

Facultad de Actividad Física y Deporte

Maestría en Actividad Física y Deporte

Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en
el Nivel Inicial

Realizada por: Daniela Mansi

Director: Leonardo Gómez Smyth

Buenos Aires, 2018

Agradecimientos

Las primeras líneas, han sido las últimas al momento de la escritura, y para realizarlas, fue necesaria una revisión retrospectiva para recordar a aquellas personas que me han acompañado y acompañan en la vida...

A mi hermano Matías, quien apenas nació me hizo sentir amada, y me ha enseñado a amar. Quien me hace sentir escuchada y acompañada, y me hace feliz en cada “te amo hermana”. A quien amo profundamente.

A mi hermano Christian, mi primer compañero de juegos, mi primer amigo de la infancia, quien me enseñó a ser persona. A quien amo, y con quien estaré eternamente agradecida por cada anécdota y vivencia compartida.

Especial mención a mi mamá, quien está orgullosa en cada paso y logro que doy. Quien me ha acompañado en cada oportunidad con libertad, amor y dedicación. Agradecida de la mamá que tengo, a quien amo.

A mi papá, quien ha sido el primero en involucrarme en el mundo de la Educación Física. Con quien estoy agradecida por guiarme y acompañarme con amor y autonomía, a quien amo.

A mis amigxs de la infancia y profesión: Brian, Clarita, Abi, Flor y Juli. Sabré contar con ellxs. Gracias por las risas, las anécdotas compartidas, el apoyo y el acompañamiento de siempre. Lxs amo.

A mi abuela, quien me ha acompañado durante la infancia, adolescencia y juventud. A quien recuerdo con una gran sonrisa y siento que me continúa acompañando.

A mi tía Silvia, quien me ha hecho ver que una de las maneras que tenemos las mujeres de liberarnos es por medio del estudio. Quien me ha enseñado que una habitación de la casa debía estar destinada a lo académico. Eternamente agradecida.

A las entidades educativas que permiten desarrollarme profesionalmente:

Al Colegio Buen Consejo, por permitirme probar y equivocarme, por acompañarme.

A los niños del nivel inicial, quienes han hecho que ame mi labor docente.

A la Universidad de Flores, por formarme con una mirada crítica de la educación física.

Al equipo docente de la Universidad Nacional de Luján, quienes desde el primer momento me han hecho sentir parte y acompañada. Quienes me han contagiado la lucha por la educación pública.

Y por último, pero mi prioridad, agradezco a Leo, mi amor, guía y compañero, quien me ha dado a conocer el hermoso mundo de la Educación Física escolar y la investigación. Con quien estaré eternamente agradecida por su apoyo incondicional, por potenciarme día a día, y por hacerme sentir amada.

Resumen

La presente investigación ha portado como objetivo general caracterizar las visiones ideológicas de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.

Se ha llevado a cabo un diseño metodológico enmarcado en una metodológica cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Ynoub, 2014), siendo una pesquisa exploratoria – descriptiva, desde un enfoque interpretativo. La muestra ha sido intencional – finalística, tras las entrevistas con lxs informantes claves, hemos registrado y obtenido los libros y artículos de la revista Editorial Stadium, que han hallado competencia hacia la Educación Física Argentina del Nivel Inicial.

En base al registro e interpretación de los hechos históricos documentados hemos logramos evidenciar, que la Educación Física Argentina del Nivel Inicial, se ha ido constituyendo en función de un entramado de visiones con carga ideológica. Algunas de ellas desprendidas de perspectivas ajenas al campo, y otra nacida desde el meollo de la EF de la primera infancia.

La primera perspectiva registrada, ha de ser el higienismo. Visión que ha encontrado sus objetivos con fundamentaciones bio-médicas en el desarrollo y/o mantenimiento de la salud, la alineación postural, acrecentamiento de las capacidades condicionales, perfeccionamiento físico, y la búsqueda de los movimientos naturales de lxs niñxs, por medio de la Gimnasia Natural.

Una segunda visión hallada ha sido la perspectiva psicomotricista, que se ha caracterizado por la implementación de ejercicios, con el objetivo de desarrollar el equilibrio, la lateralidad, la coordinación dinámica general, la motricidad fina, y el esquema corporal.

Los aportes teóricos psicomotricistas, y las propuestas prácticas de la Gimnasia Natural, han logrado construir una visión denominada desarrollista, desde la cual el núcleo de sus prácticas se han encontrado en desarrollar las habilidades motoras, aumentar el acervo motor, fomentar la formación corporal y combinar habilidades motrices.

En base a la visión desarrollista, se ha registrado que la perspectiva deportivista proporcionó intenciones de introducirse en el nivel inicial, empero su legitimidad no prosperó en función de la vertiente humanista con visión socio – crítica, caracterizada por cumplimentar el derecho al juego en la niñez, encontrando como objetivo principal la transformación social.

Palabras claves

Visiones ideológicas – Historia – Educación Física – Nivel Inicial.

Índice

Primera parte	9
Introducción	10
Marco teórico.....	13
Capítulo I: Historia de la Educación Física en Argentina	13
1.1. De Sarmiento a Romero Brest: del “padre del aula” al “padre de la Educación Física”	15
1.2. El Sistema Argentino de Educación Física y sus disputas con la Educación Física militarizada.....	24
1.3. Del militarismo al deportivismo: nueva propuesta corporal hegemónica.....	39
1.3.1. Peronismo, Educación Física y Deporte	45
1.3.2. Educación Física, Deporte y Dictadura (1976 – 1983).....	57
1.4. Puesta en jaque al Deportivismo: la aparición del Humanismo en la Educación Física escolar	61
Capítulo 2: Perspectivas ideológicas que han atravesado a la Educación Física Argentina.....	68
2.1. Entre los contenidos, los objetivos y propósitos de las visiones ideológicas que han conforma a la Educación Física escolar	69
2.2. Visión Militarista de la Educación Física en Argentina	74
2.3. Visión Higienista de la Educación Física en Argentina	83
2.4. Visión Deportivista en la Educación Física en Argentina.....	93
2.5. Visión Psicomotricista de la Educación Física en Argentina.....	102
2.6. Visión Recreacionista de la Educación Física en Argentina	115
2.7. Visión Humanista de la Educación Física en Argentina	127
Segunda parte	147
Capítulo 3: Diseño metodológico	148
3.1. Estado del arte	148
3.2. Formulación del problema	155
3.3. Relevancia cognitiva	155
3.4. Objetivos	156
3.4.1. Objetivo General	156
3.4.1.2. Objetivos específicos.....	156
3.5. Esquema metodológico.....	157
3.5.1. Tipo de diseño, esquema y enfoque de investigación	157

3.6. Muestra	158
3.7. Matriz de Datos	161
Tercera parte.....	167
Capítulo 4: Tratamiento de la información	168
4.1. Bibliografía competente a la Educación Física Argentina del nivel inicial.....	169
4.1.2. Cronología de las publicaciones ligadas a la Educación Física en el Nivel Inicial en Argentina	178
4.1.3. Análisis de los resultados	256
4.1.3.1 Visión Higienista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial	257
4.1.3.2. Visión Psicomotricista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial	270
4.1.3.3. Visión Desarrollista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.....	282
4.1.3.4. Visión Deportivista de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial	296
4.1.3.5. Visión Recreacionista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.....	298
4.1.3.5. Visión Humanista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial.....	310
Capítulo 5: Conclusiones. Limitaciones y futuras líneas de investigación.	317
5.1. Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación	317
5.2. Futuras líneas de investigación	331
Capítulo 6: Referencias Bibliográficas	333
Índice de Tablas.....	344
Índice de Imágenes	345

Primera parte

Introducción

Indagando sobre la Historia de la Educación Física escolar en Argentina, hemos ido encontrando situaciones atractivas de ser investigadas, movilizándonos varios interrogantes, lo cual ha generado entusiasmo en involucrarnos en la temática.

Desde los últimos años del profesorado, me he desempeñado como profesora de Educación Física en el Nivel Inicial, motivo por el cual, siento varias incertidumbres por la educación en la primera infancia.

En base a ello, hemos de dar cuenta, que la construcción histórica de la Educación Física en la educación inicial, no se había desarrollado aún, siendo ésta un área de vacancia temática motivadora de ser investigada.

La presente investigación ha surgido desde el marco de cursada de la Maestría en Actividad Física y Deporte dependiente de la Universidad de Flores, en donde en el transcurso de los seminarios hemos ido repensando sobre las prácticas pedagógicas en Educación Física escolar, revisando sus orígenes, historia y constituciones ideológicas que han ido legitimando el área. Y aquí nos detendremos, en la importancia del estudio de la Historia de la Educación Física, asignatura escolar que ha colocado el foco en la construcción de arquetipos de cuerpos, que ha ido alegando a los discursos hegemónicos de cada contexto histórico en particular.

Lograr ir tras las huellas de la asignatura, genera en un primer momento, una conciencia y visibilización en cuanto a las perspectivas ideológicas que se han encontrado en pugna para colonizar el campo, dando en evidencia la reproducción actual de ciertas prácticas corporales que fueron respondiendo a situaciones

sociales, políticas y económicas circunscrito en un recorte histórico, y en un segundo momento permitirá repensar lo legitimado e invisibilizado para acrecentar el área por medio de una transformación de sus prácticas pedagógicas.

Por éstos motivos hemos decidido como objetivo general de nuestra investigación caracterizar las visiones ideológicas de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.

La investigación ha sido abordada desde un enfoque cualitativo. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2011), siendo el diseño de tipo exploratorio – descriptivo (Samaja, 1994). La pesquisa se halla enmarcada bajo un esquema interpretativo, en el cual el objeto a estudiar se lo aborda como un mensaje a descifrar (Ynoub, 2015).

Tras los meses transcurridos para la finalización de la corriente investigación, hemos generado que el informe de la pesquisa se encuentre conformado en tres partes. Una primera referida al posicionamiento teórico:

Capítulo 1: Historia de la Educación Física en Argentina

Capítulo 2: Perspectivas ideológicas que han atravesado a la Educación Física en Argentina

Una segunda parte competente al diseño y encuadre metodológico que hemos decidido pertinente de llevar a cabo.

Y una tercera parte, constituido por el tratamiento y análisis de los resultados.

Una vez demostradas las partes que constituyen a la investigación, intentamos con ella poder enriquecer a distintxs agentes constitutivos de la Educación Física: a lxs investigadorxs del área de la Historia, que han logrado indagar los aspectos relevantes que fueron conformando a la asignatura como tal, desarrollando una

cronología en base a la localización, análisis e interpretación de la bibliografía que marcan los hechos históricos. Y, a lxs docentes que se encuentran ejerciendo dentro de las paredes de la escuela, invitando a aquellxs profesionales de la Educación Física escolar a repensar sus propuestas pedagógicas, promoviendo una reflexión crítica de las mismas, mediante la comparación de aquellas prácticas corporales que han surgido en ciertos acontecimientos históricos puntuales, y que han logrado reproducirse acríticamente en el ámbito escolar. Creemos que percibiendo e interpretando el pasado, lograremos una nueva orientación y transformación en el futuro.

Marco teórico

Capítulo I: Historia de la Educación Física en Argentina

En el corriente capítulo desarrollaremos la genealogía de la Educación Física escolar en Argentina como asignatura obligatoria de las instituciones escolares. Sostenemos que el estudio de la historia del objeto elegido no se mantiene en el simple hecho de obtener datos sino más bien crear conciencia histórica para la interpretación y construcción de nuevos conocimientos, que puedan llegar a orientar futuras propuestas pedagógicas y mejorar así el propio campo.

El desarrollo de la conciencia histórica se halla basada en la memoria histórica (Aisenstein, 2006) la cual según la autora consiste en las siguientes capacidades: 1) de percibir 2) de interpretar 3) de orientar.

La primera capacidad nombrada, ha de ser la percepción, la cual se constituye bajo el marco de la atención de aquellos hechos sucedidos en el pasado.

Una segunda, la interpretación es entendida como la capacidad de descifrar esos mismos sucesos, desglosando cada uno de ellos para su aceptación y explicación. Y por última, en consecuencia de las nombradas capacidades, la orientación vista como el resultado de la percepción e interpretación del pasado, para orientar el futuro del campo, en este caso, de la Educación Física escolar.

A través del recorrido histórico que llevaremos sobre la asignatura iremos reconstruyendo el proceso de aparición y su trayectoria, y describiremos los distintos discursos y disciplinas que se han encontrado en pugna, luchando por la legitimación de distintas prácticas corporales, queriendo colonizar así la Educación Física escolar.

Para comenzar a desarrollar la historia de la asignatura, creemos necesario en un primer momento, poder pensar la historia de la Educación Física, en tanto disciplina escolar, la cual se “supone entenderla como la resultante de una particular relación entre las actividades física practicadas en cada momento histórico y el conjunto de conocimiento o teorías que, contemporáneamente se elaboran sobre dichas prácticas” (Aisenstein, 2006, p. 239).

En función de las ideas de la autora, nos aporta que la Educación Física escolar no puede ser pensada como mera reproductora de las prácticas corporales del momento, sino como el producto final del proceso de descontextualización y contextualización de las actividades física por la teoría y la práctica docente. Tampoco puede ser pensada como asignatura ajena al momento socio – histórico en que se desarrolla, atreviéndonos a manifestar que la Educación Física escolar se vio (y ve) salpicada por las perspectivas ideológicas que se han alegado por la obtención de la hegemonía del campo, siendo éstas funcionales a los acontecimientos políticos del momento.

Retomando las manifestaciones de Aisenstein (2006) la conformación de la Educación Física escolar se ha generado en base a tres discursos de distinta procedencia: en primer lugar al discurso del campo de las actividades física y deportiva, integrado por aquellxs actores que han definido cuáles eran las prácticas corporales legítimas para la sociedad, y en específico para los/as niños/as. Dicho espacio se ha encontrado constituido por los militares y deportista.

El segundo ámbito de procedencia ha sido el campo de las Ciencias Biológicas, sociales y de la salud, conformado por lxs médicxs específicamente

higienistas que se han demostrado preocupadxs por la salud tanto privada como pública de la sociedad. Y por último, el campo pedagógico, sostenido gracias a pedagogxs y maestrxs, que han construido el alegato pedagógico.

En las siguientes líneas comenzaremos a narrar los orígenes de la Educación Física escolar en Argentina, su consolidación dentro de las instituciones educativas y la conformación disciplinar de la asignatura por medio de la descripción histórica de dos sujetos que han aferrado parte de sus políticas a la asignatura: Domingo Faustino Sarmiento y el Dr. Enrique Romero Brest.

1.1. De Sarmiento a Romero Brest: del “padre del aula” al “padre de la Educación Física”

El sistema envuelve, además, una idea filosófica desde que sus fines, sus bases y sus límites son extendidos y científicos, e interesan fundamentalmente al individuo y las sociedades. Su resolución y su estudio comportan, así, problemas biológicos y sociales. Del punto de vista del individuo es, en los procesos fisiológicos esencialmente en donde deben buscarse los términos que expliquen y determinen el objeto y los medios de acción de esta disciplina.

(Romero Brest, 1915, p. 3)

El apartado que nos encontramos desarrollando, intentará describir la Educación Física escolar llevada a cabo durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) y su legado sobre las prácticas corporales, hasta desembocar en la aparición del Dr. Enrique Romero Brest.

Dicho actor ha sido de gran significación en el campo escolar, específicamente en la Educación Física, creador del Sistema Argentino de Educación Física, al cual explicitaremos en el correr de las líneas.

En el transcurso del siglo XIX se ha desarrollado un impulso de renovación en cuanto a la educación del cuerpo. Este desarrollo se ha comenzado a generar a nivel mundial, podríamos nombrar como ejemplo la creación en Alemania de la Escuela Germánica vinculada a la gimnasia militar, la Escuela Escandinava articulada a la gimnástica científica, racional y médica y la Gimnasia Francesa con una fuerte orientación militar.

La República Argentina no se ha visto ajena a las nuevas concepciones y creaciones sobre las prácticas corporales, sino que han de llevarse a cabo prácticas corporales gimnásticas a fines del siglo XIX, vista en los patios escolares durante el “proceso civilizatorio” impulsado por Domingo Faustino Sarmiento.

Nacido en San Juan en 1811, Sarmiento asume como Presidente de la Nación Argentina en el año 1868, finalizando su mandato en el año 1874.

Como ha de conocerse, las políticas públicas generadas por Sarmiento han marcado la Educación Argentina, con la creación de Escuelas Públicas, Escuelas Normales, bibliotecas, academias científicas, Colegio Militar y Colegio Naval (Barcelona, 2006), ha dejado un legado sobre nuestra educación, la cual puede

ponerse en tensión con sus objetivos y estrategias de llevar a cabo el “proceso civilizatorio” del siglo XIX.

La vida de Sarmiento ha de verse en la crisis que trasciende entre el viejo orden colonial y la modernidad (Barcelona, 2006) motivo por el cual, sus intenciones se hallaron bajo la inspiración de civilizar a la población por medio de la alfabetización y la incorporación de creencias y costumbres de los países desarrollados, en su mayoría Europeos, erradicando de esta manera a lxs llamadx “bárbaros”. Entiéndase civilización como “el resultado de un proceso en constante movimiento hacia adelante, en busca de la universalidad de los comportamientos y costumbres” (Elías, 1939 en Barcelona, 2006).

En función del juicio anterior, logramos manifestar que los “bárbaros”, solían ser aquellxs habitantes analfabetxs, que no han logrado constituirse dentro de la norma Sarmientista, justamente se manifestaban hacia ellxs como lxs “incivilizadx”.

Nos detendremos en la intención que ha tenido Sarmiento en universalizar las costumbres y los comportamientos, la cual ha de llevarse a cabo en la conveniente institución que regula los cuerpos de los niños y las niñas: La Escuela.

Como hemos de señalar anteriormente, durante el mandato Sarmientista, se han desarrollado políticas de creación de Escuelas Públicas para los ciudadanos y las ciudadanas del país.

El entonces presidente, ha sido uno de los pocos políticos de la época que lograba ver a futuro y pensar sus políticas hacia la mejora del país, motivo por el cual se ha interesado en demasía sobre la Educación Física, vista por él como factor estimable de la educación moral y la disciplina social.

En el año 1849 tras su regreso del viaje a Europa y los Estados Unidos, Sarmiento decide escribir y publicar el libro “Educación Popular” en el cual expone su doctrina, sus ideales y modelos que cree necesarios llevar a cabo en Argentina, arrojando luz sobre sus intenciones con respecto a la educación de los cuerpos en la escuela.

Se ha generado durante su presidencia el “Plan Albarracín” en el cual se fomentaba la práctica diaria de ejercicios gimnásticos, de corte marcial y militar, en las escuelas (Orbuch, 2016). Su preocupación por la salud de lxs niñxs, buscando estudiantes vigorosos para poder afrontar con éxito el proceso civilizatorio, llevó al Presidente a marcar el rumbo de la sociedad hacia la civilización, impulsando la revalorización del cuerpo por dos vías: por un lado fomentando el nacionalismo en lxs jóvenes y por otro desarrollando la salud y previniendo enfermedades por medio del acondicionamiento físico de lxs estudiantes. En palabras de Sarmiento “la gimnástica civilizará a los Tobas, que no conocen disciplina sino cuando van a la guerra, a fin de robar y matar con éxito” (Sarmiento, 1886, p. 378).

A raíz de las palabras del entonces presidente, damos cuenta que se han desarrollado dos perspectivas sobre la Educación Física Sarmientista, por un lado, una perspectiva higienista en cuanto al desarrollo de estudiantes sanos y fuertes, con la intención del incremento del cuidado físico para evitar así enfermedades (recordando la epidemia de la fiebre amarilla a mediados del siglo XIX) y una perspectiva militar tras la importancia en la construcción de ciudadanos y ciudadanas capaces de defender a la Nación.

Con respecto a la concepción militarista, si bien se vincula íntimamente a la preocupación por la salud individual y pública, “el trasfondo de su objetivo era la

obtención de una juventud capaz de soportar el combate, la lucha y la guerra” (Barcelona, 2006, p. 97) es decir, era necesario conformar estudiantes que en el futuro sean servidores y defensores de la Patria, en palabras de Sarmiento (1849) la gimnástica militar ahorra tiempo perdido que aprenderá en la edad adulta y desenvolverá en el niño cualidades artísticas que carece naturalmente: tenerse erecto, marchar con aplomo, sacar el pie con gracia.

