formas en que las han ido resolviendo. Sujetos con iniciativa propia desde el nacimiento, sujetos de acción y no solo de reacción. Sujetos de derecho, que reclaman su lugar. El sujeto que aprende educación física es ante todo un ser corporal. Para estudiarlo de ese modo hace falta situarlo en las múltiples dimensiones que determinan sus conductas, sus características personales, sus motivos, sus necesidades y su cultura. Se trata de un niño concreto, portador de un cuerpo con el que va todos los días al jardín municipal para recibir su educación.

⁶⁸ Programa de didáctica de la educación física de las infancias, ISEF General Pico, La Pampa, año 2010. La idea de sujeto implica reconocerlos como activos protagonistas de su propia subjetividad. Implica considerar a los niños y las niñas en sus posibilidades de protagonismo, sujeto de conocimiento, que establece relaciones activas con los objetos. Sujeto que esta sujetado a una historia personal que lo constituye en el encuentro con el medio físico y el vínculo con los otros sujetos. Sujeto de las emociones y con iniciativas propias desde el nacimiento, ser de acción y no solo de reacción.

El desarrollo motor

El desarrollo motor se da en un proceso secuencial, es decir, que una habilidad ayuda a que surja otra. El desarrollo tiene la característica de ser progresivo, donde se van acumulando las funciones más simples primero y después se incorporan las más complejas. Todas las partes del sistema nervioso actúan en forma coordinada para facilitar el desarrollo e ir enriqueciéndolo. Cada área de desarrollo interactúa con las otras para que se produzca una evolución ordenada de las habilidades.

El desarrollo motor sigue una dirección de arriba hacia abajo, por ejemplo, primero controla la cabeza, luego el tronco. Luego aparece de a poco el control de sus extremidades, primero controla los hombros y al final los dedos de la mano.

El desarrollo del movimiento que se produce en la primera infancia se puede dividir en motor grueso o motor fino. En el caso del área motora gruesa está relacionada con los cambios de posición del cuerpo y la posibilidad de sostener el equilibrio. La motora fina, en cambio, se relaciona con el movimiento entre ojos y manos.

El desarrollo motor grueso significa para el niño, en primer lugar, sostener la cabeza por medios propios, luego la posibilidad de sentarse sin apoyo, más tarde equilibrarse en sus cuatro extremidades para poder gatear, y por último, alrededor del primer año de edad, pararse y paulatinamente comenzar a dar sus primeros pasos en la vida, es decir, que aparece la marcha, el caminar. Esta capacidad es una respuesta a una serie de conductas sensoriales y motoras dirigidas a vencer la fuerza de gravedad.

El desarrollo motor fino comienza en los primeros meses, cuando el bebé descubre sus manos, empieza a explorar y a jugar con ellas. Al dejarle juguetes a su alrededor, el niño intentará dirigirse hacia ellos y agarrarlos. Una vez que logra coordinar la vista con la mano, empezará a trabajar el agarre, especialmente con la palma de la mano. Por eso, necesitará de objetos grandes, hasta ofrecerle objetos que poco a poco pueda ir tomando con sus manos y vaya independizando sus dedos.

El desarrollo motor evoluciona como una interacción entre las expectativas de los otros, las iniciativas y posibilidades de recién llegado. A través del movimiento, el niño integra los datos del exterior que, relacionados

y sistematizados evolutivamente, originan la corticalización, es decir, elevan el nivel de control involuntario al de la conciencia de las acciones. La evolución del movimiento va garantizando un aumento de la eficiencia personal con un progresivo ajuste de las situaciones exteriores y la ganancia de grados crecientes de autonomía.

De 0 a 1 mes la motricidad fina indica que el niño mantiene los puños cerrados la mayor parte del tiempo, por ejemplo, si acariciamos su mano se puede producir una contracción tónica de los cuatro últimos dedos excepto el pulgar. La motricidad gruesa en esta edad indica que su cuerpo adapta la posición de la persona que lo carga en sus brazos. Apenas levanta la cabeza y dominan en él los movimientos reflejos, puede flexionar piernas y brazos.

De 1 a 2 meses la motricidad fina puede indicar que sus manos están cerradas y los pulgares se encuentran dentro de estas, flexionados. El bebé descubre sus manos y las explora mediante el juego, intentando unir las y separarlas, por ejemplo. La motricidad gruesa son movimientos involuntarios desordenados: agita pies y manos, es capaz de mantener su cabeza levantada unos segundos.

De 2 a 3 meses la motricidad fina expresa que el niño intenta tomar un objeto cercano con su mano, por lo cual empieza a utilizar sus sentidos para observar un objeto. La motricidad gruesa indica que el bebé puede seguir un objeto girando su cabeza 180°, siguiendo el movimiento.

De 3 a 4 meses la motricidad fina expresada significa que el niño extiende sus manos abiertas y puede prensar su dedo meñique con el anular. Y sigue jugando a investigar sus manitos. La motricidad gruesa en el niño brinda la posibilidad de que pase desde la posición dorsal (boca arriba) a la posición ventral (boca abajo). También permanece sentado con la ayuda de un adulto y puede sostener su cabeza por un período de diez segundos.

De 4 a 5 meses el niño con respecto a su motricidad fina puede mantener sus manitos abiertas la mayor parte del tiempo y esencialmente puede trasladar un objeto de su mano a la otra. Puede experimentar distintas texturas de objetos con sus deditos. La motricidad gruesa se visibiliza al poder sostener con firmeza la cabeza y es característico mover las manos y las piernas activamente cuando se emociona.

Desde 5 a 6 meses la motricidad fina se expresa al observar en los niños al dar palmadas con sus manos y tomar objetos con ambas manos, utilizando especialmente las palmas. La motricidad gruesa se manifiesta al experimentar la posibilidad de empezar a gatear a modo de arrastrarse, tomándolo de las axilas adopta una posición erguida.

De 6 a 7 meses intenta agarrar todos los objetos que están a su alcance, el pulgar se aproxima al dedo índice. Puede tener un objeto en cada mano. Desde la motricidad gruesa ha desarrollado su tonicidad muscular, le da control a sus movimientos y se inclina hacia adelante, permanece sentado y puede gatear arrastrándose.

De 7 a 8 meses con respecto a la motricidad fina puede golpear, sacudir y arrastrar los objetos de una mano a la otra sin tomar preferencia aún por alguna de ellas. También desde la motricidad gruesa se arrastra hacia atrás y adelante, va dominando la postura erguida sosteniéndose de pie, agarrado de un mueble. Sus movimientos son más seguros.

De 8 a 9 meses su motricidad fina expresa que puede agarrar su cabello o el de otras personas, por ejemplo. Ya puede utilizar el índice y el dedo pulgar para tomar objetos, puede llevarse comida a la boca y señala con su dedo índice un objeto deseado. Es característico de la motricidad fina que pueda sentarse solo en una silla para poder alimentarse. Se pone de pie sin ayuda, permanece de pie agarrado de un mueble y da pasos hacia los costados.

De 9 a 10 meses empieza a mostrar una preferencia de las manos, saca juguetes u objetos de cajas. También con respecto a la motricidad gruesa el logro de los desplazamientos es más evidente, el gateo se sigue perfeccionando, puede ponerse de pie sin ayuda y estando de pie puede optar por sentarse.

A partir de los 11 meses la motricidad fina indica que el niño puede garabatear en una hoja de papel pero su trazo es débil, toma la mami para alimentarse. La motricidad gruesa que se expresa en esta edad permite al niño ponerse de pie y agacharse sin ayuda. Su peso corporal es sostenido por sus piernitas, intenta subirse a una silla solo, sube escaleras gateando fácilmente, pero puede bajar de espaldas, ahí la tarea es más difícil.

De 11 a 12 meses la motricidad fina se visibiliza al ver cómo puede hacer la prensión tipo pinza (juntar el pulgar y el índice) y a forma de juego puede construir torres de dos o tres bloques, camina de la mano con el adulto. El paso importante de la motricidad gruesa es el dominio del gateo, la posición de sentado y el logro de la marcha erguida.

Entre el año de vida y los 2 años el niño puede abrochar dos objetos, conjugarlos, el trazo del lápiz en la hoja de papel es más sostenido. Puede hacer torres de ocho y diez cubos de bloques. También con respecto al movimiento puede saltar con los pies juntos en el mismo lugar, puede caminar sobre una línea ancha, lanza al aire un objeto o pateo una pelota. Puede comer solo utilizando una cuchara, corre y se detiene rápidamente. Aparece la capacidad de desarrollar la capacidad de imitación.

Desde 2 a 3 años puede coordinar la locomoción y su coordinación visomotora. Al correr regula con mayor facilidad su velocidad.

Desde 3 a 4 años se caracteriza por mantener el equilibrio del cuerpo en posición estática y en movimiento. Capacidad de expresión y movimientos en distintas partes del cuerpo. Coordinación dinámica general en las distintas formas de desplazamiento. Desarrolla la expresión corporal y de dramatización.

