

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.