Sarmiento se aferra a la fuerza disciplinadora de la gimnasia militar ofreciéndole una finalidad utilitaria, de ganar durante la niñez el tiempo que luego ha de perderse en la adultez. En consecuencia ha visto la necesidad de incorporar en las escuelas la gimnasia militar infantil, no sólo mediante los ejercicios de corte marcial dictados en los tiempos de recreo, sino también, con la creación de los batallones escolares. El entonces Presidente, destacó la importancia de la gimnasia como “factor de disciplina social, capaz de sublimar los impulsos primitivos y desarmónicos del niño y educarlo moralmente” (Saraví Riviere, 1985, p. 35)

Podemos vislumbrar, que las políticas llevadas a cabo por Domingo Faustino Sarmiento, han hallado el propósito, en deshacerse de lo viejo para impulsar nuevas prácticas culturales, lo cual conlleva a la recuperación de prácticas corporales que posibilitarán la construcción de un nuevo estado moderno y civilizado, con el ideal de educar al soberano.

La propuesta Sarmientista sobre una Educación Física (gimnástica), envuelta en un entramado con enfoque higiénico y militar, ha de verse en los años continuos a su mandato, legitimando la aplicación de las recientes prácticas corporales de aproximaciones gimnásticas en las escuelas.

Sus ideas han sido tenidas en cuenta y aplicadas en la Ley N° 1420 del año 1884, la misma es mencionada en algunos de sus artículos, mostrando la importancia que el recientemente creado Consejo Nacional de Educación le ha dado a la gimnástica escolar.

A continuación describiremos algunos de los artículos de la ley N° 1420 que legitiman los ejercicios gimnásticos en las escuelas:

- Art. 1. La escuela primaria tiene por único objetivo favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis años a catorce años de edad
- Art. 6. El “minimun” de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: (...) moral y urbanidad, nociones de higiene, nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal, gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, conocimientos de labor de manos y nociones de economía doméstica.
- Art. 14. Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto.

En función de los artículos impulsados desde la Ley de Educación Común, vemos la legitimidad en la incorporación de gimnástica, como espacio de formación en tiempo de recreo.

Aparece a finales del Siglo XIX, la llamada “República Conservadora”, la generación del ´80 integrada por una seguidilla de presidentes, entre ellos: Roca, Juárez Celman, Pellegrini, Saenz Peña y Uriburu, que han marcado un rumbo en la política Argentina de orientaciones conservadoras y oligárquicas.

A partir del año 1880, ha de producirse en Argentina un aumento en el caudal inmigratorio, los cuales en su mayoría, han abandonado sus orígenes europeos para adentrarse en tierra Argentina:

El italiano, español o polaco llegaba expulsado, junto con millones de europeos, como residuo de un proceso salvaje de modernización. Era producto del desarrollo desigual determinante del estancamiento de grandes regiones y de la marginación de sectores importantes de la población” (Puiggrós, 1996, p. 21).

El aumento cuantitativo del flujo de inmigrantes, con sus respectivos idiomas y concernientes culturas ha valido en convertirse en agentes claves para el inicio de la modernización. Empero, la sociedad conservadora ha visto a los nuevos inmigrantes como amenaza a la nacionalidad Argentina, manifestando que corromperían con las costumbres, creencias y culturas sostenidas y reproducidas que sostienen la “argentinidad”.

Por este motivo, se ha colocado en la Educación Física el foco de atención, ya que desde fines del siglo XIX, momento en el cual se institucionaliza con la inclusión de los programas escolares y establecimiento de los primeros y hegemónicos sistemas de enseñanza de gimnasia (Scharagrodsky, 2006), entre las más importantes la Escuela Alemana, Sueca y Francesa.

Se halla de ésta manera, en la Educación Física escolar, el espacio oportuno para el control, disciplinamiento del cuerpo de los niños y las niñas y el desarrollo del nacionalismo en los estudiantes.

La reciente disciplina, no sólo se ha destinado a los estudiantes varones mediante la gimnasia de corte militar, sino que las mujeres formarían parte del programa de ejercicios de gimnasia femenina.

La nueva propuesta corporal destinada a la población de estudiantes mujeres, llevaba consigo aproximaciones eugenésicas, las cuales se han constituido bajo el paraguas de la gimnasia femenina, orientada al desarrollo de la maternidad, regulando y controlando el cuerpo y la conducta de la mujer, con el objetivo de ejercitar futuras madres.

Las niñas y las jóvenes eran consideradas agentes necesarios para mejorar la fuerza reproductora de la sociedad “las mujeres se convirtieron en potenciales agentes de transmisión de caracteres degeneradores o regeneradores” (Scharagrodsky, 2008, p. 113).

En función de la cita del autor, nos atrevemos a manifestar, que la Educación Física escolar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX se ha encargado de construir mediante sus prácticas corporales un tipo de cuerpo femenino y un tipo de cuerpo masculino.

La reciente asignatura Educación Física se ha encontrado sumisa bajo la dominación de los ejercicios de corte militar, que si bien a partir de la Ley 1420 de Educación Común promulgada en el año 1884 la Educación Física escolar se ha institucionalizado, anteriormente a la ley la impronta militar ha de verse en los patios escolares, destinados a los estudiantes varones, como hemos nombrado anteriormente.

Los ejercicios militares dentro de las escuelas localizan su génesis no sólo a partir de la ola inmigratoria de finales del siglo XIX, sino además al momento de florecer las posibilidades de guerra territorial con el país vecino Chile.

“El clima militarista y los conflictos limítrofes abrieron en la década de 1890 un nuevo escenario para las preocupaciones de la elite y el gobierno por la construcción de la nacionalidad” (Bertoni, 1996 en Scharagrdosky, 2006).

El conflicto territorial y político surgido con Chile, el aumento del caudal inmigratorio y el surgimiento de movimientos anarquistas generaron que las elites hayan colocado sus objetivos en el cuerpo de los niños y las niñas, en dónde la Educación Física escolar se muestra como un factor indispensable para el nuevo enfoque educacional.

Como hemos de nombrar en líneas anteriores, la nueva propuesta corporal destinada a lxs niñxs y jóvenes ha de ser la gimnasia de corte militar, la cual no sólo ha encontrado sus finalidad en el disciplinamiento de los cuerpos, sino que además se ha enfocado en la constante corrección del docente hacia lxs alumnx con el propósito de refinar aquellos comportamiento, conductas y acciones que se encontraban mal pulidas.

La posición de erectos, firmes, con una refinada posición vertical de sus cuerpos y los ejercicios de marcha, eran algunos de los puntos a tener en cuenta para poder cumplimentar los objetivos previstos: la conformación de buenos soldados, futuros defensores de la patria, predisponiendo a los niños al heroísmo.

En definitiva, “la gimnasia de tipo militar no sólo persigue cuerpos dóciles y disciplinados, vigorosos y viriles, sino auténticamente nacionales” (Scharagrodsky, 2006, p. 119).

Si bien, éste tipo de propuesta se ha encontrada legitimada dentro de la escuela, bastó con la aparición de profesionales correspondientes al campo de la medicina para generar polémicas sobre su implementación.

Desde las instituciones médicas, con fuertes argumentaciones científicistas, han de considerar a los ejercicios militares como anti-higiénicos, los cuales, en función de su implementación, ejercían una barrera al desarrollo orgánico de lxs niñxs.

Dichos alegatos, se han encontrado sustentados por Ferreira (1894) quien ha de considerar a la instrucción militar como anti-pedagógico, “ya que los tambores, las procesiones militares y el espíritu guerrero tienden a desmoronar el edificio pedagógico” (Ferreira, 1894 en Scharagrodsky, 2006).

Adentrándonos en la finalización del siglo XIX, la Educación Física de corte militar, derrumbada bajo alegatos científicos, fue descuidando la legitimidad encontrada en las instituciones educativas.

En función de lo sucedido, bastó con la aparición del Doctor Enrique Romero Brest, creador del Sistema Argentino de Educación Física para apaciguar aún más las propuestas gimnásticas con enfoques militares, carentes de argumentaciones científicas.

1.2. El Sistema Argentino de Educación Física y sus disputas con la Educación Física militarizada

“El sistema persigue la salud del individuo y el entrenamiento en el esfuerzo, antes que el simple desarrollo muscular”

(Romero Brest, 1905, p. 156)

En líneas anteriores, hemos descripto el surgimiento de la gimnasia con tratamiento militar que ha de evidenciarse en las escuelas a finales del siglo XIX.

Si bien, cenizas de dichas propuestas se ven reflejadas en lo cotidiano, bastó con la intromisión de la institución médica para resistir y superar la realización de aquellas prácticas carentes de distinciones científicas.

Retomando las ideas de Aisenstein (2014) en la segunda mitad del siglo XIX, en función de las abundantes enfermedades epidémicas que inundaban las ciudades del país, comienza a generarse un impulso dentro de las entidades médicas, con el fin de construir nuevos profesionales de la salud encargados de la prevención de las dolencias sociales.

Si bien, en aquellas situaciones sociales han de hallarse curanderos como agentes encargados de tratar a los ciudadanos que demostraran afecciones físicas, tras la aparición de nuevos profesionales médicos, las instituciones adheridas a la medicina se acrecientan aún más, ofreciendo respuesta a las enfermedades epidémicas.

En función del juicio sucedido, nace una rama de la medicina apoderada de conservar la salud de las ciudadanas y los ciudadanos y de prevenir las enfermedades, llámese higienismo a la reciente especialización médica.

Con respecto a la Educación Física, Enrique Romero Brest, médico higienista, influenciado por el destacado educador Pizzurno, realiza su tesis doctoral en función de la implementación de ejercicios físicos en las escuelas.

Haber desarrollado su investigación sobre dicha temática, sustentándolo con argumentaciones y constataciones médicas le ha dado legitimidad para manifestarse y ser escuchado sobre Educación Física escolar. Su propuesta tenía un alto valor no sólo higiénico sino además científico, la cual respondía a la corriente filosófica positivista.

En las primeras décadas del siglo XX la propuesta de Romero Brest ha dominado la Educación Física por tres cuestiones:

- Romero Brest se convirtió en el máximo vocero autorizado sobre temas competentes a la Educación Física.

- Por otro lado, Romero Brest logró visibilidad política y educativa que no se había logrado hasta ese entonces.

- Y como último punto y más importante, Romero Brest fue el creador y director de los primeros cursos temporarios de ejercicios físicos en el año 1901, creándose así el Sistema Argentino de Educación Física. (Scharagrosky, 2015)

Dichos cursos constaban de una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se encontraba sustentada bajo el alegato proveniente de la fisiología, la mecánica del movimiento, la pedagogía y la higiene física.

Y en las situaciones de formación práctica, se han encontrado adherida a la prescripción de ejercicios gimnásticos con aparatos y sin aparatos, juegos y ejercicios al aire libre (Scharagrodsky, 2014).

Los cursos de ejercitadores físicos terminarían originando en el año 1912 el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF), creación más que importante para el campo de la Educación Física.

Desde el INEF, el Dr. Romero Brest se ha encargado de emitir una revista científica desde la cual lograda difundía los argumentos del Sistema Argentino de Educación Física y la importancia de la Educación Física en la escuela.

“Los profesores preparados por el Instituto deben poseer las cualidades adecuadas para dirigir la gimnasia de “formación y de desarrollo” desde el niño hasta el adolescente” (Romero Brest, 1938, p. 64).

Nos atrevemos a manifestar, que la formación docente en Educación Física impulsada por Romero Brest, se ha encontrado empapada de bibliografía anclada en argumentaciones médicas, generando de ésta manera que lxs docentes comiencen a configurándose como posibles agentes de salud.

La selección de los contenidos realizados para los primeros cursos de ejercitadores físicos, se han encontrado sustentados bajo la corriente positivista, paradigma científico decimonónico. La hegemonía del discurso bio-médico, en sus inicios desde la anatomía y luego desde la fisiología, han abarcado el campo de las actividades corporales incluyendo la Educación Física escolar.

Por supuesto, que el Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Enrique Romero Brest, se ha hallado justificado científicamente, y desde el cual se “priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto” (Scharagrodsky, 2015, p. 159).

Podremos decir, que el Sistema Argentino de Educación Física, se ha basado bajo el discurso científicista de la época y ha de llevar consigo un carácter higienista. Los ejercicios físicos desarrollados por el Dr. Romero Brest demostraban entre sus objetivos prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de lxs estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en lxs niñxs y jóvenes. Todos los propósitos aquí explicitados, se localizan en función de construir una nueva sociedad Argentina.

En base a lo comentado, logramos alegar que la Educación Física ha de convertirse en una disciplina ortopédica, en aristas de generar prácticas

eugenésicas. En palabras de Romero Brest, “la Educación Física ha de proponerse el perfeccionamiento físico” (Romero Brest, 1905, p. 3).

Dicho autor, considera a la Educación Física como un medio de manipulación para el mejoramiento y/o perfeccionamiento de la raza, construyendo mediante el Sistema Argentino de Educación Física estudiantes vigorosos y vigorosas, sanitarixs, bienintencionadxs y vitales, funcionales a la construcción de una ciudadanía sana.

Para la conformación del Sistema Argentino de Educación Física, y sus consecuentes ejercicios físicos, el Dr. Brest se ha nutrido de los distintos sistemas gimnásticos, anclándose en el sistema sueco y arraigando sus ideas en algunos contenidos la gimnasia inglesa. Ha manifestado sus críticas al método alemán, y se ha aferrado a las constataciones teóricas del sistema gimnástico francés, país desde el cual, los aportes fisiológicos han sido enriquecedores para los el método romerista.

Su Sistema se ha destacado no sólo por tener fundamentos científicos provenientes de las ciencias naturales, o por ser meramente higienista, sino además por ser ecléctico, considerando distintos discursos para la conformación del mismo.

La propuesta del Dr. Enrique Romero Brest, ha acaparado el ámbito escolar en las primeras tres décadas del siglo XX. En el correr de los años se han ido incorporando otras prácticas corporales, entre ellas las rondas escolares, algunos deportes y las excursiones.

Dejaremos manifestado que en el transcurso de los años se han ido modificando los planes de estudios pertenecientes a la formación docente,

transformando a los cursos de verano para ejercitadores físicos, con una duración de dos meses, a la creación en 1912 del Instituto Nacional Superior de Educación Física, en el cual la carrera de educador física comprendía una duración de 2 años.

Hubo en el correr del tiempo cinco modificaciones en los planes de estudio, modificado por el mismo Romero Brest junto a su grupo de docentes; el plan de 1901, plan de 1906, el plan de 1912, el plan de 1915 y por último el plan de 1925 (Scharagrodsky, 2014).

El autor e investigador, nos aporta una pesquisa que se muestra enriquecedora de abarcar en corriente capítulo.

En dicha investigación el autor analiza los distintos planes de estudios de los años anteriormente nombrados, los cuales con el correr de las primeras tres décadas del siglo XX se amplían y de esta manera se incorporan nuevas cátedras, entre ellas; prácticas de la enseñanza y pedagogía de la Educación física, manteniendo su lugar asignaturas provenientes del discurso médico: anatomía humana aplicada a la educación física, gimnasia práctica, fisiología del ejercicio, etc.

A modo de ejemplo, mostraremos el Plan de Estudios del Curso temporario de 1901 en donde podemos ver como el higienismo reinante ha marcado las corrientes pedagógicas del momento (Romero Brest, 1903 en Scharagrodsky, 2014):

- Necesidades y bases de la Educación Física
- Fisiología e higiene del ejercicio
- Estudio de los sistemas de Educación Física

- Pedagogía de la Educación Física
- Prácticas del ejercicio

Podemos dar cuenta en función de las asignaturas emitidas en el Plan de Estudios del año 1903, que el Sistema Argentino de Educación Física demostraba una fuerte “adhesión a la ideología pedagógica de la clase dominante considerándose como tal al positivismo” (Puiggrós, 1996, p. 15).

Las propuestas romeristas, se han anclado en las fundamentaciones anatómico-fisiológicas, justificadas bajo los aportes de fisiólogos reconocidos mundialmente (destacando a Lagrange).

La propuesta corporal, que han de ser los ejercicios físicos en las escuelas, tanto en el nivel primario como en el nivel medio, ha rechazado todo tipo de gimnasia militarizada, considerándola como una práctica corporal anti-higiénica y con carencias de argumentaciones científicas.

Brest, describió a la gimnasia con enfoque militar como antipedagógica, considerando que no ha de tener en cuenta ni la fatiga y ni la repetición, sin contar las serias dificultades que le traerían al sistema ósea de lxs estudiantes.

Si bien la propuesta corporal de Romero Brest ha ganado el campo de la Educación Física escolar, siendo esta propuesta hegemónica durante las primeras décadas del siglo XX, las propuestas militaristas no han de desaparecer, sino más bien, buscaron sus espacios para continuar sus objetivos.

Uno de esos espacios fue en el centenario de la Revolución de Mayo, en donde se ha encontrado el resurgimiento de los batallones escolares, a los cuales Romero Brest se refirió como “peligrosos, inútiles y antipedagógicos” (Romero

Brest, 1914 en Scharagrodsky, 2014), y por otro lado en ciertas escuelas privadas, bajo los mandatos religiosos, han continuado durante los comienzos del siglo XX con prácticas militares en los patios escolares.

Transcurriendo la década de 1930, la propuesta del Dr. Enrique Romero Brest ha de verse amenazada.

Para explicar este proceso de deconstrucción del Sistema Argentino de Educación Física creemos necesario narrar algunas líneas acerca del contexto político de la época.

En el año 1930, se generan dos hechos que han marcado la historia a nivel mundial y local. Por un lado, se produce a nivel mundial la crisis económica tras la caída de la bolsa en Estados Unidos, lo cual generó un efecto dominó en las economías de los otros países, y por otro lado en Argentina comienza la denominada “década infame” (hasta el año 1943), momento iniciado con un golpe de estado por parte de Uriburu, derrocando al entonces presidente Hipólito Yrigoyen.

En el año 1931 lo jubilan de su cargo a Romero Brest, que si bien su Sistema se pudo seguir llevando a cabo en algunos patios escolares, ha dejado de ser la práctica corporal por excelencia en la Educación Física.

Como hemos nombrado anteriormente, la década de 1930 comienza con un golpe de estado, los militares han tomado en poder;

El '30 es por otro lado una fecha clave, indicativa no sólo de una hecatombe económica mundial sino que la Argentina reedita el autoritarismo y crea la dictadura militar como modalidad política:

desde allí las políticas de infancia se llenan de enunciados autoritarios, moralizadores y represivos (Puiggrós, 1996, p. 100).

La Educación Física no se ha encontrado ajena a los hechos políticos y sociales sucedidos, ya que se ha manifestado una fuerte militarización de la disciplina escolar, por sobre todo en la Provincia de Buenos Aires la cual era gobernada por Manuel Fresco, país intervenido en esos momentos por el presidente Ortiz.

Hubo cuatro tácticas que aseguran el nuevo planteamiento corporal a la Educación Física (Scharagrodsky, 2006):

- La propuesta corporal para llevarse a cabo en las escuela ha de llamarse: Gimnasia Metodizada
- La confección del manual obligatorio para las escuelas. Dicho manual se titulaba “Manual de normas y clases infantiles de gimnasia metodizada y juegos”
- La creación de capacitaciones a maestros y repetidores físicos, en donde lograron difundir y convencer sobre la nueva propuesta.
- Y por último ampliar la preocupación sobre lo corporal no sólo en las escuelas sino además por fuera de las paredes de la Escuela.

El cuerpo se ve atravesado nuevamente por distintas preocupaciones. El entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco, le ha dado un lugar primordial a la Educación Física, en el año 1940 publicó una obra de su autoría llamada “La Educación Física. Una innovación de mi Gobierno” (Scharagrodsky, 2006).

Manuel Fresco, médico, dirigente indiscutido del Partido Demócrata Nacional y dirigente conservador antiirigoyenista, se inspiró en los pensamientos fascistas, teniendo como referentes a Hitler, Mussolini y Franco.

Calvo (2000) en su investigación desarrolla un análisis sobre las alocuciones públicas que ha realizado Manuel Fresco sobre la Educación Física. Uno de los hechos a remarcar según el autor, es la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires inaugurada por Fresco en el año 1936.

Calvo (2000) nos demuestra como el Gobernador de ideas fascistas y ultraconservadoras intenta por medio de la asignatura generar prácticas eugenésicas, adhiriendo a la Educación Física a la estrategia política de mejorar la raza Argentina.

Las políticas sociales impulsadas por el gobierno de Fresco, no sólo se han abocado a la transformación educativa, sino que también ha intentado acaparar a toda la población de niños, niñas y jóvenes por medio de comedores escolares, colonia de vacaciones y otras prácticas extra-escolares.