Y desde los 4 a los 5 años puedo ejemplificar diciendo que los trazos en papel con un lápiz son más fuertes, traza líneas de todas formas y hace figuras humanas. Con respecto a la marcha coordina al combinar punta y talón del pie. Puede saltar en un mismo pie. Puede tirar una pelota y atraparla. También desarrolla la coordinación dinámica general en movimientos laterales y oblicuos, por ejemplo, el juego de la tela araña.

Además, en esta etapa de maduración los niños y las niñas están atravesados por un pensamiento preoperacional. Empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y, por esta razón, son capaces de actuar y hacer juegos de rol. A pesar de este cambio, el egocentrismo sigue de alguna manera presente y por esto hay dificultades a la hora de acceder a pensamiento o reflexiones más abstractas.

En esta etapa, los niños y las niñas aún no pueden realizar operaciones mentales complejas, tal como lo hace un adulto. Por eso, Piaget también habla de lo que se conoce como “pensamiento mágico”, que

surge de asociaciones simples y arbitrarias que el niño hace cuando intenta entender cómo funciona el mundo.

Por lo tanto, el desarrollo motor del niño no es solo motor, sino que va acompañado de un proceso con un entorno social, afectivo, con otros y otras, y sobre todo dependiente de las posibilidades cognitivas y estadios psicológicos que permiten la maduración del cuerpo en el transcurso de su crecimiento personal constructor de su identidad corporal.

La propuesta de educación física posee como eje y contenido principal al juego que se pone en acción en las situaciones lúdico-motrices

El juego en el nivel inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños y niñas juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido, son los propios niños y niñas los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar, concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura, podemos afirmar que a jugar se aprende y, en este sentido, se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.

Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos. La enseñanza avanza en torno a situaciones que: a) desafían a ser dominada (en grados sucesivos de adaptación

y dominio), en función de la disposición del ambiente; b) desafían a la utilización y exploración de objetos diferentes; y c) desafían el intercambio lúdico y problemático con otros.

Estas diferentes situaciones movilizan desafíos distintos y saberes diversos, algunos comunes y otros específicos. En todos los casos, ponen “el cuerpo en movimiento” significativamente y en un clima de juego.

Repasando, como contenido a enseñar se identifican las *prácticas corporales*. Aunque más didácticamente y desde las primeras etapas (las salas de dos o tres años), las situaciones motrices (en tanto prácticas situadas). Y se podría establecer una secuencia de aprendizajes que implica grados de disponibilidad del sujeto en una escala:

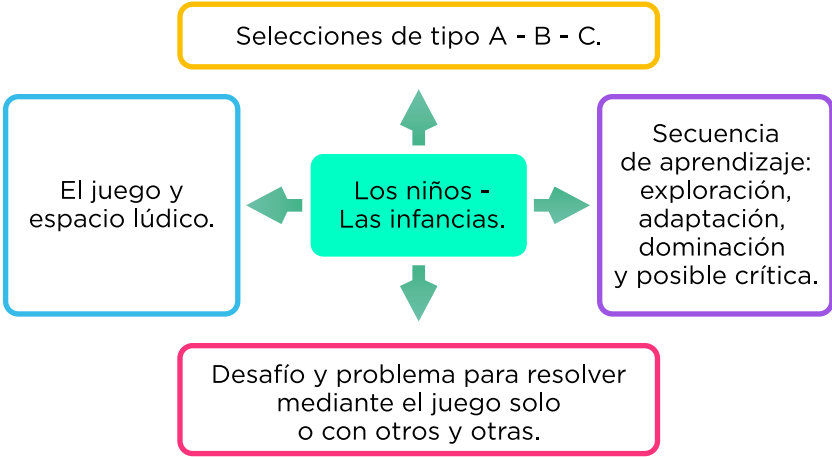
- Exploración (como respuesta inicial, exploratoria a la situación o a la actividad o práctica).
- Adaptación (la situación desafiante comienza a ser controlada, manipulada, modificada a la vez que el niño gana seguridad en la acción).
- Dominio (en grados diferenciados y crecientes de disponibilidad para su resolución).
- Crítica (en tanto posibilidad de elaboración discursiva sobre la práctica que se aprende, articulando lo procedimental con lo declarativo).

Estas prácticas son juegos o situaciones significadas como tales por los niños y las niñas, en tanto producen disfrute, posibilidad de variación y prueba sin miedo a las consecuencias de la acción, y se dan en un espacio transicional, por construcción (transformación) mutua del espacio/tiempo entre el niño y los adultos, con una dimensión ficcional y autotélica (fijando sus propios objetivos y reglas), con voluntad de exploración y resolución de desafíos. Es decir, si se expresa en un contexto que podríamos caracterizar como espacio lúdico. El juego se sostiene como actividad ligada al aprendizaje si el proceso de apropiación puede mantenerse en secuencias del mismo tipo. De este modo, el juego es contenido, el jugar es la actividad prevaleciente, y el niño aprende a jugar y a aprender múltiples saberes.

Aprender es un proceso por el cual los sujetos se apropian de ciertos

saberes que les permiten enriquecer su relación con la realidad en un sentido adaptativo, por modificación de aptitudes y formas de actuación más o menos estables. En el caso de la educación física, en tanto área del saber, se trata de sujetos corporales frente a una realidad problemática que se recorta (se hace objeto) como específicamente motriz. Puede identificarse el aprendizaje, *en tanto proceso*, como la participación en experiencias que posibilitan al niño mejorar la disponibilidad corporal para la actividad motriz o para la realización de actividades motrices. *En tanto producto*, aprender implica la reorganización de las experiencias anteriores en función de resolver nuevas necesidades, es decir, problemas o situaciones problematizadas.

Hablamos de aprender a moverse, aprender de sí en tanto sujeto capaz de moverse, aprender acerca del moverse. Y el moverse no como acto casual o aislado sino significado por las prácticas corporales o modos socializados de moverse. O, en las etapas iniciales, la participación en momentos colectivos de exploración motriz en los que los otros son relevantes, en particular los adultos que acompañan y, de algún modo, vehiculizan la significación. A continuación, un cuadro que resume lo expresado.



Bibliografía

CORIA, K. y RODRÍGUEZ, Y. (2014). "Programa de Educación Física en jardines maternos municipales". ISEF General Pico, La Pampa.

PORSTEIN, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial. Propuesta de educación física y expresión corporal*. Rosario: Homo Sapiens.

RIVERO, I. (2012). "Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes". En *La Pampa en movimiento. Revista de Educación Física*, N° 12. ISEF General Pico, La Pampa.

ROZENGARDT, R. (2010). "Programa de la cátedra de Infancia Cero". ISEF General Pico, La Pampa.

ROZENGARDT, R. (2012). "Aprender, enseñar y jugar. La Educación Física que deseamos en la Educación Inicial". En *La Pampa en movimiento. Revista de Educación Física*, N° 12. ISEF General Pico, La Pampa.

SARLÉ, P. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

La enseñanza de educación física en un Centro de Desarrollo Infantil

Por Yanina Rodríguez⁶⁹

Introducción

Este artículo representa un avance de investigación que se desarrolla entre tres instituciones: Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) y la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Investigación que tiene como objeto de estudio la educación inicial en Argentina y Brasil. El capítulo está organizado de la siguiente manera: en primera instancia, se define qué es la educación física; luego se aborda el concepto de juego; y, finalmente, hago referencia a la enseñanza de la educación física con niñas y niños de tres años de edad en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de la ciudad de General Pico (La Pampa, Argentina).

⁶⁹ Instituto Superior de Educación Física, General Pico, La Pampa.

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación física?

Para Gómez (2002), la educación física es una práctica pedagógica que aspira a que el niño y la niña alcancen la propia disponibilidad corporal, entendiéndola como el uso inteligente y emocional del propio cuerpo. Por uso inteligente se entiende la disposición y posesión de un cuerpo operativo capaz de actuar de acuerdo con fines en situaciones concretas. Por uso emocional, la disposición de un cuerpo portador de significados ligados a los deseos y necesidades del sujeto, capaz de externalizar y comunicar dichos significados.

El contacto e interacción reflexiva de las niñas y los niños con los contenidos correspondientes a cada situación lúdica les permite mejorar la socialización, la constitución de su identidad, el progresivo desarrollo de sus capacidades y la formación de su “ser estar” en contexto. Esto favorece el desarrollo de todos los aspectos que hacen al comportamiento infantil (cognitivo, sensorio-motor, psicoafectivo) de la niña y el niño, así como la apropiación crítica y transformadora de los saberes y haceres relativos al cuerpo; al movimiento socialmente organizado e históricamente construidos y que como tales forman parte del capital cultural del grupo donde el sujeto se desarrolla.