Nos detendremos exclusivamente en sus intenciones sobre la Educación Física escolar, continuando con los alegatos basados en el orden, el control y el disciplinamiento. El entonces gobernador Fresco generó que se lleve a cabo en las escuelas una Educación Física de corte marcial y militar.

Mediante la Reforma Educativa del año 1937, se introdujo la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas. La incorporación de la enseñanza católica se articuló a la Educación Física "teniendo como objeto y blanco de poder al

cuerpo. A la exaltación de la religión católica se le sumó el amor a la patria y a los héroes nacionales” (Scharagrodsky, 2006, p. 202).

En este contexto político y social, donde los militares han tomado la proa del poder por medio de un golpe de estado, se ha reformado la ley de educación y además en 1938 se crea de la Dirección Nacional de Educación Física (bajo influencias militares).

Una vez más, los agentes provenientes de la institución militar han tomado las riendas de la Educación Física escolar, adueñándose de las prácticas corporales que debían llevarse a cabo en las instituciones educativas formales.

La nueva práctica corporal que ha de pensarse y propagarse a la Educación Física escolar ha de ser la Gimnasia Metodizada. A continuación describiremos la reciente disciplina que ha encontrado el espacio propicio para el control y disciplinamiento de lxs estudiantes.

Como hemos nombrado en líneas anteriores, la Provincia de Buenos Aires se encontraba gobernada por Manuel Fresco, político con ideas arraigadas en el fascismo. Fresco no sólo ha demostrado su interés en la Educación Física, sino que además se ha rodeado de personas provenientes del ejército para que lleven a cabo la misma, entre ellos un destacado militar, en ese entonces Inspector y Director de Escuela de Tiro y Gimnasia del Ejército Argentino, el Mayor Horacio Levene, quien ha escrito una obra sobre Gimnasia Metodizada con más de 600 páginas influyendo en demasía sobre las prácticas corporales.

En el año 1938 se emite el Manual de Normas y Clases Infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos (Scharagrodsky, 2006). A través de dicha publicación se ha pretendido uniformar a todas las escuelas de la Provincia de Buenos Aires con el

fin de homogeneizar los contenidos desarrollados en las clases de Educación Física, la intención pedagógica se hallaba focalizada en impartir clases infantiles de Gimnasia Metodizada

La reciente gimnasia propuesta por Horacio Levene, se ha tratado de un proceso de corrección, modelamiento y perfeccionamiento de los cuerpos de los niños y jóvenes por medio de la voz de mando emitidas por el/la docente, y la imitación de sus movimientos. Debía ser higiénica, racional y moral. “La gimnasia metódica, racional e higiénica contempla los fines de la vida misma, se ajusta, ordenándolo a medios naturales, y sigue un programa conformando edad, contextura, razón y clima” (Levene, 1938, p. 17).

En su manual de Gimnasia Metodizada, Levene desarrolla las argumentaciones por las cuales dicha propuesta corporal debía ser llevada a cabo en las escuelas. El orden, la disciplina, la moral y la higiene fueron sus puntos más nombrados en el desarrollo de su obra.

En función de lo emitido, diremos que se encontró en la Educación Física una disciplina ortopédica, encargada de la gobernabilidad, control, manipulación y regulación de los cuerpos de los niños, niñas y jóvenes,

“el concepto de patria, familia y sociedad; el sentimiento de colaboración, en la prédica y en la práctica, deben integrar el desarrollo de un método de cultura física; junto al movimiento que se enseña, el orden y la razón que lo inspiran, complementan su eficacia y confirman su propósito educativo” (Levene, 1938, p. 17)

Creemos necesario, para una mejor comprensión del método propuesto, continuar con las palabras de Levene en su obra escrita, en donde además de desarrollar las argumentaciones sobre la Gimnasia Metodizada, explica las partes indispensables para lograr su desarrollo.

Según Levene (1938):

- Imponer orden y método en la ejercitación.
- Hacer disciplinada una clase.
- Enunciar los ejercicios con sus propias designaciones, para no generar perturbaciones en el entendimiento.
- Despertar conciencia en los movimientos, haciéndolos ejecutar lentamente.
- Imponer voluntad, y estimular a la mejor realización del ejercicio.

Luego de exponer las argumentaciones y las indicaciones que el autor realiza, para desenvolver las clases de Educación Física, podemos evidenciar como la Gimnasia Metodizada, método basado en el control y el orden de los cuerpos, gana espacio en los patios escolares, desplazando por completo al Sistema Argentino de Educación Física propuesto por el Dr. Romero Brest, el cual se vio en su derrumbe en el año 1938.

Creemos propicio aclarar, que si bien a Romero Brest lo jubilan en 1931, ha continuado a lo largo de la década escribiendo distintas obras sobre Educación Física y describiendo su posicionamiento en cuanto a la Gimnasia Metodizada en las escuelas.

Acercándonos a la década del '40 del siglo pasado, la Gimnasia Metodizada, propuesta hegemónica de la época, en donde se ha vuelto a evidenciar la

militarización de la Educación Física, ha de verse en jaque junto a la nueva práctica corporal del momento: el deporte.

Antes de comenzar a narrar la aparición del deporte como contenido casi exclusivo de la Educación Física, se nos hace necesario brindarle un paréntesis a un hecho histórico en la Educación Física escolar Argentina, hecho fidedigno que ha sembrado en los patios escolares de la Patagonia Argentina: la influencia de la corriente nazi en las prácticas corporales.

Tomaremos para generar esta descripción a Zungri (2014) quien ha realizado una investigación enriquecedora para la historia de la Educación Física escolar. Dicho autor ha ido tras las huellas del nazismo en las propuestas corporales llevadas a cabo en el contexto escolar.

Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial en el año 1945, llegan a la Argentina centenares de exiliados nazis. La cuna del exilio ha sido la Patagonia Argentina, específicamente San Carlos de Bariloche.

Siguiendo con los aportes del autor, en el año 1948 arriba a suelo argentino, entre decenas de nazis, Otto Pappé, quien luego muestra su verdadera identidad a raíz que el Presidente Juan Domingo Perón concede la amnistía a los inmigrantes que se encontraban ilegales en el país.

Otto Pappé manifiesta ser en verdad Erich Priebke. “Poco a poco Priebke iba ganándose más lugar en la Asociación Germano Argentina y eso le daba cada vez más llegada al nivel primario y secundario del Instituto Primo Capraro” (Zungri, 2014, p. 2). Priebke encuentra en la Educación Física el espacio apropiado para llevar a cabo prácticas de mejoramiento de la especie humana, aparece en la

escena educativa la eugenesia, buscando que la raza aria germine en la Argentina.

Creemos propicio marcar que la eugenesia fue fundada en 1904, como “la ciencia que se ocupa de todas las influencias que mejoran las cualidad innatas de una raza” (Reggiani, 2014, p. 17), es decir que es una especie de biología aplicada, prácticas llevadas a cabo sobre el cuerpo de las personas para el mejoramiento de la raza, atesorando como parámetro en este momento histórico, a la raza aria buscada por el nazismo.

La Educación Física ha sido un tema de consenso entre los agentes que alegaban la eugenesia, demostrando ser la asignatura escolar eminente de impacto directo sobre el cuerpo de las niñas y los niños. Se ha visto en dicha disciplina el espacio conveniente para el desarrollo de prácticas corporales que tengan como objetivo el mejoramiento racial, constituyendo así una mejora de la población en vistas de la raza aria.

Si bien en este correr histórico aparecen casos de prácticas eugenésicas, por sobre todo en la Patagonia Argentina como hemos nombrado anteriormente, la práctica corporal que ha ganado la hegemonía del patio escolar ha sido el deporte. A continuación describiremos su llegada al currículum escolar y los momentos históricos que le han dado legitimidad de desarrollarse en las escuelas.

1.3. Del militarismo al deportivismo: nueva propuesta corporal hegemónica.

Como hemos nombrado anteriormente, la asignatura escolar Educación Física, se ha encontrado en pugna por distintos discursos provenientes del campo de los pedagogos, del campo de los militares y deportistas y del campo de las ciencias médicas (Aisenstein, 2006). En las siguientes líneas describiremos la aparición del deporte y juegos deportivos en el patio escolar a partir de la década de 1940 del siglo pasado, para ello, pondremos a los lectoras y lectoras en el contexto socio – político de la época.

En el año 1943 el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), conformación secreta de la Argentina, toma el poder mediante un golpe de estado, poniéndole fin a la década infame iniciada por el golpe de Uriburu en 1930.

Dentro del GOU comienza a realizar su carrera política Juan Domingo Perón, presidente destacado por llevar a cabo políticas públicas en función de los sectores populares de la sociedad Argentina, desarrollando un Estado benefactor el cual “contribuyó decisivamente a la elevación del nivel de vida” (Romero, 1994, p. 108), impensado de ver en gobiernos anteriores.

Y por otro lado Juan Domingo Perón será un agente clave en el desarrollo deportivo Argentino.

Durante la década de 1940, en cuanto a la Educación Física, se verá un proceso de deportivización de la misma.

El sport atlético y competitivo, el de los torneos y los estadios, considerando el contenido más turbulento de la etapa de la conformación (luego de los espectáculos y los divertimentos callejeros), y que el discurso pedagógico sólo permite entrar en la forma de ejercitación, se incorpora finalmente a partir de la década del 40 (Aisenstein, 2006, p. 79)

Lo que actualmente escuchamos como Deporte y vemos su desarrollo en Argentina, tiene su origen en Inglaterra en el transcurso del siglo XVIII, el cual se ha ido consolidando mediante un largo proceso de transformación de juegos y pasatiempos de las elites sociales (Beer, 2014), la Educación Física no ha podido evadir verse de estas influencias en las instituciones educativas.

Creemos importante aclarar, que la aparición de una propuesta corporal no destituye completamente la anterior, sino que una construye hegemonía dentro del campo dominando a la actividad corporal pasada.

Por ende, si bien se continuaron viendo ejercicios físicos con rasgos de corte militar y marcial, en los programas realizados para la escuela media, en el año 1941, han incluido algunos deportes como: volleyball, básquetbol, fútbol, rugby, baseball (Aisenstein, 2006).

Podemos comprender a esta etapa como un cambio en cuanto a la concepción de la educación del cuerpo. Pasar del Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Romero Brest y la militarización de la Educación Física en la década del '30 a los juegos, habilidades deportivas y deportes destaca el cambio que se ha dado dentro de la Educación Física, donde si bien, se continúa

argumentando bajo el discurso médico – higienista, ahora han de verse aspectos que anteriormente no se han tenido en cuenta, entre ellos la participación con interés del alumnado, el trabajo en equipo y los rasgos lúdicos que se suponen que traen consigo los deportes.

Los juegos y los deportes tienen en este programa fundamental importancia. Sólo una comprensión adecuada del sentido que entraña tal valorización posibilitará la actuación correcta del profesor. La inclusión de los deportes en el programa escolar se explica por la necesidad de efectuar actividades naturales, de interés para los alumnos, y tiene su justificación en los valores educativos que encierran, según se expresa a continuación:

a) Desenvolvimiento del gusto innato por la actividad; b) sentimiento de la propia fuerza y capacidad; c) ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción; d) conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, en la observancia de los reglamentos; e) creación de espíritu de solidaridad y abnegación; formación del carácter. (...)

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de educación física, en razón de que les ofrecen motivos de felicidad, al mismo tiempo que los educan en la persecución de altos ideales (MJIP, 1941, pp. 59-60)¹.

¹ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Programa de Educación Física, 1941.

En base al juicio descripto, manifestaremos que la incorporación del deporte escolar como práctica hegemónica a partir de la década del '40 de siglo XX, continúa respondiendo a las necesidades que fueron vistas en los tiempos anteriores, donde la asignatura ha de encontrarse en su conformación.

Los cuerpos de los niños y de las niñas debían ordenarse, disciplinarse y ejercitarse por medio de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida, es así como se ha visto en el deporte la práctica corporal ideal del momento.

Si bien el alegato lúdico aparece en el terreno de la Educación Física, sigue predominando la argumentación proveniente del higienismo para legitimar las prácticas, las cuales, continuaron siendo llevadas a cabo bajo las voces de mando de los/as docentes.

Si bien, en el correr de los años las prácticas corporal se han ido modificando, lxs profesorxs han mantenido el foco de atención sobre la diferencia, aquellos/as que han de ser vistos como anormales, debían ser normalizados. A las justificaciones ya conocidas sobre la nacionalidad, la higiene y la salud se le agregaron el espíritu y el patriotismo (Aisenstein, 2006).

Si bien al deporte se lo ha visto en los inicios de la institucionalización de la Educación Física como una práctica corporal molesta, violenta e indisciplinada a raíz de la competencia que trae consigo, esta visión ha ido cambiando con el tiempo, además del discurso científico se incorporan nuevas ciencias, entre ellas la psicología (Aisenstein, 2015) que ha resaltado la importancia del juego, la motivación y trabajos en equipo dentro del ámbito educativo.

Comienza a argumentarse la incorporación de la práctica deportiva en la Educación Física en función de la importancia por la necesidad de efectuar actividades naturales y con alto valor educativo:

- “- Desenvolvimiento del gusto innato por la actividad
- Sentimiento de la propia fuerza y capacidad
- Ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción
- Conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo en la observancia de los reglamentos
- Creación del espíritu de solidaridad y abnegación
- Formación del carácter” (MJIP, 1942, p. 230)

Se incita a incorporar el deporte en los patios escolares, se comienza a ver la práctica deportiva como el mejor elemento para disciplinar a una masa de estudiantes, suponiendo que dentro del mismo aparece libertad de movimientos, ludicidad e inclusión.

La técnica deportiva se ha visto como valiosa. Enredados en un estado moderno, donde la eficacia y la eficiencia son componentes claves de la modernidad, el deporte permite registrar aquellas respuestas que son eficaces a los problemas propias de la actividad corporal.

El Programa de Educación Física (1942) emitido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública redacta aquellos contenidos y aquellas actividades que deben de llevarse a cabo en la Educación Física escolar, entre ellas:

- Gimnasia

- Atletismo y pruebas de eficiencia física
- Juegos y deportes (enseñanza práctica)
- Competencias deportivas internas
- Competencias intercolegiales
- Demostraciones gimnásticas y deportivas
- Campamentos
- Conversaciones de Educación Física e higiene
- Natación

Todas las actividad nombradas comienzan a tener auge a partir de la década de 1940, no sólo el desarrollo deportivo y los torneos intercolegiales, sino además se comienza a medir el rendimiento físico de los alumnos y las alumnas para obtener resultados de mejora en cuanto a la eficiencia física, impulsado la búsqueda del rendimiento desde la Educación Física.

“Las pruebas de eficiencia física, en general deberán basarse en las actividades de correr, saltar, lanzar, etc. A estas actividades conviene agregar ciertos aspectos técnicos de los juegos y deportes mismos” (MJIP, 1942, p. 227).

En efecto, el deporte como nueva propuesta corporal hegemónica que tiene su aparición a mediados del siglo pasado, fue visto por el ex Presidente Argentino Juan Domingo Perón como una herramienta clave para el desarrollo de sus políticas públicas.

A continuación describiremos las políticas públicas llevadas a cabo entre 1946 a 1955 en cuanto el deporte y la Educación Física han cumplido objetivos claves de las políticas peronistas, siendo éstos parte central del dispositivo elaborado por el peronismo.

1.3.1. Peronismo, Educación Física y Deporte

Ahora los locos son los que no quieren hacer gimnasia, porque no todos saben que la gimnasia, el deporte, es algo que no sólo los vigoriza y los fortalece fisiológicamente, es decir, no es sólo que vigoriza el sistema nervioso, los órganos, los músculos, los huesos, sino también que les crea una mejor inteligencia y les forma un alma mejor (Perón, 1954)

El presente apartado intentará describir las políticas públicas llevadas a cabo durante el gobierno peronista tomando como parte central de sus estrategias a la Educación Física y el Deporte, que durante los años de su gobernación (1946 – 1955) han circulado varias concepciones sobre la cultura física en respuesta a las necesidades políticas, sociales y económicas del momento.

Como hemos nombrado en líneas anteriores, a partir del golpe de estado del año 1943 encabezado por Farrell, Juan Domingo Perón comienza a desarrollar su carrera política que le permite ganar las elecciones presidenciales en 1946.

Las políticas peronistas se han visto reflejadas en la educación, donde las reformas educativas se fundamentaron en los principios desarrollados en el primer Plan Quinquenal, el cual “destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo y que haga compatible el principio de democratización de la enseñanza entendiéndola como un patrimonio igual para todos” (Puiggrós, 2003, p. 134). La educación ha sido vista por el gobierno peronista como un derecho, al cual todas y todos deberían de tener acceso. La

Educación Física y el deporte no se han visto ajenos a la concepción sobre los derechos llevadas a cabo por J. D. Perón.

No sólo durante estos años de mandato se ha visto al Deporte como una pieza indispensable para el desarrollo de la salud de los ciudadanos y las ciudadanas, sino que además representa un elemento central de la estrategia política peronista. Orbuch (2016) en su investigación sobre Peronismo y Educación Física, nos aporta que la Educación Física, durante que el gobierno impulsado por Juan Domingo Perón fue democratizadora, se ha articulado con la medicina preventiva en pos de una mejora en la salud de los ciudadanos y las ciudadanas, pero además ha sido de factor clave para habilitar aquellos espacios que se encontraban exclusivos de las elites, incluyendo en él a los sectores populares.

Podemos decir, que durante 1946 y 1955 se llevó a cabo un tipo de cultura física en las escuelas, donde el cuerpo de los niños y las niñas pasa a ser público, donde se amplía la oferta de espacios para la realización de actividades física y deportivos más allá de las paredes de las escuelas, en donde todas y todos tienen acceso a realizar Educación Física, actividad física y deporte. Durante su gobierno “se jerarquiza a la Educación Física como materia escolar, en primer lugar reemplazando a la gimnasia como práctica corporal predominante por la práctica deportiva saludable” (Fiori, 2007, p. 2). La salubridad y el asistencialismo fueron constitutivos claves de las políticas educativas peronistas, esto nos permite entrever que se ha desarrollado una nueva educación de los cuerpos para llevar a cabo la implementación de un proyecto político innovador, jamás visto anteriormente.

Para buscar profundizar sobre las diversas concepciones de Educación Física, Deporte y actividad física que ha propuesto el peronismo, creemos necesario en primera instancia narrar algunos acontecimientos históricos sobre leyes y decretos que fueron desarrollando entre 1946 y 1955 legitimando a la Educación Física en las escuelas y ofreciendo un discurso democratizador de la misma.

En el año 1947 a raíz de un proyecto de ley, se crea el Consejo Nacional de Educación Física y Medicina del Deporte en dependencia de la Secretaría de Salud Pública (Orbuch, 2016) A partir de esta creación, se ha buscado que las actividades física y deportivas estén ligadas directamente con el aspecto sanitario. Con este telón de fondo, aparece Ramón Carrillo, Ministro de Salud Pública en época Peronista, quien luchaba contra los distintos factores que afectaban la salud de los ciudadanos y las ciudadanas, buscando de esta manera una vida útil prolongada.

Por estos motivos, durante la gobernación peronista, se instruía a los docentes y las docentes para que transmitieran conocimientos con valores sanitarios a las alumnas y los alumnos. Se ha colocado el foco de atención sobre el cuidado del cuerpo, el mantenimiento de la salud y el chequeo médico constante de los niños, las niñas y jóvenes en proceso de escolarización.

El aporte económico a las abandonadas instituciones deportivas, la creación de nuevos centros deportivos y el agasajo a los héroes deportivos generó que comience un lento y largo proceso de deportivización de la Educación Física escolar, que si bien este eje puede traer consigo conflictos provenientes de distintos discursos, cabe destacar que el Estado peronista ha operado directamente sobre el campo.

Uno de los hechos a destacar fue la creación de los “Juegos Evita”, los cuales eran torneos deportivos infantiles, y los “torneos Juan Perón”, destinados a juveniles, en los cuales para participar debían realizarse exámenes física y predeportivos a los niños, niñas y adolescente que fueran a participar. Este dato de creación de instancias deportivas competitivas para los niños, las niñas y jóvenes escolarizados/as podemos ver que el peronismo ha ligado el deporte con la matriz sanitaria del misma, con el hecho de realizar chequeos médicos a aquellos o aquellas que participaran de los eventos, nos muestra que la preocupación por la salud de sus ciudadanas y ciudadanos se encontraba a flor de piel en esos momentos. Por otro lado y posicionándonos desde otra visión con respecto a las políticas sanitarias llevadas a cabo por el peronismo Beer (2014) nos dice que la función que cumplía la escuela peronista no sólo consistía en la transmisión de conocimientos sobre higiene y sanidad, sino también se encargaba de vigilar y controlar la salud de los alumnos y las alumnas.

Con lo anteriormente dicho, sería conveniente aclarar que, si bien las políticas públicas impulsadas por Juan Domingo Perón han generado una masificación en el desarrollo de actividades deportivas, y en la legitimación de la Educación Física escolar que no se había logrado en tiempo anteriores, en ningún momento se ha logrado separar a la disciplina escolar del discurso médico como argumentación indiscutible por traer consigo fundamentos científicos. La importancia del desarrollo físico, mantenimiento de la salud y prevención de enfermedades fueron puntos clave para J. D. Perón.

En 1948 el gobierno peronista emite por medio de un decreto el Método único para la práctica de Educación Física en todo el país (Orbuch, 2016). Nos parece

importante enunciar los artículos del Decreto Presidencial incluido en el tomo I “Gimnasia Educativa y juegos” publicado por el Consejo Nacional de Educación Física (1948) para esclarecer la postura peronista sobre dicha asignatura escolar:

Artículo 1°. Aprobese como método único de educación física en todo el territorio de la nación el propuesto por el Consejo Nacional de Educación Física, tanto para las instituciones oficiales y privadas en la enseñanza escolar como para la popular.

Artículo 2°. Procédase, por conducto correspondiente, al nombramiento de una comisión técnica que estudie y proyecte su adaptación regional y orgánica en lo relativo a la edad y sexo, a fin de crear el futuro método nacional de educación física. Así mismo proponga lo concerniente al ciclo prescolar y escolar y todo lo relativo a la educación física femenina.

Artículo 3°. Adóptense las medidas necesarias para que por medio del organismo que corresponda en cada caso, se realicen cursos de información y perfeccionamiento de los docentes que tendrán a cargo las actividades que figuran en el método aprobado.

Artículo 4°. Autorízase al Consejo Nacional de Educación Física e imprimir 10.000 ejemplares del método aprobado, cuyo gasto se atenderá con fondos del presupuesto para el año 1948 del Consejo Nacional de Educación Física, aprobado por decreto n° 34.817.

Podemos ver, que durante el gobierno Peronista, se han invertido fondos públicos para el desarrollo deportivo de la sociedad, entendiendo al mismo como un factor cultural, es en las instituciones deportivas donde Juan Domingo Perón fue construyendo sus sendas políticas y sociales.

Diversas de estas cuestiones se han visto enmarcadas en el Monitor de la Educación Común, en el cual, en el año 1949, se publica un número dedicado especialmente a las actividades a desarrollarse en la Educación Física escolar. No sólo un sin número de deportes a llevar a cabo en las clases y juegos variados, sino además se rescata los bailes folklóricos, entre ellos, chacarera, el gato, el cielo, como reivindicaciones tradicionales y nacionalistas.

No obstante, con la creación de un Método único de Educación Física, necesario de ser estudiado por los docentes y las docentes del área, se logró homogeneizar las clases de educación física, sosteniendo que el método único era el más beneficio para los niños, las niñas y jóvenes.

Además de la publicación del primer tomo de “Gimnasia Educativa y Juegos”, se emite en el año 1949 por medio del Consejo Nacional de Educación Física un apéndice del manual de Gimnasia Educativa y Juegos para la enseñanza de la gimnasia educativa femenina, dicho manual “sólo contempla las posiciones, los ejercicios y detalles metodológicos que será necesario introducir, modificar o suprimir dentro del manual en procura de la adaptación fisiológica, psíquica y estética que requiere la especial constitución y personalidad femenina” (Consejo Nacional de Educación Física, 1949, p. 6). Si bien en el nombrado apéndice se especifica que el método no hace diferencia entre los sexos, podemos notar que hay una intención en conformar cuerpos masculinos y cuerpos femeninos como en décadas anteriores.

Durante el segundo mandato de Juan Domingo Perón, se lleva a cabo el segundo Plan Quinquenal en el año 1952, en el cual según Orbuch (2016) dicho Plan contempla los objetivos de la Educación Física y Deporte. “El Deporte fue

pensado como un medio para la elevación del bienestar y la cultura popular” (Orbuch, 2016, p. 49).

Podemos decir que, si bien el Peronismo no se centró en una pedagogía específica de la Educación Física, sino más bien colocó el foco de atención en el desarrollo de los derechos de los trabajadores y trabajadoras, llevando a cabo una política nacionalista y popular, argumentaba ciertos pensamiento anclando al cuerpo del trabajador o trabajadora con el desarrollo físico, es decir, que pretendía desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas cuerpos eficientes, sanos, fuertes y disciplinados para lograr desarrollar prácticas laborales productivas. De esta manera se pretende durante el gobierno peronista germinar cuerpos disciplinados, productores y trabajadores, generaba una vinculación entre el deporte y las actividades físicas con los trabajos manuales, con lo cual legitimaba el modelo económico que dominada en el país: la industrialización como sustitución de las importaciones.

Como hemos dicho en líneas anteriores, si bien J. D. Perón no lleva a cabo una pedagogía de la Educación Física, ha logrado desarrollar una educación de los cuerpos. Por medio de decretos, leyes, Planes Quinquenales, creación de entidades y discursos, la Educación Física y el Deporte ha sido puntos centrales de sus políticas públicas, recurso tal que se toma como estrategia para la reproducción y transmisión de la doctrina justicialista, para la inclusión de sectores populares y para la formación de ciudadanas y ciudadanos físicamente competentes para el trabajo. Las diversas alocuciones públicas con respecto a un tipo de cultura física, el Deporte y la Educación Física escolar fueron contundentes, eficaces y convencedoras ya que ha logrado visibilizar a los

sectores sociales que anteriormente se encontraban ocultos, agentes indispensables para la construcción de una Argentina Justicialista, podemos entender que “el Estado distribuía, y el público recibía” (Romero, 1996, p. 119)

Por otro lado, vemos hasta lo aquí descrito, que durante el gobierno peronista la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte ha crecido a lo largo y a lo ancho del país, distinta a las intenciones que ha tenido Manuel Fresco, siendo su epicentro la Provincia de Buenos Aires. Por medio del Primer Plan Quinquenal, el Segundo Plan Quinquenal, la reforma constitucional de 1949, la creación de entidades destinadas a la educación de los cuerpos de las niñas y los niños, y los discursos referentes a la visibilización de los sectores marginados, la Educación Física y el Deporte y fueron los elementos estatales para generar un cuerpo sano, fuerte, público, nacionalista y peronista.

No sólo por medio de la Educación Física escolar y el Deporte se ha logrado generar un estallido deportivo en esa época, sino que el peronismo ha encontrado aristas en días festivos, como por ejemplo, la Fiesta de la Educación Física. Orbuch (2016) realiza un estudio de caso tomando a la Fiesta de la Educación Física como objeto, en el cual nos explica que éste tipo de eventos, no se generaban únicamente para demostrar que la Educación Física y el Deporte eran ingredientes claves en el desarrollo de los ciudadanos y las ciudadanas, más bien, para continuar ganando su visibilidad en los espacios públicos.

Queremos decir con ello, que las fiestas y las conmemoraciones, como por ejemplo el 1 de mayo como el Día del Trabajador y el 17 de octubre como el Día de la lealtad, fueron demostraciones del peronismo en cuanto a la obtención de los

espacios públicos, por medio de los cuales se empieza a forjar una identidad nacional, que sea utilitaria a la ideología justicialista.

Campomar (2015) nos aporta una investigación sobre la evolución del profesorado de Educación Física. La autora nos muestra la conformación del campo disciplinar por medio de hechos históricos políticos y sociales en cuanto a la influencia sobre la Educación Física escolar.

Nos parece adecuado resaltar un aporte que realiza la autora, Campomar (2015) nos dice que el desarrollo del deporte durante el gobierno peronista ha tomado dos aristas: por un lado se ha llevado a cabo un Deporte social o comunitario, con rasgos inclusivos y de participación colectiva, un Deporte visto como agente indudable de la cultura Argentina, pudiendo ser vivencia por las argentinas y los argentinos, siendo este mismo desarrollado en espacios públicos. Y por otro lado, el Deporte con contenido altamente competitivo e impronta de rendimiento, el cual jerarquiza, discrimina y excluye, y se encuentra altamente relacionado con la búsqueda del récord.

Ahora bien, en los patios escolares, comienza a verse la segunda arista que la autora nos aporta que ha tomado el deporte, esto se debe a la formación en los Profesorados de Educación Física, en donde los estudiantes y las estudiantes lograban acreditar las materias deportivas en base a la demostración de haber logrado adquirir ciertas destrezas que el deporte a rendir solicitaba y en base al rendimiento que hayan tenido.

Esta lógica deportivista, en cuánto al rendimiento personal y la adquisición de técnicas deportivas germina en la Educación Física escolar, teniendo su auge durante el gobierno peronista.

Podemos concluir entonces, que el peronismo logra llevar a cabo políticas públicas que anteriormente no se vieron en la historia política Argentina. Por un lado, crea los derechos a los trabajadores y a las trabajadoras, sumados a la visibilización de las clases marginadas y desarrollo de políticas en beneficio de los sectores populares y por otro lado la ocupación del espacio público, lo cual este último acto genera reacciones adversas a ciertos sectores sociales.

Juan Domingo Perón se ve, en sus últimos años de mandato de su segundo gobierno, ahogado en un conflicto con la Iglesia Católica. Esta pugna entre Gobierno e Iglesia comienza a desarrollarse en base a dos hechos, la Iglesia Católica se ve amenazada por las beneficencias realizadas por el gobierno Peronista por medio de las Fundaciones y el desagrado al crecimiento del culto laico en las escuelas, y Juan Domingo Perón repudia completamente la intromisión de la Iglesia en temas de educación. En el año 1955, entra en escena política el general Lonardi como presidente provisional. Perón se vio amenazado, no sólo por la Iglesia, sino además por grupos de oposición y por el Ejército Argentino, quien en el año 1955 provoca un golpe de Estado quitando a Juan Domingo Perón de la presidencia.

Entre cruzados Gobiernos democráticos y Gobiernos de facto, creemos necesario destacar las presidencias llevadas a cabo por la Unión Cívica Radical, específicamente en el año 1963 (teniendo como presidente a José María Guido) ya que se crea la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación.

Este es un punto interesante, se juntas tres elementos en una sola Dirección, considerándolos separadas pero articulados entre sí.

El Decreto de Ley N°3130, promulgada el 29 de abril de 1963, por el cual se crea la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, narra los objetivos del Deporte, de la Educación Física y la importancia de la Recreación en las ciudadanas y ciudadanos de Argentina.

Leáse el objetivo de la creación de dicha Dirección,

La Educación Física, la Recreación y el Deportes conforman un fenómeno social que gravita con creciente intensidad en la vida de los pueblos civilizados e incide en el individuo, pues no sólo satisface íntimas necesidades biológicas de movimientos, sino también relacionadas con elevadas manifestaciones y apetencias morales y espirituales del hombre, siendo por ellos deber del Estado prestar ayuda y promover por todos los medios la difusión de sus prácticas (Ministerio de Educación y Justicia, 1963, p. 5).

Es interesante la anterior cita, no sólo coloca el foco de atención al desarrollo de la actividad física como medio para la mejora de la salud, sino además un desarrollo moral y espiritual. Por otro lado el Artículo N° 5 desarrolla las funciones que tendrá la Dirección de Educación Física, Deporte y Recreación, léase entre ellos:

- Atender a la formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes de Educación Física
- Organizar, dirigir y fomentar la realización de competencias escolares, colegiales e intercolegiales o interescolegiales, campamentos educativos, colonia

de vacaciones, excursiones y demás actividades complementarias de los estudiantes.

He aquí otro punto clave, El Estado desde la Dirección analizada, proveerá de los elementos necesarios para la organización de las competencias Deportivas en edad escolar, es otro elemento que nos brinda para entender el proceso de deportivización de la Educación Física a partir del Gobierno Peronista, continuado en este caso por un Gobierno Radical. Y por otro lado, la necesaria capacitación de los docentes y las docentes del área en dicho tema.

Para finalizar, el Decreto sobre la creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación nos dice que “pueden señalarse como objetivos de la Educación Física el perfeccionamiento de la salud, la formación corporal, el perfeccionamiento de la aptitud física, la adquisición y perfeccionamiento de las destrezas y la eficiencia física en lo referente al ser biopsíquico” (Ministerio de Educación y Justicia, 1963, p. 11). Las ideas anteriormente nombradas, fueron influencias por Ramón Muros, quien era Director General de Educación Física la época descripta.

Entre idas y vueltas, donde aparecen gobiernos de factos entrelazados con gobiernos democráticos, no tardaría en llegar la Dictadura Militar más atroz de la historia política y social de la Argentina. En las siguientes líneas desarrollaremos brevemente la Dictadura Militar del año 1976, el Deporte tomado como elemento de pantalla de la situación social vivida, y la utilización de los Institutos de Formación Docentes de Educación Física como control ideológico.

1.3.2. Educación Física, Deporte y Dictadura (1976 – 1983)

El 24 de Marzo de 1976 irrumpen el mando del gobierno de Isabel Perón la Junta de Comandantes en Jefe, conformada por el general Videla, Massera y Agosti, quienes se hicieron cargo del poder y dieron comienzo al llamado Proceso de Reorganización Nacional (Romero, 1996). Dicho proceso pondría fin a la crisis económica de los años anteriores. Tomando los aportes de Puiggrós (2000) en la trama político-cultural argentina estaba completamente arraigada a la creencia que el orden autoritario solucionaría los problemas sociales. La sociedad ha dado un vuelco a la especulación. La Dictadura Militar del año 1976 terminaría siendo la represión más brutal de la historia Argentina. La propuesta de los militares fue eliminar el problema de raíz, y ese problema era generado por las organizaciones de izquierda, aquellos y aquellas que eran tildados de subversivos y subversivas. Se encargaron de desarticular los sindicatos, los movimientos de izquierda, los centros de estudiantes y de perseguir, detener y asesinar a aquellas personas que estén ligadas a todo pensamiento opuesto al que ellos quisieron implementar, “El destino primero del secuestrado era la tortura, sistemática y prolongada” (Romero, 1996, p. 208). La tortura física y moral por tiempo indefinido era utilizada para quitar información a los secuestrados y secuestradas, lo cual no sólo se produjeron miles de asesinatos sino que además se produjo el robo a la identidad con la apropiación de bebés. Se estima que hay 30.000 desaparecidos en dicha dictadura, lo cual se convierte en Genocidio.

Para llevar a cabo este plan siniestro de exterminio de las personas “subversivas” la Dictadura Militar que comenzó en el año 1976 colocó su foco de

atención en la educación, vista como un pilar fundamental para imponer su ideológica. Los distintos centros educativos, escuelas, Universidades e Institutos de formación, han sido considerados como distintos espacios propensos a filtraciones de pensamientos marxistas, por ende, en esos espacios intervinieron, de manera violenta.

Para reimplantar el orden, eliminar lo subversivo y controlar ideológicamente a la sociedad, se llevó a cabo dentro de las Universidades la “Operación Claridad”, Beer (2014) nos relata que ha sido un instrumento desarrollado por el entonces presidente de facto Videla, destinado a la identificación, espionaje e información de los grupos de inteligencia militares sobre las docentes y las docentes que se encontraban desarrollando su labor en ámbitos educativos.

Es decir, que aquellos y aquellas docentes que enseñaban, desarrollaban, y “filtraban” pensamientos marxistas, eran identificados por grupos de inteligencias dependientes del Ejército, para ser no sólo destituidos de su cargo sino además torturados por subversivos.

En este contexto social y político, de destituciones a docentes, desapariciones de personas, exterminios, y apropiaciones de bebés, Beer (2014) nos ofrece una investigación muy interesante sobre el desarrollo del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires en época de Dictadura cívico - militar. Por medio de entrevistas a docentes que ejercían su trabajo en dicha época y entrevistas a estudiantes, logra conformar su investigación.

Beer (2013) nos aporta que durante el golpe militar del año 1976 la educación ha de ser un espacio que estuvo bajo sospecha, queriendo evitar todas las filtraciones de pensamientos de izquierda. Siguiendo al autor, hubo desaparición

de profesores, profesoras y estudiantes, expulsión de maestros y maestras, prohibición de libros, control de las actividades y contenidos y además una regulación sobre los comportamiento de los estudiantes y las estudiantes, entre ellos, la vestimenta, el corte de pelo y además en la utilización obligatoria del uniforme del Instituto, el cual portaba en su pecho la letra "I", indicativa del I.N.E.F.

Se llevó a cabo una cultura del miedo dentro del INEF de Buenos Aires durante la época descrita, se encargaron de continuar reproduciendo los valores tradicionales de las sociedades conservadoras y de ultra derecha.

"En el Instituto la cultura que se producía era predominantemente deportiva" (Beer, 2014, p. 237), podemos entender con este aporte del autor, que el gobierno de Videla ha visto en el deporte un elemento clave para el desarrollo de su política. El deporte es visto como agente cultural, en donde se reflejan distintos valores de la propia cultura. Una vez producido el Golpe de Estado, la marina toma las riendas de las instituciones deportivas y el manejo de dicha área.

Cabe destacar que los discursos sobre el deporte como fenómeno de la cultura contienen un trasfondo distinto. El gobierno de Videla, aprovecha el auge de las actividades deportivas como pantalla de la situación social transcurrida. Un hecho clave es el Mundial de Fútbol realizado en Argentina en el año 1978. Con un telón de fondo de asesinatos, desaparecidos y desaparecidas, torturas, despidos, disolución de grupos sociales y persecución de personas, bajo el lema "derechos y humanos" se desarrolla el Mundial de Fútbol en Argentina. Los ciudadanos y ciudadanas contentos con la victoria, mientras parte de la sociedad era asesinada por creerlos "subversivos y subversivas".

Señalamos como elemento clave del Mundial de Fútbol la participación de los estudiantes del I.N.E.F. en el acto inaugural. Beer (2014) nos cuenta que hubo movimientos perfectos, simétricos, cuerpos que respondían al unísono de las órdenes impartidas, que no hacían otra cosa que resaltar el orgullo de ser Argentinos, derechos y humanos, “el Deporte para la juventud era ponderado como gran disciplinador de las mentes imberbes” (Beer, 2014, p. 260).

Podemos concluir, en la época descrita, que el Deporte ha sido visto como un agente clave para disciplinar los cuerpos de la sociedad Argentina, convencer ideológicamente y tapar las decisiones políticas que llevaron a cabo los gobiernos de facto desarrollados entre 1976 y 1983. El mundial de fútbol llevado a cabo en dicha época ha traído consigo el regreso de una Educación Física de corte marcial y militar, pudiendo evidenciar esto en el acto de inauguración del nombrado evento, donde centenas de alumnos y alumnas marchaban al ritmo de bombos, trompetas y redoblantes que marcaban el ritmo de los movimientos.

En el año 1983 llega Raúl Alfonsín para traer la democracia a un país que ha tenido un largo trecho autoritario, bajo el mando de gobiernos de facto. Alfonsín se ha encargado de desarrollar políticas de democratización, como nos explican Cena, Fassina y Garro (2006) el gobierno democrático de Raúl Alfonsín se ve con la necesidad y responsabilidad de restituir las instituciones de la democracia.

En cuanto a la Educación Física, si bien la propuesta deportiva, oferta corporal hegemónica a partir de la década del 40 del siglo pasado, sigue siendo el contenido casi exclusivo de la Educación Física escolar, comienzan a aparecer nuevas teorías provenientes de las ciencias de la educación y de la sociología que

ponen en jaque al deporte escolar. A continuación revisaremos estas nuevas propuestas tanto teóricas como corporales.

1.4. Puesta en jaque al Deportivismo: la aparición del Humanismo en la Educación Física escolar

En líneas anteriores, hemos explicado la aparición del deporte dentro de la escuela, el auge que ha tenido el mismo durante la presidencia de Juan Domingo Perón y la utilización del mismo durante la Dictadura Militar de 1976.

Los objetivos y contenidos de la Educación Física, que se encuentran influenciadas por las políticas llevadas a cabo por los Gobiernos del momento, no cambian de un momento a otro, sino más bien se van desarrollando por medio de un proceso de constitución, por ende la llegada de un nuevo pensamiento, visión o ideología no destituye completamente a la anterior.

Por ende, si bien este proceso de deportivización de la Educación Física escolar se sigue viendo hasta el día de hoy, aparecen nuevas teorías desde una visión socio – crítica que lo coloca en amenaza y lo alerta de su supuesto contenido educativo.