Planteo una educación física que tiene como pretensión desarrollar una forma de actuación pedagógica centrada en el sujeto y su cuerpo, sus producciones y reproducciones, sean estas de predominancia utilitario-operativas (movimientos y posturas realizados para alcanzar objetivos exteriores al propio organismo como lanzar, atrapar, cortar, cambiar objetos de lugar) o de predominancia expresivas (movimientos que son la traducción más o menos fiel de sentimientos-emociones-ideas). alguna de estas predominancias corresponde a la expresión motriz espontánea como el llanto o posturas en relación con el estado de ánimo que se producen de manera no intencional. Otras denotan una producción intencional en traducir determinada idea o sentimiento por medio de una forma motriz. Para desarrollar la práctica pedagógica se tiene que contar con la disponibilidad corporal de los sujetos participantes de la propuesta, entendiéndose como la disposición personal para la acción en la interacción con los otros con el medio.

El juego constituye un elemento básico en la vida de una niña y un niño, que además de divertido resulta necesario para su desarrollo. Ellas/os necesitan estar activas/os para crecer y desarrollar sus capacidades. El juego es importante para el aprendizaje y desarrollo integral de las niñas y de los niños puesto que aprenden a conocer la vida jugando. Es por ello que presento al juego como medio de la educación física, como recurso pedagógico que favorece el desarrollo integral de la persona (Puig Roig, 1994). Esta herramienta advierte dos intencionalidades docentes que describen dos tipos de juego: el intrínseco o jugar por jugar y el extrínseco o jugar para alcanzar un objetivo externo a él, ubicando el núcleo problemático en cómo hacer uso educativo del juego como fuente natural de conocimiento.

Así es que como docente justifico su uso didáctico, para mejorar la intervención pedagógica, proponiendo materiales o situaciones lúdicas que conllevan a acciones orientadas a los aprendizajes de los contenidos específicos o de habilidades (Kishimoto, 1994), transformándose el juego en un dispositivo pedagógico que permite el aprendizaje y pre-dispone a la niña y al niño para la clase.

Las prácticas corporales están también atravesadas por las motivaciones y las experiencias corporales motrices más o menos espontáneas de los sujetos en cada etapa, dando lugar así al contexto de sentido que da marco a la atribución significativa por parte de los sujetos, a la comprensión de su actividad y a las regulaciones motivacionales que el mismo agrega. Dicho contexto está centrado en dos posibilidades: juego y aprendo. Una será central en un momento, y rápidamente se reemplaza en su centralidad por la otra. Jugar para jugar y aprender para seguir jugando, o jugar para jugar mejor y jugando aprendo. Jugar implica una complejidad de aspectos asociada a las conductas que buscan satisfacción de necesidades diversas: placer, creación de un mundo propio, diversificación de lo real. El juego tiene escasas mediaciones, el aprender está mediado por el juego y la posibilidad de jugar. El jugar será conducta de búsqueda; el juego, los juegos, serán contenidos.

El juego es una actividad que va más allá del compromiso corporal. Sin embargo, la educación física recorta intencionalmente aquel juego que implica movimiento corporal de las niñas y los niños y supone

interacción con otros. De aquí que el juego que le interesa a la educación física sea el juego motor. Siguiendo la teoría de Piaget (1956), podemos clasificar a los juegos en cuatro categorías: motor, simbólico, de reglas y de construcción. Exceptuando la última (los juegos de construcción), las otras tres formas lúdicas corresponden con las estructuras específicas de cada etapa en la evolución intelectual de la niña y el niño: el esquema motor, el simbólico y las operaciones intelectuales. Y, al igual que sucede con estas últimas, los juegos de reglas son los de aparición más tardía porque se construyen a partir de las dos formas anteriores.

Se entiende por “juego motor con otra/os” a aquella situación real generada por un grupo de personas que se disponen en todas las dimensiones de su corporeidad a crear un vínculo lúdico-expresivo. También son denominados juegos motrices, porque permiten el ejercicio de los esquemas de acción y decisión motriz, de las habilidades y destrezas adquiridas, a la vez que el despliegue de las capacidades y necesidades orgánicas, perceptivas, simbólicas, expresivas, creativas, en las más diversas y cambiantes situaciones (Lavega Burgues, 2000).

La relación entre el juego y la motricidad no es solo de jugar para mejorar la disponibilidad motora, sino también de poner el cuerpo a disposición de las incertezas del juego. Si hablamos de la niña y el niño en situación de aprender debemos hablar de juego. La niña y el niño con el juego no se pueden distanciar, ya que el juego es una actividad, un recurso (método) que realiza el sujeto. La actividad es jugar, jugar es una conducta necesaria, espontánea y de enriquecimiento físico-emocional.

En un inicio, las niñas y los niños solo se desenvuelven por la percepción inmediata de la situación, hacen lo primero que se les viene a la mente. Mediante el juego, la niña y el niño aprenden a desenvolverse en el ambiente mental, utilizando el pensamiento para ir más allá del mundo externo concreto, logrando guiar su conducta por el significado de la situación y motivándolo a desarrollar estrategias para la solución del problema que se les presenta.

El juego es la herramienta para aprender. El sujeto de aprendizaje es ante todo un sujeto de deseo. Es un sujeto epistémico, capaz de recortar, objetivar, reconocer un objeto de conocimiento. Un sujeto corporal

se expresa a través de una conducta corporal. Aprender es un proceso por el cual los sujetos se apropian de ciertos saberes que les permiten enriquecer su relación con la realidad en un sentido adaptativo, por modificación de aptitudes y formas de actuación más o menos estables.

Puede identificarse el aprendizaje, en tanto proceso, como la participación en experiencias que posibilitan a la niña y al niño mejorar la disponibilidad corporal para la actividad motriz o para la realización de actividades motrices. En tanto producto, aprender implica la reorganización de las experiencias anteriores en función de resolver nuevas necesidades, es decir, problemas o situaciones problematizadas.

Hablo de aprender a moverse, aprender de sí en tanto sujeto capaz de moverse, aprender acerca del moverse. Y el moverse no como acto casual o aislado sino significado por las prácticas corporales o modos socializados de moverse. O, en las etapas iniciales, la participación en momentos colectivos de exploración motriz, en los que los otros son relevantes, en particular los adultos que acompañan y, de algún modo, vehiculizan la significación. Construyendo un aprendizaje mediado, donde se establecen las experiencias de aprendizaje en función de las características e intereses de los niños y las niñas de su grupo, permitiéndoles la participación activa en base a una disposición corporal que favorezca el aprendizaje, para que así puedan establecer aprendizajes significativos para toda su vida, que servirán como base para el futuro andamiaje de nuevos conocimientos y experiencias. Es importante considerar miradas del autoaprendizaje y aprendizaje significativo, que valoran al sujeto con un rol activo y protagónico en su propio aprendizaje y al educador como un guía (Feuerstein, 1997).

El juego en el nivel inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todas/os las/os niñas/os juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido, son las/os propias/os niñas/os quienes marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por

la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y, en este sentido, se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.

Para saber el sujeto tiene que haber realizado, la niña y el niño deben ser autores de ese juego. Para poder aprender no alcanza con imitar, sino que hay que formarse como autor. El otro le presenta algo, pero para poder aprender la niña y el niño lo tienen que transformar en propio (Fernández, 2009)

Sobre la propuesta

El objetivo de la práctica de educación física con las niñas y los niños de tres años de edad en los CDI consiste en la construcción progresiva de conceptos, procedimientos y actitudes inherentes al empleo inteligente y emocional del cuerpo y sus capacidades (Gómez, 2002). La intervención pedagógica, considerada algo novedosa y sin antecedentes en el ámbito indicado, tiene un proceso de reconstrucción sobre la propuesta curricular inicial de ocho unidades temáticas:

- UT Juegos de carreras, saltos y lanzamientos (medio terrestre estable).
- UT Juegos en el agua (medio acuático).
- UT Juegos corporales (medio terrestre equipado).
- UT Juegos en el medio natural.
- UT Juegos con pequeños materiales (elementos manipulables).
- UT Juegos colectivos (en interacción con otro/s).
- UT Juegos expresivos y rítmicos.
- UT Juegos de combate y lucha.

Las unidades temáticas son los marcos de referencias que funcionan

como base para la planificación y organización de la experiencia de aprendizaje y que toman en cuenta tópicos unificadores, pero para el público del nivel inicial pueden resultar cerradas y estructuradas, simplemente por no ser la propuesta más indicada para esta etapa (0 a 3 años). Es por ello que tomé la decisión de apuntar hacia las denominadas "situaciones lúdicas":

- Una actividad que desafía a ser dominada (en grados sucesivos de adaptación y dominio), en función de la disposición del ambiente.
- Exhibir un objeto o conjunto limitado de objetos que desafía a ser capaz de su utilización.
- Proponer un intercambio lúdico y problemático con otros.

A través de éstas se intenta que los contenidos propios de la educación física logren traducirse en una versión comprensible, cercana a sus características, que forme parte de su horizonte cultural, en formas no totalmente arbitrarias ni centradas en la lógica adulta o hegemónica. Es un período de la vida dominado por el aprender y el jugar.