El Humanismo comienza a dar sus primeros pasos gracias a una figura interesante de analizar que es el Profesor Alejandro Amavet, quien crea el Profesorado en Educación Física en la Universidad de La Plata.

Decimos que es una figura interesante ya que tiene una formación completamente distinta de aquella que escribe y piensa sobre la Educación Física.

Para describirlo tomaremos la investigación realizada por Parenti (2013) quién nos desarrolla una pequeña biografía del autor, sus creaciones y pensamiento en cuanto a la Educación Física.

Parenti (2013) nos aporta, que el Profesor Alejandro Amavet se gradúa en la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino, este título otorgado por el Ministerio de Guerra le abre las puertas para poder ejercer su docencia en los establecimientos institucionales. Fue docente en la cátedra de Pedagogía de la Educación Física e Historia de la Educación Física en la Escuela Militar de Guerra y Esgrima. No obstante, escribe un artículo sobre la pedagogía de la Educación Física junto al Mayor Horacio Levene, agente abanderado de la Educación Física militarizada, a quien hemos nombrado y desarrollado en apartados anteriores.

Lo interesante del Profesor Amavet, una vez desarrollada brevemente su formación altamente militar, sus escritos avalados por las obras de Romero Brest de principios del siglo XX, las cuales tenían un alto contenido biomédico (Parenti, 2013), rodeado de personas de ámbitos militarizados, en el año 1949 lo designan como representante de Argentina en el Congreso Mundial de Educación Física, y es aquí donde el Profesor Alejandro Amavet se ve puesto en jaque por el Humanismo, generando un viraje epistemológico sobre la EF como asignatura escolar.

En un Congreso rodeado de profesionales de la sociología y filosofía, Amavet regresa a la Argentina con otra concepción de cuerpo y la Educación Física.

Alejado de los matices biológicos, del disciplinamiento de los cuerpos, obediencia a los mandos del docente y control, Amavet logra desarrollar una Educación Integral de los sujetos por medio de la Educación Física, logra romper

con el conocido dualismo cartesiano, el cual la mente era entendido como componente ajena al cuerpo, y permite ver nuevos enfoque respecto a los hombres y las mujeres en un sentido filosófico.

En el año 1953, como hemos nombrado en las primeras líneas del corriente apartado, crea el Profesorado de Educación Física en la Universidad de la Plata. No sólo que logra desarrollar un Profesorado Universitario, sino que además coloca al mismo dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Ahora sí, con dicha creación, el vuelco ideológico sobre la Educación Física ha sido completo.

Impensado en tiempos anteriores, dónde la Educación Física ha sido argumentada desde su institucionalización bajo el discurso de la medicina, específicamente de la fisiología, se coloca a la disciplina escolar en el campo de las Humanidades, con discursos sociológicos y filosóficos de sus prácticas.

Formar los nuevos profesores de Educación Física dentro de las Humanidades no es una antinomia ni una osadía, como muchos creen. Es comulgar con la propia esencia de las Humanidades, puesto que al afirmar la dignidad del espíritu humano no puede dejarse de afirmar la dignidad de su cuerpo (Amavet, 1957, p. 141).

Galak (2011) nos aporta que Amavet logra adherir la Educación Física en las ciencias humanas, rompiendo toda tradición con el campo de las ciencias médicas, es quien logra pensar ante todo la educación, dejando en segundo plano al desarrollo orgánico de lxs sujetos.

Y por otro lado, Villa (2006) sostiene que la Universidad Nacional de La Plata con la creación del Profesorado de Educación Física instalado dentro de la Facultad de Humanidades intentará revertir aquellos aspectos tradicionales que se ha tenido no sólo en la Educación Física sino además en los Institutos de Formación Docente. Se logrará investigar e introducir innovaciones pedagógicas y además brindar el panorama de la Educación Física integral con aristas Humanistas.

Sin dudas que esta nueva visión de la Educación Física, donde se ha visto durante décadas como una disciplina ortopédica, sostenida bajo alegatos biomédicos, donde se ha incitado desde sus prácticas “normalizar” a los “anormales”, ha dado un giro para empoderarse desde la ciencias sociales, logrando así ver el cuerpo de lxs sujetos desde otra perspectiva, entendiendo a los mismos como seres integrales, con subjetividades distintas.

Por este motivo sostenemos que la implementación del Profesorado de Educación Física creado dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata logra no sólo formar profesores y profesoras en materias como anatomía, fisiología o aspectos técnicos de los deportes y la gimnasia, sino también en conceptos con marco teóricos universitarios proveniente del campo humanístico y pedagógico.

Empero, la situación en tiempos de Amavet no ha generado un alto impacto sobre el currículum y prácticas de la Educación Física Argentina, ya que, como hemos de nombrar en apartados anteriores, el deporte ha continuado siendo la práctica corporal hegemónica por excelencia de la EF.

Adentrándonos en la década del '80, creemos enriquecedor nombrar, que desde las Ciencias Sociales se comienza un período de revisión de lo sucedido, producido y reproducido dentro de las instituciones educativas, observando que en ciertas situaciones educativas se ha de producir la reproducción acrítica de los valores hegemónicos de un sistema capitalista.

Por supuesto, que la Educación Física no se ha encontrado al margen de éstas nuevas revisiones e impulsos de teoría crítica educativa, motivo por el cual desde América Latina comienza el denominado Movimiento Renovador (Colectivo de autores, 1992).

El nombrado movimiento, generado desde pensadorxs competentes a la Educación Física, posicionadxs desde una ideología socialista educativa, comienza el arduo proceso de repensar y transformar las prácticas de la Educación Física escolar, alejadas de la competencia, jerarquización por rendimiento y exclusión.

Estos nuevos enfoques sobre una Educación Física democrática, crítica y reflexiva han de influenciar sobre los Diseños Curriculares Argentinos, y reformas educativas.

La década de 1990 ha sido el inicio de un período de transformación profunda de las políticas educativas en Argentina, en el cual no sólo se generaron modificaciones institucionales sino además transformaciones curriculares. La Ley Federal de Educación (1993), seguido de la publicación de los Contenidos Básicos Comunes (1995), conocidos como CBC, muestran dos decisiones políticas claras e intencionadas de modificación curricular educativa.

Para lograr comprender las influencias de las teorías críticas educativas sobre el sistema educativo argentino creemos pertinente desarrollar desde la Ley de Educación Nacional (2006) hasta la construcción y publicación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004, 2007, 2009, 2011).

Una de las leyes que mayor impacto ha de tener sobre la implementación de nuevos enfoques sobre la educación ha de ser en función de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 promulgada en el año 2006. Sus artísticas democráticas, han de generar que las instituciones educativas formales, se muestren socialmente como instituciones donde se distribuyen las igualdades de oportunidades.

Léase el ítem a, b y c del Artículo 1, sobre los fines y obligaciones de la política educativa nacional:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

En función del anterior artículo, hemos de dar cuenta que la Ley de Educación Nacional (2006), se encuentra orientada a la promoción igualitaria de las oportunidades y saberes que circulan dentro de la escuela.

Ahora bien, hemos plasmado a grandes rasgos la perspectiva ideológica de la Ley de Educación Nacional, veamos que ha de suceder con este nuevo enfoque Humanista dentro de la Educación Física escolar.

Introduciéndonos en los años 2000, desde el Ministerio de Educación Nacional, Provincias, Ciudad de Buenos Aires y Consejo Federal de Educación se ha de pensar en la construcción de un Currículum igualitario para todos los sectores educativos de las provincias de la Nación, es decir, un Documento Curricular uniformado.

El nuevo documento que comienza a pensarse y publicarse toma el nombre de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, los cuales han de conformar una base común de enseñanza para todo el país.

Quisiéramos a continuación, intentando desarrollar la aparición del enfoque Humanista (en ciertos aspectos con sentido socio – crítico) sobre la Educación Física, exponer ciertos fragmentos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004, 2007, 2009, 2011) del nivel inicial, primario y medio, que corroboran la adherencia hacia la perspectiva Humanista de dichos documentos.

Capítulo 2: Perspectivas ideológicas que han atravesado a la Educación Física Argentina

En el capítulo anterior, hemos descripto la cronología histórica que ha sufrido la Educación Física escolar Argentina, articulada a los sucesos políticos, sociales y económicos que han de suceder en los distintos hechos históricos que marcaron a las Instituciones Educativas del país. Comprendiendo que la Educación Física, como asignatura obligatoria, no se ha visto ajena a aquellos sucesos, la narración del capítulo I ha centrado especial atención en las transformaciones que se han dado dentro de la asignatura en correlación a la ideología política del gobierno de turno.

Tras la conformación de la escuela moderna, distintos discursos correspondientes a intereses diferentes, han sido legitimadores de la EF en la escuela. Diversos actores, han intentado pujar por el nuevo objeto que se ha venido desarrollando dentro de las paredes de la escuela: la Educación Física.

Arraigándonos en los aportes de Rozengardt (2011), muestra la existencia de algunos discursos que fueron siendo en la Educación Física, siendo algunos de ellos:

- El discurso higienista, sostenido desde las ciencias médicas, la eugenesia y la moral.
- El discurso militar, con la necesidad de construir hombres patrióticos.
- Discurso de la competencia, avalando al deporte en la escuela.
- Discursos más contemporáneos como lo son la llegada de la psicomotricidad, la educación corporal y la “corporeidad”.

En base a estos discursos, hemos decidido desarrollar en el corriente capítulo aquellas visiones cargadas de ideología que han ido constituyendo a la Educación Física escolar Argentina. Cada visión que fue atravesando a la Educación Física, le ha otorgado a la asignatura una función social, es decir, una justificación y legitimación de la Educación Física en la escuela. Para comprender aún más cada perspectiva ideológica, hemos decidido describir cuáles han sido sus contenidos, objetivos y propósitos, a modo de una mayor claridad. Para ello, hemos decidido comenzar narrando las definiciones de cada uno de los elementos, los cuales podrán tener contacto en las próximas líneas.

2.1. Entre los contenidos, los objetivos y propósitos de las visiones ideológicas que han conforma a la Educación Física escolar

Tomamos el término visiones, propuesto por Bracht (1996) como aquellas perspectivas ideológicas que le han dependencia o autonomía a la Educación Física en cuanto a la relación con instituciones ajenas a la disciplina misma.

Bracht (1996) analiza el grado de autonomía pedagógica que ha alcanzado la Educación Física escolar en Brasil, en relación a las distintas instituciones que han pisado fuerte y dejado sus cenizas en territorio escolar. Si bien el autor se remite a un análisis de la EF desarrollada en Brasil, sus aportes fueron extrapolados hacia la EF Argentina, enriqueciendo el entendimiento hacia la episteme de la EF escolar del país.

El autor desarrolla dos modelos que fueron siendo en la EF: las visiones autónomas, y las visiones heterónomas.

Entiéndase como visiones autónomas “aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas” (Bracht, 1996, p. 45). A luz del aporte del autor, comprendemos que aquellas perspectivas ideológicas que traen consigo distintas propuestas pedagógicas, nacidas desde el meollo de la Educación Física, sin dependencia de otra institución, podrían ser categorizadas como visiones autónomas.

En cambio, las visiones heterónomas, son aquellas que buscan su legitimidad por fuera de la EF escolar, y principalmente acentúan su función social ligada al mundo del trabajo, una función seria o productiva (Bracht, 1996).

Tomando los aportes realizados por Villa (2015) y en articulación a las visiones heterónomas, la Educación Física Infantil en Argentina se ha ido conformando por tres grandes corrientes pedagógicas inmigradas de Europa.

Como primer corriente que ha iniciado a la EFI, ha sido la Gimnasia Alemana y sus intenciones por generar una pedagogía basada en la capacidad natural de movimiento del niño o niña. Una educación que ha colocado su centro en la educación por el movimiento.

Una segunda corriente, continuando con la autora, ha de ser los aportes llegados desde Francia, especialmente la disciplina psicomotricista que ha de legitimar el accionar docente en la Educación Física Infantil. Autores como Le Boulch, Vayer, Lapierre, entre otros, han de ser citados y tenidos en cuenta en libros y manuales para profesorxs.

Y como última corriente, comienza a llegar desde España distintos documentos y textos especializados en Educación Física, proponiendo una pedagogía de las situaciones. La resolución de problemas motrices y la ayuda del docente hacia

el/la niñx para el máximo desarrollo de su potencial fueron el núcleo de dichos textos.

Aquellas perspectivas ideológicas, pudiendo ser autónomas o heterónomas, las cuales éstas últimas en su mayorías inmigradas desde Europa, han ido integrando distintas relaciones de poder, que fueron generando situaciones de pugna dentro del campo de la EF.

Cada visión, entendida también como perspectiva pedagógica, fue otorgando funciones específicas a la EF escolar. Bracht (1996) nos da cuenta de tres roles que se le ha colocado a la EF desde la mirada de agentes del propio campo, y ajenxs al mismo:

- Función compensatoria: la Educación Física es utilizada como disciplina para compensar la insatisfacción y alienación del trabajo que viene sucediendo dentro de las aulas.
- Función utilitarista: la EF vista como preparadora para el trabajo.
- Función moralista: etiquetada como una actividad que ayuda a ajustarse a las pautas y normas que la vida social impone como obligatorias.

Podemos arrojar luz sobre los conceptos aportados por el autor, y dar cuenta que cada visión cargada de ideología comprende en sí misma una función social que le brinda a la EF, y permite de esta manera legitimar la labor docente en el la escuela.

Tomando a Aisenstein (2006) tras el transcurso de conformación y estabilización del currículum de la asignatura, han ido apareciendo enunciados y prácticas que produjeron efectos sobre la toma de decisión a la hora de educar los cuerpos de lxs niñxs y jóvenes. Cada una de esas decisiones correspondía a

intereses en cuanto a la función social que se le otorga a la EF escolar en Argentina.

Las distintas tácticas para disponer de la toma de decisión que han empleado ciertos agentes dentro del campo de la EF, se fue desarrollando en base a: 1) qué contenidos se debían enseñar y hacer circular en la EF escolar, y 2) cuáles debían ser los objetivos dispuestos por lxs docentes.

Podemos pensar, que cada visión ideológica, tiene como producto una función social y sus factores son los contenidos y objetivos que fueron pensados para la EF.

En cuanto a los objetivos, direccionando la definición junto a Gvirtz y Palamidessi (2006) se encuentran íntimamente relacionados con los contenidos a enseñar, y son las intenciones con las que se llevan a cabo las acciones docentes. Aquellas aspiraciones pudiendo ser a corto, mediano o largo plazo, y metas que ha de tener el/la docente son correspondientes a los objetivos de la enseñanza.

Rodríguez (2015) logra plantear una crítica a los objetivos dentro del proceso de enseñanza, y coloca en duda a los procesos intermedios que se dejan a un margen para lograr o no el propósito docente. Queremos decir, que desde el quehacer educativo se colocan objetivos a cumplimentar con lxs estudiantes, apareciendo la ansiedad por querer lograrlos, lo cual desdibuja los procesos que van sucediendo en el correr de la enseñanza. La pedagogía por objetivos es resultadista y tecnicista, el/la docente se encuentra en la búsqueda del resultado de aquellos propósitos demarcados con anterioridad. Y los contenidos seleccionados se articulan directamente a los objetivos planteados.

Ahora bien, definimos contenido como aquel componente del proceso de enseñanza que permite llevar el tiempo, conservar una información, fijar y demarcar un tema (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Continuando con los aportes de lxs autorxs, suceden dos tipos de contenidos, un contenido a enseñar y un contenido de la enseñanza.

El contenido a enseñar es catalogado como aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan qué debe ser presentado a lxs estudiantes en las aulas y el patio. Y el contenido de la enseñanza, es aquello que el/la docente transmite a sus estudiantes.

Podemos dar cuenta entonces, que el contenido es el objeto de la enseñanza, y en articulación con lo narrado, las visiones tanto autónomas como heterónomas, arrojan información de manera explícita e implícita de los contenidos a enseñar en la Educación Física.

Desde Gvirtz y Palamidessi (2006) ante la selección política y cultural del contenido a enseñar intervienen tres grandes campos: a) el campo cultural, ligado a las instituciones de enseñanza superior, investigadorxs, etc. b) el campo del estado, el cual interviene en el control de la vida social por medio de la elaboración de los contenidos y c) el campo del mercado, articulado a los grandes agentes económicos. Éstos últimos influyen en la construcción de ciertos perfiles profesionales que demanda el mercado, y empresas y grupos económicos colocan presión para introducir contenidos actitudinales al currículum.

Ha de saberse que “los contenidos como construcciones sociales, históricas y políticas son la resultante de decisiones conscientes e inconscientes de sujetos particulares y particularmente situados” (Rodríguez, 2015, p. 199). Es decir, que

aquellos contenidos entendidos también como saberes que han sido construidos desde la cultura, son seleccionados por ciertas personas que se muestran competentes para la elección de los mismos.

Continuando con Rodríguez (2015) los contenidos han de suponer un sujeto. La homogeneización de los contenidos narrados en el currículum de Educación Física han de suponer un arquetipo de estudiante, a lo esperable de un niño o niña que de cierta edad debe hacer y/o poseer.

Continuando la narración, y enriqueciéndonos de los aportes de lxs autorxs, damos cuenta que cada perspectiva ideológica que ha constituido a la EF, arroja ciertos contenidos y objetivos a tenerse en cuenta en la asignatura respondiendo a la necesidad de alguno de los tres campos anteriormente nombrados.

Para esclarecer aún más el tema, desarrollaremos cada visión, con sus respectivas funciones sociales, que ha ido conformando el campo pedagógico de la Educación Física escolar Argentina, y que han influenciado en la selección de sus contenidos, producción del currículum, y creación de un imaginario social de la EF.

2.2. Visión Militarista de la Educación Física en Argentina

Hemos de colocar en primera instancia a la visión militarista, ya que cronológicamente se ha ido conformando desde los inicios de la EF escolar Argentina, y ha aparecido en diversas situaciones políticas e históricas en la asignatura. Según Aisenstein (2006) la EF surge como efecto de responder ciertas problemáticas educativas y sociales; desde lo educativo, aparece la necesidad de

complementar la educación intelectual y moral con la física. Y desde el panorama social, se encontraba necesario conformar sujetos que logren ser ciudadanxs y trabajodrxs.

La vertiente militarista, ha hecho estragos en la EF Argentina, infiltrándose desde los documentos curriculares hasta las consignas e intervenciones que lxs docentes debían realizar: el militarismo como momento de institucionalización de la EF, y el militarismo que resurge tras los golpes de estado que se fueron dando en Argentina.

Comenzando, desde la génesis de la escuela moderna, se ha tomado al cuerpo como blanco y objeto de poder (Scharagrodsky, 2006) y la Educación Física desde la vertiente militar, ha hecho de la gobernabilidad de los cuerpos moneda corriente en sus prácticas pedagógicas.

Dicha visión ha penetrado en la asignatura generando que el autoritarismo se naturalice en lxs estudiantes, y se lo considere como único modelo pedagógico dentro del proceso educativo.

La búsqueda de un orden corporal, y de un arquetipo de estudiante masculino o femenino, fueron los objetivos generales que han de tener aquellos abanderados de la instrucción militar en la escuela. Si bien hemos manifestado el binomio de géneros masculino o femenino, en los comienzos de la EF, la gimnasia militar se ha hallado destinada sólo a los estudiantes varones, quedando excluidas las mujeres. Tras el correr del Siglo XX, ello ha cambiado, y la gimnasia femenina se instala en la escuela. Por supuesto que tratándose de dos géneros distintos, los objetivos y ejercicios se encontraban diferenciados para ambos.

Las intenciones de la concepción militarista de la EF, ha de ser la construcción de cuerpos viriles, fuertes, valientes, patrióticos y plenamente masculinos. Las pretensiones de generar estudiantes que sirvan a la patria en el futuro, exacerbando el valor nacionalista, se concreta en las propuestas pedagógicas de la Gimnasia Militar. “Así la presencia de la esgrima, las marchas, los desfiles, etc., tipificaban (y aún persisten) a los contenidos escolar” (Gómez, 2008, p. 34).

La pedagogía de dicha gimnasia, se haya en lo escrupulosamente minuciosa en cuanto a los ejercicios a realizarse. Algunas prácticas eran consideradas legítimas, en tanto otras eran excluidas.

Lo ejercicios metodizados son una verdadera fuente de educación física y moral; no persiguen como única finalidad, conquistar fuerzas, sino que, vinculando sus propósitos con el medio en que han de desenvolverse los niños y los hombres, realiza su acción, dentro de normas, carácter, dosifican el influjo nervioso y equilibran y orientan la voluntad (Levene, 1938, p. 16).

En función de la cita realizada por Horacio Levene, mayor referente de la EF militarizada, puede denotarse que la intencionalidad de gobernar a la población, convirtió a la Educación Física en el medio clave para lograr el modelamiento de los cuerpos, perfeccionamiento de la raza y civilización.

Continuando con las manifestaciones del mayor referente de la Educación Física militarizada:

El concepto de patria, familia y sociedad; el sentimiento del deber y el honor; el espíritu de camaradería y colaboración, en la prédica y en la práctica, deben integrar el desarrollo de un método de cultura física; junto al movimiento que se enseña, el orden y la razón que lo inspira, complementan su eficacia y confirman su propósito educativo” (Levene, 1938, p. 16).

En relación al juicio anterior, los ideales de conformación de niños nacionalistas y patrióticos han sido el fundamento central de las prácticas corporales militarizadas, en las cuales reinaban el disciplinamiento y el orden de los cuerpos estudiantiles.

Ahora bien, como hemos descrito anteriormente, tras el transcurso del siglo XX, la visión militarista se ha ido desarrollando con funciones distintas dependiendo del gobierno de turno.

Si nos situamos en la vertiente militar surgida desde los inicios de la EF (la cual transcurrió de la mano con la creación de la escuela moderna), en base al contexto político, gobernado por la República Conservadora, la EF se inspiraba en la construcción de héroes puramente nacionales, en donde el trasfondo de su objetivo era la obtención de una juventud capaz de soportar el combate, la guerra y la lucha (Barcelona, 2006).

Decimos con ello, una Educación Física, que mediante sus ejercicios gimnásticos de corte marcial y militar logre pulir aquellos comportamientos ligados con la barbarie, una puesta de corrección de conductas para el disciplinamiento social.

Éste tipo de política educativa fundada desde el seno de la institución militar, se liga al constante orden y vigilancia sobre el cuerpo de lxs estudiantes. Valores como la sumisión, el soporte del dolor, y el sometimiento fueron generados por los sostenedores del militarismo en búsqueda de la eficacia, una eficacia que se haya como producto en los hombres patrios.

La mirada del docente debía ser trabajada, controlando cada movimiento y conducta del alumnado. Las voces de mando, su autoridad y correcta apariencia, fueron tres de los puntos clave para ejercer la EF.

El maestro, que frente a una clase ejecuta un ejercicio determinado para ser observado por ella, haciendo de espejo, y lo realiza subdividiéndolo correcta y lentamente, designándolo con voz clara, según le corresponda, sin improvisar designaciones, completa el verdadera proceso educativo, provocando reconstrucción mental (Levene, 1938, pp. 23-24).

En base a lo citado, vemos que la propuesta como práctica corporal, fue la Gimnasia Militar, a través de la cual se desarrollaron sus contenidos como la correcta postura –vertical y erguida-, eficiencia en marchas y contramarchas, y valores asumidos como primordiales para la sociedad (valentía, honor, fuerza). “Las formaciones, marchas, evoluciones han sido adoptados primeramente por el ejército porque resultan formas ara organizar y movilizar a conjuntos humanos” (Aisenstein, 2006, p. 76). Quisiéramos decir, que la Institución Militar ha encontrado el hueco necesario para llevar a cabo sus disciplinadas propuestas, y ha hecho estragos con la asignatura en cuestión.

No sólo se evidencia a la corriente militarista desde el aspecto necesario para la construcción de cuerpos defensores y amantes de la Patria, sino que ha surgido en varios golpes de estado, siendo los más relevantes el golpe de 1930 y 1976.

Aclarando lo dicho, hubo dos concepciones más que han sido revestidas por la visión militarista: la década del 30 y parte del 40, en vistas de prácticas eugenésicas en la EF. Y la Dictadura del '76, tomando al deporte como práctica corporal que disciplina y mantiene neutralizadxs a lxs estudiantes.

A continuación, nos adentraremos en cada una de las fechas nombradas, explicando y argumentando su funcionalidad, legitimidad y subordinación hacia el gobierno de turno.

Introduciéndonos en las décadas de 1930 y 1940, se halló en la EF el espacio propicio para el despliegue de las prácticas eugenésicas, es decir, que el objetivo que ha de tener la educación del cuerpo de lxs niñxs y jóvenes ha de ser el mejoramiento racial.

Una EF liderada por políticos de pensamientos fascistas y nazistas, determina erradicar por completo a aquellxs que muestran diferencias, que tienden a la homosexualidad, o bien que se encuentran por fuera de lo catalogado como "normal". Las intenciones de generar una raza homogénea, fue el punto central como objetivo de la EF, buscando "(...) la posibilidad de que mediante el ejercicio físico se perfeccionen las cualidades innatas del individuo" (Galak, 2015, p. 14).

Además, de generar disciplina, orden y vigilancia, los discursos conservadores y de extrema derecha inundan a la EF, siendo ella una disciplina ortopédica de comportamientos y vicios en lxs estudiantes.

Su propuesta como práctica corporal ha sido la Gimnasia Metodizada, valorada por ejercicios militares minuciosamente especificados en sus manuales, en donde el adiestramiento infanto-juvenil, se encontraba relevante. Las marchas, contramarchas, descansos, ejercicios físicos de corte militar y marcial y redoblantes, fueron los contenidos de aquella Gimnasia, que se creía no volver a vivenciar. Los movimientos libres, los juegos y los deportes, fueron prácticas erradicadas y prohibida por la visión militarista de ésta época. “Insistimos, en que se marquen persistentemente las posiciones que se toman y por las que se pasa al realizar un ejercicio, obligando a definir con exactitud, el firmes, la posición de partida, su recorrido, permanencia y retorno (...)” (Levene, 1938, p. 14).

Una vez imaginado que la perspectiva militarista no iba a resurgir, entrando a mediados de la década del '70, de la mano al golpe militar más perverso que sufre la Argentina, dicha visión vuelve a nacer, con propuestas y objetivos diferidos de los anteriores.

Sin intentar conformar cuerpos defensores de la Patria o los futuros soldados, se utiliza a la EF como telón para lograr tapar aquello que sucedía en la sociedad (asesinatos, secuestros, desapariciones, prohibiciones, apropiación de bebés).

La utilización del deporte como propuesta pedagógica, con fundamentaciones de la “buena salud”, ha sido tomada como factor de disciplinamiento, de control de la masa estudiantil, y la creencia de los supuestos valores que la práctica deportiva transmite.

Rodríguez (2009), investigador uruguayo, lo cual sus aportes nos han enriquecido para comprender la EF argentina, nos da cuenta que la dictadura cívico – militar en Uruguay, ha aparecido con las intenciones de ordenar una

sociedad amenazada por lo subversivo, y la EF será útil para mostrar al conjunto de la población los valores que tienen el disciplinamiento y el orden corporal.

Si bien, el autor hace referencia al golpe de estado provocado en Uruguay, se asemeja en fecha e intencionalidades a la dictadura cívico – militar que venimos desarrollando, logrando extrapolar sus aportes a la historia Argentina.

A modo de claridad, plantearemos un recuadro con las tres funciones que ha tomado el militarismo en el transcurso de la EF escolar, junto a sus contenidos, objetivos y propuestas corporales.

Tabla 1

Militarismo en la Educación Física

Visión Militarista		
Época	Función – Contenidos – Objetivos	Propuesta
Fines S. XIX Institucionalización EF	<ul style="list-style-type: none"> · Construcción de hombres patrios. · Formar futuros soldados defensores de la patria. · Desarrollo de la hombría, coraje, valentía y fuerza. · Búsqueda de niños hacia el heroísmo. · Marchas, contramarchas, descansos, batallones escolares. 	Gimnasia Militar
Década 30 y 40. Golpe de Estado	<ul style="list-style-type: none"> · Construcción de arquetipo femenino y masculino. · Eliminación de lo anormal · Culto a la homofobia. · Ejercicios Físicos 	Gimnasia Metodizada

	disciplinados. Correcta postura, marchas, contramarchas, rondas.	
1976. Golpe de Estado	<ul style="list-style-type: none"> · Adiestramiento, disciplinamiento, control y vigilancia social. · Apreciación y búsqueda de la correcta apariencia. · Esconder el trasfondo social. · Erradicar prácticas y pensamientos ligados a ideología de izquierda. 	Deporte

Con el cuadro anterior, hemos de arrojar luz a los contenidos, objetivos y propuesta corporal realizada por aquellxs que han llevado las riendas de una Educación Física Militarizada, demostrando como objetivo transversal construir el “hombre” argentino, patrio y nacionalista.

Alejarse de lxs subversivxs y de la ideología de izquierda fue el núcleo central de éstas prácticas corporales de adoctrinamiento, control, vigilancia y manipulación del cuerpo estudiantil.

Damos como resúmen, anclando nuestras palabras desde las ideas de Rozengardt (2008) que desde la perspectiva militarista de la Educación Física escolar, el cuerpo a construir:

Es el del mandato silencioso, el repetidor de los rituales escolares: la bandera, la fila, el silencio; el de la búsqueda de eficiencia para el funcionamiento y el orden; promueve la separación por sexo para no tocarse ni mezclarse. No hay un sujeto concreto,

considera a todos los niños como iguales ante la tarea. No hay lectura de necesidades (Rozengardt, 2008, p. 113).

En relación a lo manifestado, quisiéramos continuar describiendo la próxima perspectiva ideológica que ha dado inicios a la Educación Física como asignatura: la visión higienista.

2.3. Visión Higienista de la Educación Física en Argentina

A modo de aclaración, las perspectivas ideológicas no desaparecen, sino más bien se neutralizan tras la llegada de otra visión que gana la hegemonía del campo, y se encuentra fundamentada para “hacerle frente” a aquello que se mantiene instalado como verdadero.

Sucede, que la visión militarista desarrollada en el apartado anterior, comienza a sentirse amenazada por una nueva perspectiva, argumentada desde las ciencias médicas, llámese higienismo.

Tras la corriente positivista decimonónica, se instala dentro de la Educación Física un paradigma proveniente de las ciencias médicas. La legitimidad del saber médico, aparece en cada rincón donde se ha ido conformando el discurso pedagógico. Es decir, que la escuela se ve empapada del alegato médico, vale aclarar higienista, y la Educación Física como asignatura encargada de la educación de los cuerpos estudiantiles, se ha encontrado subordinada por el discurso de la medicina.

Es así que la creciente difusión de las ideas modernas en la disciplina significaron la inclusión de prácticas de corte higienista, resultando que la Educación Física se transforme en un agente de salud (Gómez, 2007).

En resultado, aparece la expansión de la medicina como institución de control social (Aisenstein, 2014), el discurso médico ha ocupado el campo de la cultura física, y la Educación Física vista como elemento de dicho campo, no se vio ajena a ello.

Dentro de la EF, el cuerpo de lxs estudiantes, comienza a verse pura y exclusivamente como organismos anátomo – fisiológicos. La mirada docente hace hincapié sobre el desarrollo de las aptitudes físicas, el perfeccionamiento de lo corporal y la búsqueda de la excelencia en los movimientos, sosteniendo que el desarrollo de organismos sanos desde la niñez, provocará la construcción de futuros ciudadanxs, alejadxs de enfermedades, necesarios para la nación.

Los argumentos científicistas desarrollados hasta el momento avanzaron, se incorporaron y se volvieron legítimos.

La Educación Física escolar, se ha encontrado destinada a mejorar y/o mantener la salud de lxs estudiantes, y en otros casos, a prevenir enfermedades, una especie de “higiene preventiva” (Franco, 2011, 129). Sus prácticas se adecuaron al entrenamiento fisiológico y postural, con validaciones y argumentaciones médicas.

La inculcación de los valores morales e higiénicos, en articulación al desarrollo del esfuerzo, la salud y el perfeccionamiento físico fueron los objetivos macropolíticos propuestos para la asignatura. Recordemos, que la inculcación del Sistema Argentino de Educación Física a principios de Siglo XX ha potenciado el

carácter higiénico de la asignatura, y en palabras de su creador, el Dr. Romero Brest (1905) el Sistema Argentino de EF persigue la salud del individuo y el entrenamiento en el esfuerzo, proponiendo el perfeccionamiento físico.

A modo de esclarecer y describir aún más la perspectiva higienista de la Educación Física, demostraremos en las próximas líneas, la propuesta corporal del Dr. Brest hecha escrito, llamada Gimnástica Fisiológica (1905), parte constitutiva del Sistema Argentino de Educación Física.

Enrique Romero Brest, ha de proponer clasificaciones sobre los ejercicios gimnásticos, siendo ello:

- Preliminares.
- Torácicos.
- De equilibrio.
- De fijación de la espalda
- Del tronco
- Abdominales.
- De saltos.
- De sofocación.
- Respiratorios.

En relación a los ejercicios gimnásticos propuestos desde El Sistema, se conforma en base a ellos, los momentos que toda clase de EF debería de llevar adelante en función de la respuesta fisiológica orgánica:

- Primer momento: ejercicios preliminares o de excitación circulatoria.
- Segundo momento: ejercicios torácicos o de excitación respiratoria.
- Tercer momento: ejercicios de equilibrio o de excitación muscular.

- Cuarto momento: ejercicios del tronco o de trabajo localizado.
- Quinto momento: ejercicios calmantes o de efectos descongestionantes.
- Sexto momento: ejercicios sofocantes o de excitación profunda de la respiración y de la circulación.
- Séptimo momento: ejercicios respiratorios o calmantes y educativos de la respiración y de la circulación.

Se desarraigan de los momentos, los efectos de la clase según Romero Brest (1905), siendo: preparatorios o de excitación suave, complementarios o localizantes del ejercicios, fundamentales o de excitación intensa.

A raíz de lo manifestado, los componentes del Sistema Argentino de Educación Física y los juicios de su creador, demuestran que la EF se ha caracterizado por esbozar argumentaciones científicas adheridas al discurso bio-médicos, generando de esta manera, que lxs docentes competentes a la asignatura encuentren su función social en el desarrollo saludable de lxs ciudadanxs.

No obstante, debemos aclarar, que la práctica higiénica en la Educación Física arrastra consigo a las prácticas eugenésicas, aduciendo con ello que “la escuela se transformaba, entonces, en el aparato del Estado desde donde se seleccionaban a los más aptos para llevar adelante el proyecto higiénico/eugenésico” (Franco, 2011, p. 129).

Se ha intentado por medio de la EF, no sólo desarrollar la “buena salud” sino además derrocar todos aquellos comportamientos incivilizados y etiquetados como anormales, reproduciendo y legitimando el camino de la heteronorma.

Se ha destinado a lxs niñxs y jóvenes escolarizadxs, baterías de ejercicios físicos con el objetivo de desarrollar una correcta postura, fortalecer la masa

muscular, aumentar la resistencia y beneficiar al desarrollo saludable del organismo, en vistas de una mejora a nivel poblacional. Queda en claro, que se articula la intencionalidad de educar intelectual, moral y físicamente, con las expectativas de construir niños sanos, fuertes y viriles, y niñas elegantes y sutiles, pensando en el rol social que se les atribuye, ser futuras madres.

Scharagrodsky (2006) nos contribuye cuáles han sido los fines y contenidos propuestos por E. Romero Brest, primer referente e iniciador de la EF higienista argentina, sobre los ejercicios físicos en búsqueda de la feminidad y masculinidad:

Tabla 2

Gimnasia femenina y gimnasia masculina

	Feminidad	Masculinidad
Fines	- La maternidad. Mujer igual a maternidad. Vínculos sociales destinados a lo privado.	- El ciudadano. Vínculos sociales asociados con el espacio público.
Contenidos	- Gimnasia torácica femenina - Gimnasia estética - Juegos con adecuación al sexo	- Gimnasia torácica masculina - Defensa personal - Deporte: todos los conocidos al momento.

Los ejercicios, juegos y actividades se encontraron de principio a fin argumentados bajo el discurso de la fisiología. Aquello que no encuentre fundamentaciones fisiológicas era descartado como contenido de la disciplina,

decimos entonces, que se permitieron y/o prohibieron distintos tipos de ejercicios físicos.

Esta corriente pedagógico – científica de neto corte biologicista, trataba de infundir y difundir en las propuestas corporales los principios provenientes de la Fisiología, la Higiene, la Pedagogía y la Medicina (Mamode, 2015). Los ideales de aquellxs abanderados de la EF Higienista, se fueron construyendo y empapando de bibliografía y práctica Europeas. Corrientes Gimnásticas fueron llegando a nuestro país haciéndose propia la Educación Física Argentina, o bien, fueron tomadas por los agentes que fueron constituyendo la EF escolar, para lograr legitimarse en el campo.

En palabras de Soares (2006) las corrientes Gimnásticas han ido apareciendo para rellenar aquel vacío existente sobre las propuestas corporales de la época, y para salvaguardar el proceso de modernización que se fue desarrollando.

Los tiempos, los ritmos, los espacios, el desarrollo mecánico, y la industrialización, generaron una problemática en cuanto la educación de los cuerpos, y en respuesta a ello las vertientes gimnásticas europeas traen consigo una nueva forma de pensar el universo kinético.

Retomando a la autora, las gimnasias traían consigo un contenido codificado. Se incitaba a generar tareas para la enseñanza del alineamiento, distancias entre los cuerpos, distancias entre los cuerpos y los objetos, noción de los espacios ocupados y suma atención a la correcta postura corporal.

“Las acciones humanas, los gastos energéticos, el esfuerzo, todo comienza a ser objeto de medición y se torna en un objeto particular de estudio teniendo como horizonte la precisión y eficacia de cada gesto” (Soares, 2006, p. 224).

La construcción y el desarrollo de una nueva sociedad moderna, la cual busca eficiencia y eficacia en sus ciudadanxs, dieron el pie para contribuir desde la Educación Física escolar, estrategias pedagógicas minúsculas y microfísicas en utilidad al tipo de ciudadanx buscadx. Todas aquellas nuevas propuestas corporales, bajo el paraguas del Sistema Argentino de Educación Física, se encontraban escudadas tras el fundamento científico biologicista, único discurso autorizado del momento. La Medicina se hace notar con el saber y conocimiento necesario sobre los controles y cuidados a realizarse sobre los cuerpos, sin dejar de lado a la Educación Física, donde “el profesor de Educación Física se fue convirtiendo en un aplicador de retazos y principios del discurso médico o, mejor dicho, en un médico de segunda” (Scharagrodsky, 2014, p. 139).

En esta búsqueda de las simetrías corporales, se instala la pedagogía de la postura (Soares, 2006), con lo cual la Gimnasia es aceptada y legitimada como posibilidad educativa que tematiza lo corporal, siendo ella una práctica corporal que disciplina, aliena, mantiene el orden y los lineamientos, desarrolla la salud de lxs estudiantes y genera correcciones posturales.

Para ampliar las vertientes gimnásticas europeas que dieron paso en Argentina, tomaremos a Soares (2006) que analiza las tres grandes corrientes: a) corriente gimnástica francesa, b) corriente gimnástica sueca y c) corriente gimnástica

Alemana. Desarrollaremos desde la autora cada una de ellas.

a) La corriente francesa coloca sus bases sobre la fisiología mecánica, anatomía, canto y filosofía. Sus objetivos han de ser la formación de hombres fuertes, diestros, disciplinados y patrióticos, creando así una verdadera idea de Nación. Todos estos objetivos quisiesen desarrollarse por medio de una

aglomeración de ejercicios de salto, lanzamiento, recepción, pases, carreras, entre otros.

b) La corriente gimnástica sueca se diferencia de la anterior vertiente ya que tuvo un propósito humanitario, pedagógico e higiénico. El objetivo principal de la gimnasia sueca, ha de ser el desarrollo simétrico y armónico de cuerpo, centrándose en aspectos correctivos del ejercicio físico en la educación del cuerpo.

c) La corriente Alemana ha sido la arista que más ha penetrado en la Educación Física escolar Argentina. Sus fundamentaciones se basaron en la fisiología. Sus propuestas se encontraban en la búsqueda de educar el cuerpo para formar una personalidad completa, entiéndase completa como una buena salud, alegría y belleza corporal, ya que sus propósitos afirman que el ser humano es una unidad física y espiritual y que una debilidad que demuestre físicamente puede ser una debilidad del alma.

Creemos hasta el momento que la corriente Alemana demuestra ser la primer propuesta corporal de índole gimnástica que considera al sujeto como un ser integral, no sólo observando el factor orgánico, sino también las expresiones del movimiento.

Penetrándonos en la Educación Física Infantil, y tomando los aportes de Villa (2015) se crea en nuestro país el “Programa Diem” específicamente en el año 1961.