El aspecto temático está gobernado por el contenido explicitado y los problemas que se le plantean a los sujetos para una participación eficaz. Se requiere el análisis de las prácticas corporales, sus características, los problemas, las dificultades típicas, las exigencias, los valores que portan. Las experiencias anteriores y los modos de evolucionar en el aprendizaje establecen la significatividad de los temas/prácticas que se enseñan.

La lógica situacional subyace a la participación, dando lugar a la organización de la actividad cognoscitiva (el proceso de aprendizaje). Cada escenario de juego invita apropiarse a un tipo determinado de situación.

Definimos cuatro situaciones lógicas:

- Situaciones tipo A: centradas en las relaciones del sujeto con el medio y sus desafíos.
- Situaciones tipo B: centradas en las relaciones del sujeto con los elementos y sus desafíos.
- Situaciones tipo C: centradas en la interacción con los demás.

- Situaciones tipo D: centradas en el propio desempeño, en la introspección, en el sí mismo.

Desde un enfoque socio-psico-pedagógico, las situaciones lúdicas motrices son consideradas como las bases para la tematización de la cultura corporal, centrandose en el juego y el jugar como contenidos y como medios de aprendizaje. Estas diferentes situaciones movilizan desafíos distintos y saberes diversos, algunos comunes y otros específicos. En todos los casos, ponen “el cuerpo en movimiento” significativamente y en un clima de juego.

Las situaciones motrices, en tanto prácticas situadas, buscan establecer una secuencia de aprendizajes que implica grados de disponibilidad del sujeto en una escala:

- Exploración (como respuesta inicial, exploratoria a la situación o a la actividad o práctica).
- Adaptación (la situación desafiante comienza a ser controlada, manipulada, modificada a la vez que el niño gana seguridad en la acción).
- Dominio (en grados diferenciados y crecientes de disponibilidad para su resolución).
- Crítica (en tanto posibilidad de elaboración discursiva sobre la práctica que se aprende, articulando lo procedimental con lo declarativo).

Estas prácticas son juegos o situaciones significadas como tales por las niñas y los niños, en tanto producen disfrute, posibilidad de variación y prueba sin miedo a las consecuencias de la acción, y se dan en un espacio transicional, por construcción (transformación) mutua del espacio/tiempo entre la niña, el niño y el/la adulto/a, con una dimensión ficcional y autotélica (fijando sus propios objetivos y reglas), con voluntad de exploración y resolución de desafíos. Es decir, se expresa en un contexto que podríamos caracterizar como espacio lúdico. El juego se sostiene como actividad ligada al aprendizaje si el proceso de apropiación puede mantenerse en secuencias del mismo tipo. De este

modo, el juego es contenido, el jugar es la actividad prevaleciente y la niña o el niño aprenden a jugar y a aprender múltiples saberes.

La recreación de los espacios lúdicos les facilita a las niñas y los niños múltiples posibilidades para dar rienda a una aventura plena, además de habilitar diversos caminos por donde transitar, por donde descubrir, por donde inventar. Se observan situaciones con potencial lúdico, donde la decisión de las niñas y los niños es la que le otorga el carácter simbólico, logrando desplegar múltiples posibilidades de uso y de transformación. Un espacio abierto y rico en materiales permite desplegar su capacidad de aprender, el trabajo con otros, la resolución de problemas en el ámbito de experiencias de juego conjugado con el de experiencias estéticas.

Son espacios diseñados con objetos sencillos pero atractivos, configurados para la “acción-transformación” por parte de la niña y el niño. Además, estos espacios son mediadores del juego exploratorio y significativo, destinados a que las niñas y los niños no solo jueguen, sino también que aprendan y desarrollen su creatividad e imaginación. A través de ellos, desde el rol docente se puede promover acciones de imitación, transformación simbólica, exploración y apropiación de los espacios; acciones de desplazamientos y recorridos; acciones de estimulación sensorial, aparición o desaparición; acciones de lanzar e impactar; y acciones de agrupar y dispersar, entre otras. Y generar los saberes correspondientes a cada tipo de situación.

Estos escenarios permiten el uso y dominio del cuerpo en relación con un espacio especial, un tiempo y objetos determinados. Además, permiten al docente realizar un diagnóstico, evaluar, reconocer fortalezas y debilidades de cada niña y cada niño en diferentes áreas del conocimiento.

Esta propuesta supera los consabidos y estáticos rincones para poner la acción en un planteamiento que va variando, se va retroalimentando y que, fundamentalmente, no es permanente en el espacio sala. No se realiza en búsqueda de un producto final, ya sea individual o grupal, sino que el aprendizaje en sí mismo es el fin para el uso del espacio lúdico. El primer beneficio que tiene el escenario lúdico es su versatilidad y su escasa permanencia en el tiempo, lo que nos garantiza un recorrido continuo de nuevas acciones en los espacios cotidianos.

Me baso en los espacios cotidianos, frecuentes y seguros para la niña y el niño pero diseñados con objetos sencillos aunque atractivos. En su mayoría se trata de elementos comunes a la vida de la niña y el niño, predispuestos de una manera diferente que les permitirá un nuevo recorrido del lugar y un nuevo uso del recurso, basándonos en la “acción-transformación” por parte de la niña y el niño y permitiéndoles “habitar” el lugar de una manera significativa. Para crear estos espacios debemos tener en cuenta cuatro aspectos: las dimensiones, la disposición, la situación física y la funcionalidad. Considerando estos elementos, los espacios lúdicos brindan seguridad física y emocional, capacidad para experimentar y explorar, comodidad y espacios sin barreras.

Sala de 3 - Planificación

Juego: Animalito dormilón

Clase 1

SITUACION D – SITUACION B

Se ambienta el espacio de juego (salita) con dibujos de diferentes animales que están pegados por el piso, mesas, sillas, armarios, paredes. Hay colchonetas, bolsas y telas distribuidas formando parte de una selva encantada. Se van escuchando diferentes sonidos de animales.

» **Tarea 1:** Escuchar y recorrer la selva haciendo como los animales. **Objetivo:** Que las niñas y los niños puedan crear corporalmente el personaje del animal que desean.

» **Tarea 2:** Buscar como animales armar una casa para dormir. Usando todos los materiales que están al alcance de sus manos (mesas, sillas, colchonetas, telas, bolsas). Puede ser solos y en grupos.

Objetivo: Poder reconocer a los materiales como posibilidades de creación de nuevos objetos.

» **Tarea 3:** Cada uno desde su casa, durmiendo, deben salir a buscar muchas comiditas (maderitas, ladrillos, ositos) cuando suena la canción.

Objetivo: Respetar una regla sencilla para poder lograr el objetivo del juego.

Clase 2

SITUACION B – SITUACION C

Se acondiciona la sala con telas colgando y en el suelo, dibujos de árboles y animales pegados por el espacio, sillas, colchonetas desparramadas.

» **Tarea 1:** Armar entre todas y todos una casa para que duerma un animal de la selva. Elegir una figurita.

Objetivo: Tomar decisiones sobre el material a usar según las características que presente.

» **Tarea 2:** Alguien se transformará en ese animal dormilón y el resto deberá despertarlo, y éste los atraparé. El animal dormilón deberá ir rotando.

Objetivo: Reconocer roles y sus acciones para poder jugar.

Bibliografía

FERNÁNDEZ, A. (2009). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GOMEZ, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y primer ciclo de la EGB. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.

INFANCIA CERO. Programa del espacio curricular. Carrera de Educación Física. ISEF General Pico, La Pampa.

KISHIMOTO, T. (1994). *O jogo e a educacao infantil*. Sao Paulo: Pioneira.

LAVEGA BURGUES, P. (2000). *Juego y deportes populares tradicionales*. Barcelona: INDE.

PUIG, R. (1994). "El juego". En Alonso Marañón, M. *La educación física y su didáctica*. Madrid: ICCE.

Sobre la enseñanza de la educación física con niños de cero a tres años en educación infantil: un informe de experiencia

Por María Celeste Rocha⁷⁰

Este texto presenta un informe de la experiencia de la práctica pedagógica desarrollada con niños de cero a tres años en las clases de educación física en educación infantil de la Escuela Pública Municipal de Victoria, en Espírito Santo, Brasil. Optamos por la elaboración de un informe más amplio, es decir, que considerara nuestra experiencia acumulada durante los 11 años que llevamos actuando como docentes

⁷⁰ Red Pública Municipal de Victoria. Profesora del Centro Universitario Católico de Victoria. Doctoranda en Educación Física de UFES (Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil). Profesora Dinamizadora de Educación Física de la Red Pública Municipal de Victoria. Profesora de la Licenciatura en Educación Física del Centro Universitario Católico de Victoria. Doctoranda en Educación Física por el Programa de Pos-Graduación en Educación Física CEFD/UFES.

dinamizadores⁷¹ de educación física. Esta elección se basa en la creencia de que nuestra enseñanza con educación física en educación infantil, y más específicamente, con niños de cero a tres años, se ha constituido y transformado cada año, debido a las diferentes realidades experimentadas durante nuestro trabajo en Centros Municipales de Educación de la Primera Infancia (CMEI), así como de todo el proceso formativo al que hemos accedido durante este período y de las apropiaciones de lo que se discute teóricamente sobre este tema.

Una consideración inicial e importante sobre el trabajo de educación física con niños de cero a tres años es que no se puede pensar sin considerar el contexto mismo de inserción de este componente curricular en la educación de la primera infancia. Aunque la inserción de la educación física en la mayoría de los municipios brasileños no cuenta con la presencia de docentes especializados que trabajan en instituciones de primera infancia,⁷² la Red Municipal de Educación Pública de Victoria-ES ya ha requerido la presencia de este profesional. Como se indica en las Pautas del Plan de Estudios para la Educación de la Primera Infancia en Victoria, la inserción de la educación física a través de la enseñanza de docentes dinamizadores (especialistas en el campo) es una política pública importante en la construcción de una educación de la primera infancia de calidad (Victoria, 2006).

Así, el documento destaca una perspectiva de inclusión de la educación física que está integrada y articulada con la propuesta curricular de educación infantil, es decir, que considera las especificidades de los niños de cero a cinco años y los contextos de las instituciones educativas. Por otro lado, a pesar de presentar tales perspectivas, el documento referido no indica orientaciones específicas con respecto a las estrategias didáctico-metodológicas inherentes a la práctica pedagógica y la organización de sus tiempos y espacios de educación física en la educación infantil.

⁷¹ El dinamizador/facilitador es la nomenclatura utilizada por la Red Municipal de Victoria-ES para designar maestros de educación física y artes que trabajan en la educación de la primera infancia.

⁷² Para entender más al respecto, ver en Rocha (2011).

Por lo tanto, podemos decir que la enseñanza con este componente curricular en la vida diaria de los CMEI de Victoria-ES se ha construido a partir de un proceso creado por los maestros facilitadores en diálogo con estas pautas curriculares y con otros maestros y pedagogos de la educación de la primera infancia.

Una vez hecho este contexto, en las siguientes páginas presentamos algunos supuestos teóricos orientadores de nuestra práctica. Luego, destacamos las singularidades de la enseñanza de educación física con niños de cero a tres años en el jardín de infantes y el informe de la organización y sistematización de las experiencias vividas por estos niños en nuestras clases. Por lo tanto, reflexivamente, compartimos experiencias de cómo entendemos el trabajo de educación física con estos niños y qué objetivos y conocimientos son privilegiados en este proceso.

La práctica pedagógica de la educación física en la primera infancia en diálogo con algunas referencias

Como profesora dinamizadora de educación física, he experimentado muchos desafíos en la estructuración y consolidación de la práctica. Pero, sin duda, el más importante es articular un área de conocimiento, es decir, un componente curricular a la organización de un currículo que, debido a las especificidades educativas de los niños pequeños, no está estructurado a partir de contenidos disciplinarios. Dado esto, consideramos pertinente demarcar lo que entendemos como la especificidad de la educación física en la educación de la primera infancia. Es decir, tratamos de afirmar que no se puede pensar en enseñar educación física en este segmento educativo sin primero considerar la necesidad de articular algunos principios fundamentales tales como la especificidad de la educación infantil, la concepción de la infancia y las propuestas educativas inherentes a ella.

En este sentido, basado en producciones legales y curriculares, entendemos al niño como un sujeto histórico y de derechos que, en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que vivencia, construye su

identidad personal y colectiva, juega, imagina, fantasea, desea, aprende, observa, experimenta, narra, cuestiona y construye sentidos sobre la naturaleza y la sociedad produciendo cultura (Brasil, 2010).

Asumir esta definición significa pensar que no hay un niño universal, sino niños particulares. En esta dirección, cuando consideramos la adopción de una concepción de la educación que guía nuestra práctica, reconocemos a la educación de la primera infancia como un tiempo y un espacio educativo que, al presentarle el mundo, debe promover la formación humana y cultural del niño. Así, tomando el concepto de “nacimiento” de Arendt (2009), señalamos que el espacio educativo de la infancia puede ser un espacio que aborde pedagógicamente la promoción del acceso de nuevas generaciones, niños, al mundo históricamente construido (Rocha, 2011).

No muy lejos de esta idea, también podemos reafirmar la comprensión de la educación de la primera infancia como un espacio que acoge con satisfacción las experiencias y los conocimientos construidos por los niños en el entorno familiar y en el contexto de su comunidad, articulándolos en una práctica pedagógica que tiene como objetivo expandir el universo de experiencias, conocimientos y habilidades de estos temas. Así, a través de la inseparabilidad entre educación y cuidado, apunta al desarrollo integral⁷³ del niño, de la misma manera que busca diversificar y consolidar nuevos aprendizajes con respecto a diferentes idiomas y áreas de conocimiento con su propia organización curricular (Brasil, 2017).⁷⁴

Con respecto a la educación física, nuestra comprensión está de acuerdo con la definición de Bracht (2003), quien la reconoce como una práctica que tematiza los elementos de la cultura del movimiento corporal con

⁷³ Teniendo en cuenta que la Resolución de la Junta de Educación Básica N° 5 de 17 de diciembre de 2009 establece las Pautas Nacionales para la Educación de la Primera Infancia, el desarrollo integral está pensado desde la indivisibilidad de las dimensiones expresiva-motora, afectiva, cognitiva, lingüística, ética, estética y sociocultural de los niños (Brasil, 2009, p. 2)

⁷⁴ Para obtener más información, consultar la Base de Currículo Nacional Común para la Educación de la Primera Infancia (Brasil, 2017).

intención pedagógica. En este sentido, cuando vislumbramos la especificidad de la educación física en el contexto de la educación de la primera infancia, estamos de acuerdo con Ayoub (2001) al afirmar que debe entenderse como un espacio que le permite al niño diferentes experiencias y jugar con los elementos de la cultura corporal del movimiento en una perspectiva de “alfabetización lingüística del movimiento”. En otras palabras, podemos decir que dependería de los maestros de educación física permitir que los niños contacten con las diferentes prácticas corporales elaboradas por los seres humanos a lo largo de la historia, siempre teniendo en cuenta la dimensión lúdica y el juego como eje y elemento esencial para la acción educativa con la infancia (Ayoub, 2001).

Sin embargo, reiteramos que tal comprensión no corresponde a pensar que la práctica de la educación física en la educación de la primera infancia tiene un carácter disciplinario en sentido estricto. Pero, escapando de una visión centrada exclusivamente en la transmisión de “contenido específico”, como ocurre en la escuela primaria, imaginamos la educación física como una práctica cultural que conlleva conocimiento que solo se justifica si se articula con las otras prácticas educativas de la educación de la primera infancia (Victoria, 2006). En este sentido, al garantizar el reconocimiento del lenguaje corporal y expandir las posibilidades expresivas del cuerpo en todos los tiempos y espacios de los CMEI, como lo defienden las Guías Curriculares de Victoria, incorporamos la lógica de la educación de la primera infancia sin renunciar a nuestra especificidad como profesional. Educación física, es decir, enseñar prácticas corporales a los niños para que tengan sentido en estas materias.

Singularidades de la enseñanza de la educación física con niños de cero a tres años

Históricamente, la atención institucional para niños de cero a tres años se realizaba en guarderías, que durante muchos años tenían la función de cuidar a los niños cuyos padres necesitaban trabajar. Solo

en las últimas décadas, con la consolidación de la educación de la primera infancia como la primera etapa de la educación básica, se ha revisado este papel, prevaleciendo el derecho de estos niños a asistir a un espacio colectivo de educación y cuidado. Tal cambio implicó el reconocimiento de la importancia de pensar la educación y el cuidado como dimensiones inseparables. A pesar de las particularidades de los niños de cero a tres años, aquí llamados bebés, donde hay una rutina en la que el tema de la atención es más evidente que en otro grupo de edad, se han sistematizado muchas propuestas educativas para estos temas.

Específicamente con respecto a la complejidad de trabajar con niños pequeños, los CMEI necesitan organizar una estructura que involucre la atención desde la división de clase, la definición profesional hasta el espacio y la organización de rutina. Por lo tanto, en general, los grupos que acogen a niños de seis meses a un año se denominan Grupo 1 y tienen dos maestros directores y dos asistentes de preescolar. El Grupo 2 tiene la misma configuración de profesionales para el cuidado y da la bienvenida a niños de uno a dos años. El Grupo 3 recibe niños de dos a tres años y tiene un maestro y dos asistentes. El cálculo para el número de niños atendidos por habitación varía según el espacio físico, pero generalmente es común recibir veinte niños en el Grupo 1, y de veinte a veinticinco niños en el Grupo 2 y el Grupo 3.