Dicho programa apuntaba concretamente a mejorar las prácticas de la EFI en Argentina, llevado a cabo por Carl Diem, pedagogo Alemán, y Liselott Diem,

profesora dedicada a la gimnasia, encargada de emitir cursos referidos a las formas de trabajo en la Educación Física Infantil y Gimnasia Femenina.

Una vez creado el Programa Diem, se llevaron a cabo conferencias referidas a la educación y a la EF, en las cuales participaron 157 docentes del área, continuando el programa en el año 1962 con la visita de Liselott Diem. Sus propuestas se encontraban incitadas por objetivos concretos: por medio de los ejercicios propuestos por el/la docente, se incitaba a lograr un aumento en la seguridad de los movimientos y una mejora en la capacidad de rendimiento físico (Villa, 2015). Lo interesante y novedoso de la propuesta del matrimonio Diem ha sido el respeto por el desarrollo de la capacidad natural del movimiento del niño.

Sosteniendo que el Programa Diem fue altamente difundido en Argentina, generando una mayor especialización en la Educación Física Infantil, indagamos aún más en las propuestas difundidas por Liselott Diem.

Tomamos a Dallo (2002) referente de la Gimnasia en Argentina, quien nos desarrolla brevemente en sus escritos las propuestas de Diem.

Siguiendo con el autor, Liselott brindaba sus prácticas corporales sobre de la base de la habilidad motora, generando por medio de sus ejercitaciones el buen desarrollo corporal y motor. Su planteo didáctico se encontraba bajo una aglomeración de acciones motrices, pudiendo ser ellas, caminar, correr, saltar, reptar, rolar, trepar entre tantas.

Los objetivos de su propuesta gimnástica para la Educación Física Infantil podían resumirse en:

- Corrección formativa – postural
- Desarrollar de la fuerza

- Movilidad articular y flexibilidad corporal
- Coordinación motora

Gran parte de sus propuestas pedagógicas destinada a niños y niñas, escudaban sus consignas bajo la pregunta y lema ¿Quién es capaz de...? Liselott sostenía que éste era el medio indicado que conduciría a los niños por el camino del descubrimiento personal del cuerpo, y el desarrollo de movimientos seguros.

Podemos decir, que la EFI se encontró inundada de bibliografía y propuestas provenientes de la Gimnasia Alemana, donde su trasfondo y fundamentación se encontraba aliada al discurso bio-médico, con intenciones de desarrollar habilidades motoras y destrezas físicas. Los alegatos pedagógicos y biológicos fueron fusionados creando un discurso legítimo para la Educación Física Infantil.

Es así, escribiendo desde Rozengardt (2008) como la Educación Física ha tratado de construir un cuerpo disciplinado, donde lo importante es el ejercicio y el desarrollo de aptitudes físicas, colocando el foco sobre la obtención de capacidades físicas actividades que debe realizar el colectivo estudiantil para lograrlo.

Creemos que el enfoque higienista, se sostiene durante el transcurso de la Educación Física durante todo el siglo XX, ya que las fundamentaciones con validaciones científicas, lo medible y lo eficaz, gana la jerarquía del saber y los supuestos sobre el mantenimiento o adquisición de la salud continúa siendo el discurso de legitimación de la Educación Física escolar.

2.4. Visión Deportivista en la Educación Física en Argentina

Hemos aclarado en líneas anteriores, que la práctica deportiva ha aparecido en distintos momentos históricos de la EF escolar Argentina, lo cual no se correlaciona a que en esos hechos la perspectiva deportivista haya primado en la EF. Pudiendo ser aquellas circunstancias, como la propuesta deportiva de Enrique Romero Brest, argumentando la inclusión de - algunos - de los deportes existentes como ejercicios sofocantes y beneficiosos para la salud, o tomado por las dictaduras militares que sufrió el país como práctica para controlar, adiestrar y ocultar los desastres antidemocráticos que iban cometiendo a nivel social.

Por estos motivos, y para no mal interpretar conceptos, aclararemos en el correr del apartado la aparición de la visión deportivista y las intenciones de su aparecer.

Colocando de base los aportes de Aisenstein (2006) podemos dar cuenta que el deporte ingresa a las paredes de las instituciones educativas en la década del 40 del siglo pasado, pero no ingresa cualquier deporte, sino aquel “sport” competitivo, que caminaba a la par junto a los primeros torneos colegiales.

Queriendo reflexionar sobre la llegada del deporte al currículum escolar, entendemos que hubo un modo de pensar distinta la educación del cuerpo de lxs niñxs, a la que venía siendo, incitando a una educación arraigada en los valores de la competencia y el individualismo, haciéndose presente en la matriz curricular de la EF escolar.

Tras la llegada del deporte como contenido del currículum, exigió según Aisenstein (2008) distintos juicios y prejuicios al respecto, algunxs pudieron considerarlo un tema menor (desde la ciencias sociales), un tema sesgado por los

factores mercantilistas lo cual lo hace ajeno a la educación (desde algunas visiones pedagógicas), o una prácticas reproductora de la ideología capitalista (para la pedagogía crítica), con lo cual, afianzarlo en la escuela correspondería con la igualdad de oportunidades y democratización de saberes que la escuela intenta impregnar.

Tras las disputas entre los discursos;

(...) en esa oportunidad histórico-política la pedagogía, como discurso científico sobre la educación, aceptó al deporte en la escuela cuando logró definirlo como actividad “esencialmente” positiva por cumplir tres finalidad: ser el complemento de las gimnasias formativas –como prácticas para hacernos sanos y fuertes-, habilitar una serie de divertimentos y de placeres masivos controlaos y construir subjetividades colectivas (Aisenstein, 2008, p. 124).

El deporte, en función de los aportes de Bracht (1996) ha logrado su expansión luego de la segunda guerra mundial, momento en el cual genera un desarrollo a nivel cuantitativo y logra en el elemento hegemónico de la cultura corporal del movimiento.

La Educación Física se irá transformando lentamente en la patrocinadora del deporte de competencia y espectáculo, subordinando sus contenidos a la institución deportiva.

Tomando los aportes de Schnaidler (2006), quien realiza un tratamiento reflexivo sobre el deporte escolar y su consecuente articulación a un mercado de

producción capitalista, nos da cuenta que dentro de la práctica deportiva aparecen grados de violencias legitimadas, diciendo con ello que “aparecen así, formas de violencias permitidas” (Schneider, 2006, p. 83).

Dejaremos explícito en función de la cita del autor, que si bien los deportes escolares se han encontrado disfrazadas con argumentaciones como el “trabajo en equipo”, el “compañerismo” y el “respeto”, se generan en esas situaciones enmarcadas por el reglamento universal deportivo, momentos de violencia verbal, física y gestual.

Observaremos a continuación, la variación de los contenidos de la Educación Física luego de la década del '40. Léase lo dicho en los programas de Educación Física de 1939 y 1941, donde se muestra un claro viraje en cuanto a los contenidos a enseñar en la escuela primaria y escuela media. Comienzan a llevarse a cabo deportes que en situaciones anteriores no eran incluidos, empero ingresando como una forma más de ejercitación del organismo.

Se estrenan los primeros torneos deportivos a nivel escolar:

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de educación física; en razón de que se les ofrece motivos de felicidad al mismo tiempo que se los educa en la persecución de altos ideales (MJIP, 1941).

El discurso pedagógico toma al deporte, lo hace parte, le coloca argumentaciones educativas y de esta manera ingresa como legítimo a la matriz de la Educación Física, sin cesar las justificaciones sobre una educación física preventiva a nivel salud.

La Educación Física era concebida (y aún sigue siéndolo) como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica como en los sujetos unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo (Gómez, 2008, p. 24).

Las argumentaciones de su implementación según Aisenstein (2006) han de ser, que la práctica deportiva desarrolla la nacionalidad, la moral, inculca valores de higiene, desarrolla la salud, genera fortalecimiento del espíritu y estimula el patriotismo.

A todos los alegatos a favor del deporte, en los Programas de Educación Física nombrados con anterioridad, aparece la explícita certeza de querer intensificar la atención sobre aquello que se encuentra por fuera de la norma, para normalizarlo en caso de ser necesario, o invisibilizarlo.

Decimos entonces, que la llegada del deporte moderno a la escuela Argentina rellena el vacío de ciertos discursos retóricos emitidos con anterioridad dentro de la disciplina. Aparece una práctica corporal alejada de los ejercicios engorrosos, minuciosos, repetitivos y sistemáticos como son los Gimnásticos, para llevar a cabo situaciones con mayor dinamismo y entretenimiento.

Se debe comprender la llegada del deporte a la escuela no solo como el resultado de expansión mundial de la práctica deportiva o bien la difusión realizada por los medios de comunicación, sino también deben considerarse todas las justificaciones teóricas que comienzan a permitir ciertas actividades que no se

encuentran ceñidas a la austeridad de la postura o a los movimientos controlados y ordenados (Aisenstein, 2006).

El discurso del deportivismo no logra desprenderse de las fundamentaciones bio-médicas, justificaciones como el “placer por lo lúdico”, “el desarrollo del trabajo en equipo” y la “libertad de movimientos” que genera la práctica deportiva, se encontraban sujetadas a “los efectos sobre los procesos energéticos”, “desarrollo de la musculatura”, “resistencia”, entre otros.

Si bien el deporte fue – y es – justificado bajo el enfoque biologicista, privilegiando al valor higiénico, Aisenstein (2006) nos da cuenta que los Programas de Educación Física de la década del ´60 generaron un giro en su argumentación. Se comienza a germinar el discurso del quehacer deportivo por el juego limpio, y los valores colaborativos del trabajo en equipo que brinda la práctica misma.

Podemos decir a modo de resumen, que se ha pasado de “la idea de la Educación Física como gimnástica a la idea de la Educación Física como deporte y habilidades deportivas” (Kirk, 2010, p. 8). Esta transformación de propuestas pedagógicas, se debe no sólo a los cambios en el tipo de cuerpo a construir dentro de la escuela, sino que la EF se encuentra en constante búsqueda de la satisfacción de las necesidades del mercado.

Queriendo ahondar aún más sobre el deporte en la escuela, y sobre todo la filtración de la institución deportiva dentro de la Educación Física (entiéndase por ella al Comité Olímpico Argentino y en algunos hechos puntuales la Secretaría de Deporte de la Nación), nos afianzaremos en Bracht (1996) para desarrollar los códigos que las nombradas instituciones producen con el deporte.

Aparece dentro de las prácticas deportivas, el rendimiento junto a la jerarquización por rendimiento, el principio legítimo de la competencia (sosteniendo que si no se compete no hay deporte), la reglamentación rígida sin espacios para su modificación y la búsqueda de la derrota ajena para la victoria propia. Todos estos “valores” que el deporte incita, y las instituciones deportivas han logrado filtrar en la escuela escudándose bajo el lema que el deporte es educativo, se encuentran ligados a los valores que el sistema capitalista derrama sobre la sociedad, como situación contextual.

Pudiendo manifestar, que la Educación Física se convierte en el epicentro de construcción y búsqueda de talentos deportivos, teniendo entre sus contenidos los distintos deportes (tradicionales), las habilidades deportivas y sus respectivas técnicas. Léase a continuación, un fragmento del Programa de Educación Física emitido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina en el año 1942:

El plan de Educación Física consta de las actividades que se expresan a continuación:

1) Clases de Educación Física

- . Gimnasia
- . Atletismo y pruebas de eficiencia física
- . Juegos y Deportes
- . Competencias Deportivas Internas

2) Natación

3) Actividades complementarias:

- . Días de juego

- . Torneos intercolegiales
 - . Competencias deportivas internas
 - . Demostraciones gimnásticas y deportivas
 - . Defensa personal
 - . Actividades recreativas de verano
- 4) Actividades del Club Colegial
 - 5) Conversaciones sobre temas de educación física e higiene
 - 6) Exámenes periódicos físico – médico y de higiene
 - 7) Preparación profesional

La EF instala el deporte, o bien, las instituciones deportivas comienzan a meter un pie dentro de la escuela, para afianzarse y encontrar allí un espacio más de propagación, masificación y mercantilización de la cultura física.

Diremos entonces, que si en tiempos anteriores el docente generaba propuestas gimnásticas y ahora las propuestas son con un enfoque deportivo/competitivo, “se pasó del profesor-instructor y del alumno-recluta hacia el profesor-entrenador y del alumno-atleta” (Bracht, 1996, p. 20). Comienza a generarse un reduccionismo en la tarea docente, donde la enseñanza del reglamento y la técnica deportiva fueron la legitimidad de su quehacer.

Han sostenido que desde edades tempranas es necesaria la enseñanza de las habilidades deportivas básicas, inevitable de ser adquiridas para un desarrollo eficiente y eficaz dentro del deporte. A esta etapa de comenzar a construir futuros deportistas se la ha denominado iniciación deportiva, y es aquí donde la infancia

se concibe como un período instrumental de la formación de deportistas (Giles, 2015).

Renzi (2009) tras un escrito referido a la enseñanza de la Educación Física en la educación infantil alega que si bien las prácticas deportivas no pueden (no, no deben) enseñarse en edades tempranas, es preciso que lxs niñxs puedan representar los deportes “haciendo como sí” jugaran a alguno de ellos:

A partir de los juegos motores reglados se construyen los juegos motores deportivos, antesala de los deportes. Aun cuando los juegos motores deportivos y los deportes no constituyen contenidos cuyo aprendizaje sea posible en el nivel inicial, dadas las exigencias perceptivas, lógico motrices, coordinativas, condicionales, relacionales y reglamentarias que demandan, es conveniente dejar que los niños hagan ‘como si’ jugarán al voleibol, fútbol, etc., en función de satisfacer sus necesidades de identificación con los adultos. Para que así sea, habrá que favorecer la flexibilización y modificación de las reglas, los espacios y la cantidad de jugadores según las posibilidades reales de los alumnos (Renzi, 2009, p. 11).

Desde la cita de la autora, una vez más se intenta por medio de la EF escolar constituir desde edades tempranas a futurxs deportistas.

Decimos desde Rozengardt (2008), que la perspectiva deportivista de la EF, ha intentado construir un cuerpo deportivo de lxs alumnxs, diciendo con ello, que este

tipo de cuerpo se encuentra como portador de la competencia, la comparación, la cuantificación, la clasificación entre los que son buenxs y lxs que son malxs para el deporte o para la Educación Física, aparece así:

Separación por sexos por considerar a las mujeres incapaces de competir con los varones o por cuidarlas (en lo concreto, se asienta en un sistema de menores expectativas sobre el rendimiento de las mujeres). Existen contenidos a enseñar: los deportes como hechos u objetos cerrados, que se transmiten acríticamente trasladando los modelos vigentes en el ámbito federativo mediante propuestas didácticas tecnicistas (Rozengardt, 2008, p. 113).

Este planteo sexista del deporte, lleva consigo que lxs niñxs y jóvenes sometidos a practicarlo en las clases de Educación Física sean incapaces de generar una crítica hacia los elementos negativos constitutivos del deporte, importando sólo la transmisión y reproducción de la práctica corporal hegemónica.

Podemos declarar, que las instituciones deportivas no sólo han intentado introducir al deporte como contenido, sino que han tratado de reemplazar a la Educación Física como asignatura.

Si bien sostenemos que la vertiente deportivista ha ido ganando la hegemonía del campo de la Educación Física, por cuestiones mercantilista, de masificación y facilidad del quehacer docente, no es evidenciada como única perspectiva a considerarse.

A continuación iremos desarrollando el enfoque psicomotricista que ha primado en la EF infantil.

2.5. Visión Psicomotricista de la Educación Física en Argentina

Hasta el momento, hemos descripto visiones cargadas de intencionalidad que fueron constituyendo a la Educación Física escolar, explicando entonces que instituciones ajenas a la EF fueron filtrándose en ella para lograr acaparar una porción del campo de la cultura física y legitimarla dentro del currículum escolar.

A partir de ahora, la Educación Física intenta construir una nueva perspectiva arraigándose de un enfoque llegado desde Francia: la psicomotricidad.

Creada desde el meollo de la institución médica, la novedosa disciplina psicomotricista genera un alto impacto sobre la educación de los cuerpos de lxs niñxs en Argentina, siendo una herramienta pedagógica que ha legitimado el accionar de lxs docentes que conforman el cuerpo de la EF.

La cercanía de la psicomotricidad con la educación física proviene de tres cuestiones de fondo, (...) la primera es que ambas persiguen un planteamiento global. La segunda, es que, cuando la psicomotricidad deja a un lado la acción reeducativa o terapéutica, ambas coinciden en una parte de la intervención pedagógica. La tercera cuestión es que la motricidad es un medio para unos fines más amplios, añadiendo la educación física la doble propiedad de medio y contenido (Navarro Adelantado, 2009, p. 105).

En función de los aportes del autor, sostenemos que el enfoque psicomotricista se ha impregnado en la Educación Física, ya que lxs docentes del área han tomado objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas de la psicomotricidad, para avalar su accionar.

Iremos desarrollando en las corrientes líneas las ideas principales de la psicomotricidad y cómo la Educación Física se encontró subsidiaria a ella en el largo proceso de construcción del enfoque desarrollista, que iremos explorando en el correr de la investigación.

La psicomotricidad se funda en nuestro país entrando en la década de 1970, y ha logrado captar la atención de educadorxs de distintas áreas por su innovación sobre la mirada integral de lxs sujetos, diciendo con ello, que la vertiente psicomotricista logra romper con el dualismo cuerpo – mente, llevando a cabo la educación intelectual por medio del cuerpo.

Si bien se destacan en varias de las bibliografías referidas a la psicomotricidad, que su origen de creación ha de ser terapéutico, es decir, reeducativo a nivel psicomotriz, su gran impronta bastó con ser un modelo educativo, necesario de ser llevado dentro de las instituciones educativas.

Tomamos las ideas generadas por Villa (2015), quien nos da cuenta que la educación psicomotriz se encuentra definida como una educación general del ser a través de su cuerpo. Caemos en la cuenta, que la educación psicoafectiva y emocional se coloca como centro de la actividad motriz de las niñas y niños escolarizadxs. El cuerpo se ha dejado de entender como un ente meramente

anatomo - fisiológico, y pasó a tornarse una herramienta, un medio útil para la educación integral de lxs sujetos.

La motricidad ya no era considerada como un repertorio de movimientos coordinados para adaptarse a un fin determinado y sin sentido para quién lo realiza, sino por el contrario, es considerada como la resultando de una intencionalidad del sujeto de un proyecto personal. (Villa, 2006, p. 46).

La idea de la educación bajo la totalidad del ser, y tomar al movimiento como eje central del proceso de aprendizaje, generaron un vuelco en la educación de lxs niñxs. No sólo desde la disciplina de la Educación Física, sino, tomando a Le Boulch (1983), la educación psicomotriz en el jardín de infantes y en el nivel primario representan la preparación necesaria y funcional para los aprendizajes escolares básicos, como por ejemplo el lenguaje y la lecto-escritura.

Berruezo y Adelantado (2000) define que la psicomotricidad que propone como objetivo general desarrollar mediante un abordaje corporal las distintas capacidades del individuo, pretendiendo llegar por vía de lo corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos.

Aclaremos entonces, que la vertiente psicomotricista no sólo desarrolla el factor motriz en niñas y niños, sino que además logra educar las estructuras cognitivas, utilizando al cuerpo como medio.

Quisiéramos ahondar más en los escritos e ideas de Jean Le Boulch, médico y Profesor de Educación Física de origen francés, que por medio de su bibliografía y sus visitas a la Argentina ha imperado sobre el accionar de lxs docentes de EF en

la escuela, en especial con la creación de su método psicokinético, el cual “utiliza el movimiento humano para educar” (Le Boulch, 1978, p. 11). El autor, realiza una crítica a las prácticas corporales y disciplinas que piensan a los cuerpos y conductas desde el dualismo. Gracias a esta nueva teoría psicomotricista, los movimientos conductuales comienzan a ser observados detenidamente como efecto intencionales del ser humano.

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 de un hombre (Le Boulch, 1978).

Esta nueva ciencia del movimiento humano denominada de esta manera por Le Boulch, ha colocado como objetivo central de su teoría el desarrollo del esquema corporal, donde el núcleo de sus prácticas se han encontrado en la construcción de una imagen del cuerpo operatoria que le permitiese al sujeto lograr una adecuada disponibilidad corporal (Villa, 2015), concepto que posteriormente será utilizado por agentes de la Educación Física escolar.

Podemos decir, que la asignatura se ha apropiado del cuerpo teórico de la Educación Psicomotriz, a partir de contenidos conceptuales como el esquema corporal, el espacio, el tiempo, y la lateralidad (Rocha Bidegain, 2015).