Es importante decir que la duración de la estadía del niño en la institución se organiza en función de una rutina diaria que proporciona los momentos de entrada y recepción de los niños, horas de refrigerio, tiempo para jugar libres, horas de higiene, horas para actividades pedagógicas, almuerzo/cena, segunda limpieza y descanso o sueño para niños que expresan interés/necesidad.

También en relación con la estructuración del trabajo rutinario y pedagógico de los CMEI con niños de cero a tres años, es de destacar que cada comienzo del año escolar está marcado por el período de recepción y adaptación de los niños en la institución. Este período se caracteriza, para muchos niños, como un gran cambio, ya que es su primer contacto con CMEI. Según Barbosa (2010), este es el momento de transición de la relación familia-institución y, por lo tanto, una ocasión que exige mucha sensibilidad por parte de los profesionales,

después de todo, la mayoría de los niños sienten aprensión, ansiedad y lágrimas. Se puede observar que la duración de este período de adaptación puede variar según la clase y cada niño, pero generalmente tiene una duración mínima de un mes.

Dentro de la perspectiva de insertar una educación física integrada con la propuesta pedagógica de CMEI, nuestros horarios de clase con niños de cero a tres años pasan, en varias ocasiones, por diferentes momentos que constituyen la rutina de la educación infantil (momentos de llanto, sonrisas, intercambios, comidas, mordiscos, caídas, baños, juegos, aventuras, sueño, caminatas, descubrimientos, superaciones, relaciones con familias, en definitiva, de muchas singularidades). En este sentido, entendemos que es necesario comprender la rutina en la educación de la primera infancia desde toda su complejidad, ya que está configurada como la mayor singularidad de trabajar con bebés. De acuerdo con las Referencias Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia – RCNEI (Brasil, 1998), la forma en que relacionamos y construimos esta rutina dentro de las instituciones determina si ésta facilitará o reducirá los procesos de desarrollo y aprendizaje. En opinión del documento, “las [...] rutinas rígidas e inflexibles ignoran al niño, que necesitan adaptarse a él y no al revés como debería ser; también ignoran al adulto, haciendo su trabajo monótono, repetitivo y poco participativo” (Brasil, 1998, p. 73).

De estas singularidades impuestas surgen otras preguntas acerca de la rutina de las clases de educación física en los grupos 1, 2 y 3 tales como:

- ¿Cómo no dejar que el trabajo pedagógico con la educación física se asfixie por la dimensión de la atención?
- ¿Cómo escuchar a los niños, especialmente a los bebés que aún no hablan?
- ¿Cómo organizar el trabajo pedagógico con niños tan pequeños?
- ¿Qué enseñar a los bebés? ¿Cómo enseñar prácticas corporales a estos niños?

Estas son preguntas que nos ayudan a reflexionar sobre otras especificidades que pueden evidenciarse en el trabajo pedagógico con el grupo de edad de cero a tres años. Creemos que no tenemos todas las respuestas, pero la experiencia que he acumulado a lo largo de los años como docente facilitadora me ha permitido afirmar que la dimensión del cuidado no debe entenderse como algo extraño o diferente del trabajo pedagógico, por el contrario, compone la propuesta educativa y se configura como una dimensión fundamental en el proceso de establecer vínculos con los bebés en el contexto de la educación de la primera infancia.

Con respecto al proceso de comunicación y las formas de escuchar a los niños que aún no hablan, entendemos que esto, entre otras cosas, también pasa por los afectos.⁷⁵ Nuestro contacto diario con las clases de cero a tres años nos ha permitido darnos cuenta de que los niños necesitan sentirse seguros y bienvenidos para participar en las actividades propuestas. Dicho ejercicio de contacto y diálogo debe iniciarse desde el período de adaptación en la institución. Hemos observado que incluso los niños del Grupo 1 y del Grupo 2, que aún no se expresan verbalmente, usan otras formas de expresión, como gritos, miradas, movimientos y expresiones corporales.⁷⁶

Dicho esto, enfatizamos que una estrategia que adoptamos es el hábito de hablar con los niños. Entonces, cada vez que llegamos a la habitación, los saludamos y les decimos por qué estamos allí, hablamos y calmamos a los que lloran, en algunos momentos nos abrazamos y damos nuestras vueltas. Con el tiempo, nos damos cuenta del poder de esta comunicación con los niños, ya que muchos comienzan a reconocer nuestra voz, sonrían cuando entramos en la habitación, nos acompañan a la puerta para despedirnos o incluso lloran en ese momento.

Al hablar de las singularidades que impregnan el trabajo pedagógico con los bebés, no debemos olvidar que la cuestión de la organización del tiempo y el espacio y la estructuración de un trabajo en colaboración con

⁷⁵ Wallon (2007) y Vygotsky (1991).

⁷⁶ Este tema también es abordado por otros autores, incluidos Richter y Barbosa (2010) y Gaspar, Richter y Vaz (2015).

los maestros también debe considerarse como determinante. El primer aspecto de esta organización es garantizar la seguridad y la comodidad de los bebés, por lo que durante el primer semestre del año las clases se llevan a cabo dentro de la sala de referencia para evitar extrañezas con el entorno cambiante y los riesgos de desplazamiento. En el ambiente de la habitación, siempre dejamos algunos colchones y almohadas colocados en el piso como una forma de brindar comodidad si el niño siente sueño o necesita acostarse. Prestamos atención a la estructura y la seguridad de los materiales disponibles y, para despertar interés, también se colocan materiales y juguetes diversificados en diferentes puntos de la sala.

En nuestra opinión, la asociación con los maestros de aula es importante ya que son los adultos de referencia que el niño tiene en la institución y pasan la mayor parte del tiempo con ellos. Por lo tanto, la asociación nos parece poderosa tanto para satisfacer las necesidades de los niños (porque, como son sus adultos de referencia en la institución, su salida repentina de la habitación puede causar gritos y extrañeza) como para mejorar el trabajo a fin de evitar rupturas y fragmentaciones de las propuestas. Además, un trabajo colectivo y colaborativo mejora el desempeño de actividades pedagógicas que requieren más atención a la dimensión de cuidado y seguridad de los niños, así como más creatividad para su desarrollo.

Otro aspecto que consideramos singular y esencial para la práctica pedagógica desarrollada con los bebés es la sistematización de los momentos musicales y la narración de cuentos. Hemos notado que estas prácticas despiertan la atención y el interés de los niños. Además, a través de ellos vimos que es posible crear vínculos y rutinas para establecer comunicación u organizar a los niños para realizar algunas actividades colectivas. También actúan como estrategias para calmarlos cuando están llorando.

Otros principios que también han demostrado ser fundamentales y únicos para consolidar nuestra práctica pedagógica con niños de cero a tres años son: la planificación, documentación y registro de prácticas; la inserción en el contexto del juego infantil, es decir, jugar con ellos; y la oferta de experiencias de movimiento diversificadas y la posibilidad de contacto con diferentes prácticas corporales/cultura de movimiento

corporal. Sin embargo, hemos optado por presentarlos más tarde, ya que entendemos que dialogan más directamente con el proceso de organización y sistematización de nuestro trabajo pedagógico.

Organización y sistematización de experiencias vividas por niños de cero a tres años en clases de educación física

Teniendo en cuenta todas las singularidades inherentes del trabajo pedagógico con niños tan pequeños, partimos de la premisa de que la práctica pedagógica con educación física debería permitir a estos sujetos tener experiencias diversificadas con el cuerpo y el movimiento. Desde nuestro punto de vista, estas experiencias deberían ser oportunas a partir de actividades que despierten el interés, la curiosidad y la imaginación de los niños, potencializando así el desarrollo y el aprendizaje de diferentes idiomas, la interacción con diferentes temas de educación infantil y la exploración de nuevos espacios.

En este sentido, nuestro proceso de organización y sistematización de las clases comienza fundamentalmente con la elaboración de nuestra planificación pedagógica anual. Esta planificación se produce con base en el Proyecto Institucional CMEI para el año en curso, así como las otras presuposiciones y orientaciones curriculares para la educación de la primera infancia presentadas. Por lo tanto, la elección del tema abordado durante el año escolar se basa en el tema central de un proyecto que se define institucionalmente con todo el equipo de CMEI en los primeros días del año. Luego, seleccionamos algunos contenidos de educación física que pueden dialogar con el tema de dicho proyecto. Generalmente, los contenidos elegidos se trabajan con todas las clases CMEI, pero con clases de cero a tres se tematizan de diferentes maneras. En otras palabras, esta tematización de las prácticas corporales para bebés se realiza teniendo en cuenta las posibilidades de aproximación de dichas prácticas con diversos materiales, música, movimientos variados, juegos, entre otros.

Dicho esto, consideramos pertinente presentar ejemplos de cómo

organizamos y sistematizamos este trabajo. Primero, sin embargo, enfatizamos que hemos construido una iniciativa que tiene como objetivo enseñar a los niños las prácticas corporales de la cultura del movimiento corporal, teniendo el juego y la diversión como ejes estructurantes de este proceso. Es decir, dentro de las especificidades que presenta cada niño y clase, estamos brindando diferentes posibilidades de movimientos corporales, gestos y experimentación, y por consiguiente, proporcionándoles el repertorio cultural que hemos acumulado con las prácticas corporales. Por lo tanto, es una práctica pedagógica que invita a los niños de cero a tres a moverse, a la relación con los objetos y los demás, pero que también cambia desde la observación de las diferentes formas en que los bebés se relacionan con él.

Con respecto a los objetivos específicos, éstos son pensados y definidos cada año a partir de la realidad de la clase y los proyectos institucionales actuales. A pesar de que los objetivos⁷⁷ propuestos por las pautas del plan de estudios preescolar también están presentes en nuestra práctica, cuando hacemos el ejercicio de pensar en objetivos que se articulan con el conocimiento específico de la educación física,

⁷⁷ Según la Base de Currículo Nacional Común para la Educación de la Primera Infancia, el campo de experiencia "Cuerpo, gesto y movimiento" aborda los objetivos del Grupo 1 y el Grupo 2: mover partes del cuerpo para expresar emociones, necesidades y deseos corporales; ampliar sus posibilidades de movimiento en espacios que permitan diferentes exploraciones; experimentar las posibilidades de su cuerpo en el juego y las interacciones en ambientes cálidos y desafiantes; participar en el cuidado de su cuerpo y la promoción de su bienestar; imitar gestos, sonidos y movimientos de otros niños, adultos y animales; utilizar movimientos de agarre, chasquido y lanzamiento, ampliando sus posibilidades de manejo de diferentes materiales y objetos. Para el Grupo 3: apropiación de gestos y movimientos de su cultura en el cuidado personal y en juegos; explorar formas de viajes espaciales (saltar, bailar), combinando movimientos y siguiendo instrucciones; aprovechar sus posibilidades corporales participando en juegos y actividades de diferentes naturalezas; demostrar independencia progresiva en el cuidado de su cuerpo; mover su cuerpo en el espacio, guiándose por nociones como frontal, posterior, superior, inferior, interior, exterior, etc.; desarrollar progresivamente habilidades manuales, adquiriendo control para dibujar, pintar, rasgar, hojear, entre otros (Brasil, 2017, p. 42-43).

queremos que los niños aprendan aspectos de la cultura del movimiento: saltar, moverse, equilibrarse, lanzar y bailar, entre otros, en sus diversas posibilidades. En otras palabras, podemos decir que, en términos de objetivos y conocimiento, pretendemos que los niños de cero a tres puedan, a su manera, jugar al fútbol, jugar al voleibol, jugar al basquet, surfear, patinar, escalar, tirolinas, hacer gimnasia, hacer capoeira, bailar, jugar a la aventura, jugar con juegos populares, entre otros.

En esta dirección, presentamos la forma en que hemos tematizado y organizado los elementos de la cultura del movimiento corporal en nuestras clases con niños de cero a tres años:

- *Practicar fútbol, voleibol, baloncesto, tenis o deportes de pelota en general:* Proponemos a los niños juegos de manipulación, pataadas y lanzamientos, pelotas de diferentes tamaños, colores y texturas. Utilizamos telas y cajas de cartón u otros materiales para la demarcación de objetivos y espacios de lanzamiento, así como cestas. También proponemos la dinámica de lanzar pelotas entre sí.
- *Jugar a la aventura:* Este juego involucra el tema de diferentes deportes extremos o prácticas de aventura como jugar surf, andar en patineta, escalar. Para proponer estos juegos y experiencias, utilizamos mallas de tela, colchones, tablas, patinetas, cuerdas, redes, tirolesas, con el fin de proporcionar oportunidades para que los niños trepen, se balanceen y se muevan de diferentes maneras, experimentando así sensaciones corporales en las alturas y varias velocidades.
- *Jugar con juegos populares y viejitos:* El juego de viejitos, como viejitos o a las escondidas, ocurre con mucha emoción cuando participamos junto con los niños. En este caso podemos actuar como el receptor y el corredor de los niños. Ya escondidos, a veces les pedimos que se escondan alrededor de la habitación, y los buscamos, o nos escondemos y les pedimos que nos busquen. Con los bebés usamos telas para cubrir y descubrir la cara.
- *Hacer gimnasia:* Los juegos que involucran gimnasia son muy vivos y diversos. En ellos estimulamos diferentes experimentos

de movimiento, como las diversas formas de saltar, moverse, imitar los movimientos de los animales, rodar, saltos mortales, giros, equilibrios, paradas de manos y cabeza. Al proponer estos movimientos, variamos el suministro de materiales, como saltar y moverse en una envoltura de burbujas (cuando las burbujas explotan, los sonidos hacen que los niños se animen aún más), subirse a las mesas y sillas para saltar, usar colchones y telas para rodamientos, entre otros. En el caso de los bebés, estimulamos el proceso de locomoción con materiales dispersos por la habitación o proponemos actividades para caminar y gatear sobre diferentes superficies (rugosas, esponjosas, lisas). Superar obstáculos al caminar y correr, mecerse, usar telas para mecer a los niños.

- *Hacer capoeira*: Creamos una rutina de sentarse, cantar y tocar con diferentes instrumentos musicales que forman una rueda de capoeira, así como sonajeros contruidos en colaboración con otros maestros. En las clases que siguen, nuestra rueda se pone en movimiento, con los rodamientos y los rumbos que aprendemos durante el período en que nos dedicamos a “jugar capoeira” con los niños.

- *Bailar*: La tematización del baile se realiza con chistes cantados, música con gestos, usando un estéreo para reproducir música que estimula los movimientos de diferentes estilos de baile. Hacemos hincapié en que también en este juego nuestra participación es fundamental, ya que a los niños les gusta imitar nuestras acciones.

- *Jugar con las historias*: Al igual que en el caso de los juegos de baile, en el contexto de los juegos históricos hay muchas situaciones en las que los niños actúan por imitación. Sus esfuerzos por reproducir nuestros gestos y expresiones faciales son notables, por lo que revisamos algunas historias con movimientos y dramatizaciones. Para estos juegos consideramos actividades esenciales de improvisación, uso de disfraces, títeres y muchos otros materiales. En estos juegos podemos viajar a la luna en una alfombra mágica, o usar un cohete espacial. También podemos ir a la playa o al bosque, podemos jugar a hacer comida, jugar a las

casitas, tomar el autobús, escapar de leones y tiburones, entre muchos otros inventos.

• *Jugar con creatividad*: Una vez más utilizamos como recurso la oferta de juguetes y materiales diversos como neumáticos, pelotas, aros, cajas, latas, rodillos de estimulación, cochecitos, cuerdas, muñecas, peluches, globos, túneles, papeles, periódicos, revistas, hojas secas, arena, harina, agua, jaleas, frutas, verduras, recipientes, diferentes macetas, entre muchos otros. Como ejemplo, en el caso de periódicos viejos, libros o revistas, podemos hojearlos, luego rasgar hojas, triturar papeles y tirarlos (duchas de papel, por lo general se entusiasman mucho con tal broma); amasar y hacer bolas y luego tirarlas en una canasta, hacer avión de papel, sombrero, espada. También podemos jugar en forma y llenar frascos con piedras, agua, harina, telas; jugar empujando neumáticos y entrar y salir de cajas de cartón; jugar acumulando cosas y luego derribándolas; jugar con un tendedero o una almohadilla de sensaciones.

En nuestra opinión, esta tematización de las prácticas corporales constituye la especificidad de nuestro trabajo pedagógico con la educación física con niños de cero a tres años. Como se indicó, reconocemos en este proceso la articulación del conocimiento propio de la educación física con otros conocimientos y cuestiones inherentes a la educación de la primera infancia, como la dimensión del juego, la interacción y los intereses y necesidades de los niños. En términos de programación y organización de este trabajo, enfatizamos que no adoptamos una planificación rígida basada en el aprendizaje por pasos. Aunque nuestra planificación anual⁷⁸ incluye una propuesta de trabajo con la tematización

⁷⁸ Un ejemplo. Meses de febrero y marzo: período de adaptación y actividades con canciones e historias; abril y mayo: practica gimnasia o practica deportes de pelota; junio y junio: danza y capoeira (período de la Fiesta Cultural / Fiesta de junio de CMEI – presentaciones infantiles); agosto y septiembre: juegos creativos y viejitos y escondidas y variantes; octubre y noviembre: jugando a la aventura; diciembre: rescatar los mejores momentos del año (reanudar los juegos que tuvieron más éxito).

de algunas prácticas corporales, la realización de esta propuesta se produce a partir de la evaluación procesal que hacemos de la relación de la clase con las actividades. Es importante tener en cuenta que en el jardín de infantes, y especialmente en grupos de cero a tres años, la repetición de movimientos y juegos constituyen elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje. No pretendemos adoptar este principio de repetición como una posibilidad para el aprendizaje mecanizado, sino todo lo contrario. Compartimos la idea de que la reiteración es un elemento necesario para la redefinición de la experiencia de los niños (Buss-Simão, 2011).

En cuanto a la organización de actividades, comenzamos el año con juegos individuales o en grupos pequeños (con tres o cuatro niños). Con el tiempo crearemos la rutina de hacer ruedas para cantar, y luego es posible proponer algunos juegos con la participación colectiva. Una estrategia que considero muy productiva es proponer una asociación con otros maestros y desarrollar actividades que intenten integrar a los niños con diferentes grupos de edad, porque, en nuestra opinión, estos son momentos enriquecedores de vivir y aprender.

Con respecto a la explicación de los juegos, realizamos tanto la narrativa, entendiendo la importancia de hablar con los bebés, y también utilizamos imágenes, videos y fotografías para inspirar a los niños. Además, debe tenerse en cuenta que a medida que los niños interactúan, el juego puede cambiar y, a veces, la idea de una acción particular puede provenir del propio niño. Lo importante es realizar las actividades siempre como una invitación a jugar. Nuestra experiencia nos ha revelado la potencialidad de esto para el trabajo pedagógico con niños tan pequeños. Como señalaron Barbosa y Richter (2010), la experiencia lúdica es una referencia importante para la comprensión individual y social que tienen los niños pequeños, por lo que su presencia es esencial en todas las actividades dirigidas a los bebés.

Además del juego, hemos notado que los niños, especialmente los bebés de seis meses a dos años, se sienten muy atraídos por elementos que pueden sentir, picar, morder, oír, oler. Para Vygostsky (1991), ésta es una estrategia que utilizan para comprender el mundo que los rodea y también para expresar sus emociones. En este sentido, la oferta de

materiales diversificados que estimulan diferentes percepciones constituye una estrategia metodológica altamente valorada en nuestra práctica con estos niños.

En relación con la organización de los espacios del aula, a principios de año solo utilizamos las salas de referencia de los niños como espacios de clase, dependiendo del período de adaptación de los niños y su seguridad. Cuando identificamos una superación de este período, comenzamos la rutina de abandonar la sala para experimentar nuestros juegos en los diferentes espacios que componen el CMEI como patios, solárium, rampas y pasillos y área al aire libre. También organizamos algunas clases/recorridos para experimentar juegos en la calle frente a CMEI, o en varios espacios de la ciudad, como parques, plazas, playas, museos, lugares de interés, entre otros. El uso de espacios variados también está asociado con su principio de uso de re-significado, como lo defiende Buss-Simão (2011).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje y el desarrollo de los niños, se lleva a cabo durante todo el proceso educativo, en función de los objetivos específicos que definimos para la educación física con cada grupo. Como resultado de esta evaluación, elaboramos dos informes descriptivos de dos clases al final de cada semestre para compartir y discutir con la familia en las reuniones de padres y guardias, así como un video para ser visto para todo el CMEI. Para producir estos informes, utilizamos las notas iniciales del período de adaptación de los niños, las notas y los registros sobre las clases, los comportamientos de los niños y nuestras percepciones del proceso educativo en el cuaderno de planificación, las fotografías, los videos y las conversaciones con los maestros directores.

A partir de una evaluación más amplia de las experiencias que hemos vivido como docentes dinámicos de educación física con los grupos de niños de cero a tres años, realizamos un análisis sobre las especificidades inherentes a ellos. Por lo tanto, podemos decir que las actividades realizadas con bebés de seis meses a dos años están más relacionadas con las demandas sensoriomotoras, mientras que las clases construidas con niños de dos a tres años tienen como énfasis las actividades que involucran la imaginación y la fantasía.

Consideraciones finales

En resumen, destacamos que las formas de pensar y desarrollar la práctica pedagógica de la educación física con niños de cero a tres años en la educación de la primera infancia, dice mucho de un conocimiento que se ha construido en la vida cotidiana de estas instituciones, es decir, en contacto diario con los niños, temas del proceso educativo, en diálogo con documentos curriculares y producciones del campo académico de la educación física.

Además, enfatizamos que la práctica reportada estuvo marcada por el objetivo de permitir la construcción de experiencias por parte de los niños. Estas experiencias implicaron la apropiación de la cultura corporal del movimiento, desde su articulación con otros conocimientos y las especificidades de los niños de cero a tres años.

Entendemos que la tematización, a través del juego, de los elementos de la cultura corporal del movimiento, es decir, de las diferentes prácticas corporales construidas por la humanidad, en la educación de la primera infancia fue muy atractiva para la participación de los niños pequeños en nuestras clases. A este tema a través del juego, agregamos que la diversificación de contenido, materiales y espacios se han constituido como elementos potentes que pueden contribuir tanto a la participación de los niños en las actividades propuestas, así como a una expansión significativa de sus idiomas y experiencias, es decir, contribuir a su lectura y comprensión de lo que es el mundo históricamente construido.

Incluso hablando de niños tan pequeños podemos afirmar que, en contacto con la familia, hemos estado seguros de que lo que experimentan en CMEI va más allá del espacio de la institución. En otras palabras, queremos decir que hubo muchos informes de que los niños juegan en casa con lo que aprendieron en las clases de educación física.

Dado esto, como docente sigo inspirándome para trabajar con la diversidad de contenido que la cultura corporal del movimiento nos permite, particularmente apostando por el carácter formativo que puede proporcionar la proposición de prácticas diversas, entendidas como un campo de experiencias. Sin embargo, al traer nuestro informe, no tenemos la

intención de delimitar una fórmula o receta para el trabajo de educación física con estos niños, porque no existe. Creemos que la construcción de un proyecto de intervención siempre debe comenzar desde la realidad experimentada en cada CMEI, las especificidades de los niños y la decisión colectiva. Lo que compartimos es una posibilidad de trabajo estructurado en base a preguntas que movieron nuestra práctica, a saber: el interés en la implementación de una práctica pedagógica que, articulada a la propuesta de la institución, valoró la contribución específica de la educación física a los niños desde cero a tres años

Bibliografia

ARENDDT, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. 6ª edición. São Paulo: Perspectiva.

AYOUB, E. (2001). "Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil". En *Revista Paulista de Educação Física*, Vol. 4, p. 53-60.

BARBOSA, M. C. S. y RITCHER, S. R. S. (2010). "Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche". En *Revista de Educação da UFSM*. Vol. 35(1), p. 85-95. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1605>.

BRACHT, V. (2003). *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2º edición. Ijuí: Ed. Unijuí.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB.

BRASIL (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Recuperado de: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BUSS-SIMÃO, M. (2011). "Educação Física na Educação Infantil: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática". En *Caderno de Formação RBCE*, Vol. 02(01), p. 9-21.

GASPAR, B. S., RICHTER, A. C. y VAZ, A. F. (2015). "Das Práticas Pedagógicas Para A Educação Física Infantil De 0 A 3 Anos No Município De Florianópolis". En *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 15(01), p. 231-251. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1/articles/gaspa-richte-vaz.htm>

ROCHA, M. C. (2011). *Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinência*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

VITÓRIA-ES (2006). Secretara Municipal de Educação. Educação infantil: um outro olhar. Gerência de Educação Infantil, Vitória (ES): Multiplicidade.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Este libro aborda experiencias docentes y de investigación de docentes de Argentina y Brasil. Derrama sobre el campo de la formación docente asuntos conocidos por nosotros que merecen seguir revisándose: el mundo de las infancias, el juego, el jugar, la danza, el currículum, la pedagogía, la formación lúdica, la disponibilidad corporal docente y la didáctica.

Es necesario seguir mirando las infancias desde el juego. El juego como patrimonio de la cultura y como derecho de los niños y las niñas. Interesa el juego como actividad creativa, creadora, emancipadora. El juego de los niños y las niñas. En la formación docente es imprescindible desarrollar la formación lúdica. Reflexionar acerca del lugar y el sentido que adquiere el juego en las instituciones formadoras y en las escuelas infantiles. Una experiencia espiralada y de diálogo permanente para conocer y transformar el mundo sentipensante (Fals Borda, O., 2009) de lo lúdico: qué es el juego, qué me pasa cuando juego (emociones, sensaciones, percepciones, valores), qué le pasa al otro cuando juega, la evaluación de las propuestas lúdicas institucionales.

La educación física es un acto político. Un espacio de reflexión permanente sobre los fines educativos, el currículum, la cultura escolar, la igualdad y la desigualdad en el acceso al conocimiento, la igualdad y la desigualdad en el acceso a la cultura de movimiento, el tipo de intervenciones, las resonancias que éstas tienen en los y las estudiantes. Un acto político de enseñanza de una cultura corporal de movimientos amplia, cambiante y compleja, cuyo propósito central es el desarrollo de una adecuada disponibilidad corporal y motriz. Una educación física digna para cualquier niño y niña.