Los aprendizajes de estos contenidos se generan, según Le Boulch (1978, 1983) mediante tres fases:

- La fase exploratoria global, donde el/la sujeto se pone en contacto con el problema a resolver.

- La fase de disociación, en la cual luego de la primera fase donde el movimiento es difuso e impreciso, en esta etapa comienza a fijarse el hábito motor.

- La fase de estabilización, momento en la cual se automatiza la conducta motriz, que se aplicará inconscientemente en otras actividades.

Siguiendo con su corriente psicomotricista llevada a cabo por medio de la creación de su método psicokinético, y más tarde psicocinético, propone distintos ejercicios a llevarse a cabo en el nivel precolar (así llamado por el autor), para el desarrollo de la motricidad global:

- En primera instancia su propuesta se basa en organización de las actividades de expresión libre: se muestra preocupado e interesado en generar espacios propicios para el desarrollo del juego libre en la infancia, sobre todo dentro de las instituciones educativas, “el primer imperativo es, por lo tanto crear espacios más amplios para el juego de nuestros niños” (Le Boulch, 1981, p. 160), estos espacios, permitirán a lxs niñxs tener un máximo de libertad en sus movimientos y creación de nuevas posibilidades de moverse.

La utilización de materiales con distintas texturas, pudiendo ser la arena y el agua, y materiales móviles variados, como pelotas, arcos, bolos, neumáticos o aros, se fundamentan como imprescindibles para el desarrollo psicomotriz de lxs niñxs.

- Ejercicios para el desarrollo de la coordinación dinámica general: desde la teoría del autor, se encuentra de suma importancia la confrontación en las

situaciones problemas, diciendo con ello, que el/la docente debe de intervenir en aquellos juegos espontáneos realizados por lxs niñxs para generar distintas problemáticas, donde el/la alumnx deba resolver motriz y cognitivamente. Esta búsqueda del “perfeccionamiento progresivo de la realización motriz” (Le Boulch, 1983, p. 174) implica la puesta en escena de los dos mecanismos reguladores, siendo ellos el equilibrio y la actitud. Cuando el/la niñx se encuentra capacitadx para ello, debe reforzarse la vivacidad, la fuerza muscular y la resistencia.

Ejercicios propuestos por Le Boulch (1983) para el desarrollo de la coordinación dinámica general pueden resumirse en, ejercicios de desplazamiento del material, ejercicios de lanzar, saltos de obstáculos, trepas y suspensiones, entre otros.

- Desarrollo de la coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual: este tipo de desarrollo según el autor, se encuentra apoyado al fortalecimiento de la coordinación dinámica general. Se requiere de necesidad, potenciar la habilidad manual en relación al campo visual, basándose en propuestas donde el/la niñx deba realizar movimientos que influyan sobre el espacio kinestésico y el espacio visual. Entiéndase a ellos como, perfeccionamiento de la prensión, lanzar y recibir objetos, juegos de manos con pelotas de distinto peso, entre otros.

Una vez desarrollados los contenidos que Le Boulch (1978, 1983) plantea para potenciar la coordinación dinámica general, su teoría del movimiento remite además a la importancia de la percepción y conocimiento del propio cuerpo, siendo sus fundamentos la estructuración del esquema corporal, junto a la enseñanza y perfeccionamiento de la lateralidad, y la percepción témporo-espacial.

A modo de síntesis, los contenidos a desarrollar por el enfoque psicomotriz innovado por Le Boulch (1978, 1983) son: la motricidad gruesa, motricidad fina, el equilibrio, la coordinación óculo – manual, el esquema corporal, percepción témporo-espacial, reconocimiento de las partes del cuerpo y la lateralidad.

Creemos imprescindible destacar que el método psicokinético dispone de dos disciplinas para la conformación de su tronco conceptual, la psicología y la fisiología. Las argumentaciones provenientes de ésta última no han cesado siquiera con la llegada de la vertiente psicomotricista a la Educación Física. Los discursos médicos, en este caso imperando los fisiológicos y neurológicos, han generado las argumentaciones necesarias para legitimar la teoría que la psicocinética presenta.

Berruezo y Adelantado (2000) da cuenta de los contenidos que el enfoque psicomotricista ha de tener, siendo ellos:

En primer lugar, y como contenido a nivel macro aparece la función tónica, entendida como la base de la construcción corporal y mediadora del desarrollo motor. Es el elemento organizados del todo corporal, definida como el telón de fondo de toda actividad psicomotriz.

Relacionado al contenido anterior, el desarrollo de la postura y el equilibrio han de ser imprescindibles, ya que son componentes que conforman la base de la actividad motriz, constituyendo juntos el sistema corporal, definido como “el conjunto de estructuras anátomo funcionales (partes, órganos y aparatos) que se dirigen al mantenimiento de relaciones corporales con el propio cuerpo y con el espacio” (Berruezo y Adelantado, 2000, p. 9).

El control respiratorio: colocando el foco de atención en la respiración voluntaria, como factor que inicia el desarrollo de la percepción del propio cuerpo.

El contenido explicitado en cada manual psicomotricista; el esquema corporal. Los autores toman a Picq y Vayer (1977) para explicitar dicho contenido, el cual su organización implica:

- Percepción y control del propio cuerpo
- Equilibrio postural
- Lateralidad
- Independencia de los segmentos con respecto al tronco
- Dominio de las pulsiones e inhibiciones ligado a los elementos citados y al

dominio de la respiración.

Otro de sus contenidos implican la potencialidad de la coordinación motriz: “es la posibilidad que tenemos de ejecutar acciones que implican una gama diversa de movimientos en los que interviene la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras partes del cuerpo” (Berruezo y Adelantado, 2000, p. 14). En función de la cita, los autores exponen dos categorizaciones otorgadas a la coordinación. La coordinación global, movimientos que ponen en juego la acción ajustada y recíproca de diversas partes del cuerpo y la coordinación segmentaria referida a los movimientos ajustados por mecanismos perceptivos.

Vale la aclaración realizada por los autores, que la educación de la coordinación global segmentaria ofrece a lxs niñxs la posibilidad de desarrollar sus potencialidades motrices, entendiendo a ellas como el salto, la trepa, el correr, el lanzar, entre otros.

Es por ello que en la práctica de la Educación Física se hace imprescindible contar con el desarrollo de la coordinación, y si analizamos las competiciones atléticas y los deportes de movimiento, individuales o grupales, nos costará encontrar uno que no requiera para su práctica de la coordinación global o segmentaria (Berruezo y Adelantado, 2000, p. 15)

La cita arrojada por el autor, demuestra las intenciones de involucrarse en los contenidos a ser desarrollados desde la EF en función de la preparación deportiva.

Continuando con los contenidos que la psicomotricidad propone, la lateralidad ha de ser uno más de ellos. Trata de la adquisición definitiva de la misma para permitir al sujeto distinguir la izquierda de la derecha. Se articula estrictamente con el contenido siguiente el cual trata la organización témporo – espacial, el cual tematiza la organización de los tiempos y los espacios por medio del movimiento del sujeto y los objetos.

Y por último, la motricidad fina como contenido de la vertiente psicomotricista. Se hace hincapié en el desarrollo de la fuerza y coordinación de la mano, generando una batería de ejercicios para su educación motriz.

En base a los contenidos propuestos por Berruezo y Adelantado (2000), y a lo descrito anteriormente sobre la teoría psicocinética, quisiéramos aclarar que si bien, el discurso de Le Boulch junto a su teoría del movimiento humano, ha sido atrapante para el colectivo de personas que se han dedicado a la Educación Física, ya que ha de “(...) considerar al cuerpo como unidad, como totalidad

primordial” (Le Boulch, 1978, p. 15), no ha sido el único enfoque psicomotricista que ha migrado a la Argentina.

Autores como Lapierre y Aucouturier (1977) presentan una nueva propuesta sobre la educación del cuerpo de lxs niñxs, haciendo énfasis en la educación vivenciada, libre y espontánea. Creemos que las ideas que exponen han de ser innovadores en el campo de la educación, específicamente para el área de la Educación Física, motivo por el cual en las líneas subsiguientes desarrollaremos sus enfoques pedagógicos e intervenciones pedagógicas.

En primeros términos, Lapierre y Aucouturier (1977) realizan una autocrítica, alegando que su trabajo comenzó desde la vía más tradicional de la concepción psicomotriz – pudiendo ser ella la de Le Boulch – en la cual el foco de atención estaba colocado en las “faltas” que se evidenciaban en niñxs.

Desde el naciente enfoque de la psicomotricidad, de los nombrados autores, se alejan de la intencional de educar el síntoma para “trabajar con lo que el niño tiene de positivo; interesarnos por lo que sabe hacer y no o que no sabe hacer” (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 16), se hace a un lado la observación de la faltante, y se potencian las virtudes de lxs niñxs.

Desde las palabras de los autores, el trabajo que proponen no puede hacerse bajo la direccionalidad del docente, ni con un programa definido para las niñas y niños, sino que tematiza las condiciones necesarias para la explotación de las situaciones espontáneas, dejando a un lado los ejercicios definidos, sistematizados y codificados.

La Educación Vivenciada planteada por los autores, se incentiva desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, elementos que han sido impensados para la educación tradicionalista que venía siendo.

El período de actividad libre, de creatividad motriz, tiene según Lapierre y Aucouturier (1977) las siguientes finalidades:

- Poner al/la niñx en distintas situaciones de creatividad.
- Permitir, la expresión liberatoria de las pulsiones y motivaciones inconscientes por medio del movimiento.
- Permitir las progresivas situaciones de adaptación motriz, generando evolución desde lo espontáneo a la complejidad.
- Descubrir desde éstas situaciones, nacidas genuinamente desde lxs niñxs, las que podrán de ser útiles para el estudio de una noción, de una estructura, o ritmo.

La fase de actividad espontánea puede denominarse como la primera invitación que realiza el/la educador/a a la autonomía creadora, siendo necesario que el/la docente genere una fase de no-directividad y retiro, siendo para lxs niñxs el inicio de su etapa de inseguridad (Lapierre y Aucouturier, 1977).

Acostumbradxs a una educación direccionada, la primer sensación que lxs niñxs han de tener dentro de espacios de respeto a sus elecciones, decisiones y creaciones son inseguridades, miedos y ansias, y es allí donde el/la docente interviene resguardando aquella actividad de matriz espontaneísta que se desarrolla.

Los planteos pedagógicos de Lapierre y Aucouturier (1977), como hemos de desarrollar en líneas anteriores, se alejan de los tradicionales manuales

clasificadores de ejercicios, para dar lugar a propuestas pedagógicas abiertas y democráticas. La práctica se encuentra orientada a potenciar la creatividad de lxs niñxs por medio de la disposición de espacios y materiales seleccionados por el /la educador/a, abierto a la observación y análisis de sus comportamientos.

Esta proposición pedagógica que generan los autores fomenta la construcción de un nuevo rol docente, el cual debe de colocarse también en un personaje creativo e inspirador, proponiéndoles a lxs niñxs nuevas situaciones de búsqueda, alejándose de posicionamientos docentes autoritarios.

Desde la innovación de la Educación Vivenciada, el/la educador/a trata de jugar con los contrastes pedagógicos:

- De la libertad y la directividad
- De implicancia y de retiro, retirándose cada vez más del juego hasta el que grupo asuma una autonomía real.
- De seguridad e inseguridad, por un lado para conducir al niñx a que renuncie a la seguridad que la autoridad le genera, y por otro asumir por sí mismo ese margen de inseguridad como empuje a la independencia.

Podemos notar que el posicionamiento que ha de tener el/la docente debe de ser abierto, democrático y atento a las necesidades de lxs niñxs y sus inspiraciones creadoras. Las iniciativas de autoritarismo y direccionalidad no encuentran hueco en el tipo de educación que Lapierre y Aucouturier plantean desde este nuevo enfoque que logran darle a la psicomotricidad.

Esta nueva iniciativa con bases en la innovación, no ha logrado tener un alto impacto dentro de la Educación Física como ha tenido la propuesta generada por Le Boulch, quien ha brindado polémica en sus declaraciones al alegar que “la

corriente educativa en psicomotricidad nació a partir de las insuficiencias de la educación física, que no puede atender a las necesidades de una educación real del cuerpo” (Le Boulch, 1983, p. 25), subordinando aún más a la Educación Física hacia su método.

Los ejercicios narrados y justificados en los escritos que Jean Le Boulch ha realizado, sirvieron de apoyo conceptual y práctico para legitimar el accionar de lxs docentes del área, con lo cual las clases de Educación Física en la Infancia, se han convertido en un catálogo de ejercitaciones del esquema corporal, la lateralidad, el tiempo y el espacio (Villa, 2015). Podemos dar cuenta que los lineamos psicomotricistas han ocupado un fuerte espacio en la Educación Física del nivel inicial.

Es propicio destacar que, Falkenbach, Drexler y Werle (2006) realizaron una investigación acerca de cómo se estructuran pedagógicamente las clases de Educación Física, categorizando el posicionamiento de lxs docentes y la función social que le asignan a la misa. El trabajo se ha llevado a cabo en cinco escuelas infantiles de Brasil, realizando entrevistas a directivxs y maestras, sumando observaciones de clases. Cabe destacar, que las maestras eran quienes desarrollaban las clases de Educación Física, ya que no se hallaba personal especializado.

El aporte enriquecedor hacia nuestra investigación de dicho estudio, vuelca las categorizaciones de las prácticas pedagógicas siendo ellas; psicomotricista: fundamentada y explicitada en párrafos anteriores, desarrollista: fundamentada bajo la enseñanza de la habilidad motriz, y recreacionista, la cual “*observamos*

que a recreação é a prática que predomina nas aulas de educação física”
(Falkenbach et al., 2006, p. 94).

Realizando los primeros esbozos, podríamos comprender que la visión categorizada como desarrollista de la Educación Física Infantil se ha nutrido de aportes del enfoque psicomotricista para lograr legitimar la EF en los Jardines de Infantes, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades motrices. Iremos ahondando en el recorrido del trabajo sobre dicha visión.

Ingresando en otra perspectiva de la EF, y gracias a los aportados efectuados por las autoras, en el próximo apartado desarrollaremos los aspectos centrales que han primado en la visión recreacionista, la cual ha ido configurando la Educación Física del Nivel Inicial en nuestro país.

2.6. Visión Recreacionista de la Educación Física en Argentina

Generada la revisión bibliografía que conforma el corpus de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial, hemos evidenciado que el juego se ha ido penetrando desde el discurso pedagógico en la educación infantil como componente ineludible de la niñez y beneficioso para el aprendizaje.

No puede negarse, que desde los primeros escritos competentes a la pedagogía de la Educación Física, el juego ha sido un factor determinante de las prácticas pedagógicas, empero con funciones completamente distintas que fueron conformando así a las diferentes visiones hasta aquí desarrolladas.

Para comenzar a hablar sobre juego, tomaremos a Sarlé (2011) quien nos dirige sus aportes hacia los dos conceptos que se tiene sobre el juego dentro de

las instituciones educativas formales, describiendo que se evidencian movimientos pendulares sobre el concepto de juego, por un lado lxs educadorxs lo dejan librado a la acción de lxs niñxs, creyendo que por el sólo hecho de estar recorriendo las edades infantiles saben jugar, y por otro, “la escuela continúa haciendo un uso utilitario del juego al presentarlo como un vehículo para enseñar otro contenido que van “más allá” del jugar en sí” (Sarlé, 2011, p. 88).

En función de lo aportado por la autora, extrapolamos sus ideas hacia el recorrer histórico de la Educación Física, donde puede verse como la asignatura toma al juego y lo hace constitutivo de sus propuestas pedagógicas, pero no cualquier tipo de juego, sino aquel pedagogizado.

Es de esta manera que comienza a conformarse la perspectiva recreacionista de la Educación Física, que ha atravesado a todas las visiones nombradas hasta el momento, donde además la visión psicomotricista y desarrollista, se mantienen presentes bajo la relación con el juego.

Quisiéramos dar cuenta que la perspectiva recreacionista ha tomado distintas aristas; por un lado puede ser concebida como la visión que estigmatiza a la Educación Física como asignatura pasatiempista, diciendo con ello que lxs docentes del área aseguran recetas de juegos para ser llevados en sus clases con el sólo fin que lxs niñxs se diviertan. No se haya desde este enfoque un eje educativo que lo atraviese, rayando el límite de la tarea docente con la de un/a animador/a-recreólogo/a

Y por otro, la visión recreacionista ha tomado al juego como una estrategia metodológica, es decir, docentes toman al juego como herramienta para enseñar otros contenidos considerados más importantes.

Para continuar desarrollando la perspectiva recreacionista, y analizar la función que ha tenido el juego dentro de la Educación Física, haremos anclaje en las ideas aportadas por Rivero (2010, 2011) quien ha investigado sobre el juego desde la perspectiva del jugador/a, entrevistando a docentes formadorxs de Educación Física.

El discurso pedagógico comienza a facilitar el ingreso del juego dentro de la agenda educativa, pero no cualquier juego, sino aquel que brinde fines utilitarios.

Nos dice Rivero (2011), que el valor pedagógico brindado al juego dentro de la Educación Física no se ha dado por su enriquecimiento lúdico, sino porque es una herramienta fácil y pedagógica para que el/la alumno/a aprenda.

Continuando con la autora:

El juego no sólo es una configuración de movimiento, una práctica corporal, de la que la Educación Física se ha apropiado para intervenir profesionalmente en diferentes entornos, son un concepto cuyo análisis teórico y estudios fenomenológicos pueden ofrecer posibilidades de legitimación a la disciplina en diferentes contextos de intervención ya que se constituye en una de las formas más primitivas del movimiento corporal (Rivero, 2011, p. 33).

Haciendo base sobre la cita de la autora, decimos que el juego logra vincularse con la Educación Física y formar parte de su currículum porque implica movimiento y en ciertas circunstancias en interacción con otrxs, dándose movimientos compartidos. Hablamos entonces los juegos motores y los juegos

con otros. A continuación desarrollaremos ambos conceptos, los cuales se encuentran ligados íntimamente con la EF escolar.

Según Navarro Adelantado (2002) y los postulados praxiológicos, dentro del juego motor observamos la presencia de distintas secuencias motrices, que demandan adaptación a la situación del juego en conjunto con el esfuerzo físico. El/la jugador/a da respuestas físicas a aquello que le demanda la actividad.

Tomando a Renzi (2009) dentro de los juegos motores pueden observar tres clasificaciones de juegos dependiendo de la demanda motriz: a) los juegos psicomotores o en solitario, en los cuales no se producen interacciones entre lxs niños y tienen como intención favorecer la automatización de las habilidades motrices, b) los juegos comotores, en donde lxs niños buscan resolver algún propósito con alguna acción motriz en paralelo con otrxs niños, y c) juegos sociomotores, en los cuales hay implicancia de interacción motriz con otrxs.

Continuando con la autora, nos arroja que en todo juego motor hay una lógica interna compuesta de:

- Reglas: las cuales ofrecen permiso o prohibiciones dentro del juego.
- Espacio y tiempo: delimitando el ritmo del juego y el lugar a utilizarse.
- Propósitos: objetivos o metas que tenga el juego, expresada verbalmente por el docente quien da un problema a resolver, determinando la dinámica del juego.
- Estrategia motriz: decisiones que deben tomar lxs niños en función de las interacciones motrices.
- Comunicación motriz: interacción dada entre lxs niños.

- Habilidades motrices: ejecución de las acciones motrices en búsqueda del cumplimiento de la eta propuesta por el/la docente.

Aclara “es importante que durante el juego las habilidades motrices son siempre un medio para alcanzar un propósito determinado, nunca en fin en sí mismas” (Renzi, 2009, p. 8). En base a las declaraciones de la autora, nos permite calificar aún más la visión recreacionista la cual en uno de sus polos intenta generar procesos de enseñanza por medio del juego como actividad útil, alegando que no se encuentra permitido el “moverse por el sólo hecho de moverse” sino, que las habilidades motrices llevadas a cabo por lxs niñxs deben también encontrar su espacio utilitario en el juego. Esta idea instrumentalista del movimiento de lxs niñxs conforma entonces una de las vías que la perspectiva ideológica recreacionista intentar realizar. Se va configurando así el enseñar a través del juego (Sarlé, 2011).

Continuando con la descripción de los juegos, el juego con otrxs, transita cuando la actividad con factor de libertad implica ser compartida, decimos entonces, que el movimiento es compartido (Rivero, 2011).

Siguiendo con la autora, nos ha arrojado desde los resultados de investigación rico en entramados conceptuales, que lxs docentes formadorxs de Educación Física tienen tres concepciones sobre el juego, siendo ellas:

- El juego como contenido a enseñar. Juego como contenido
- El juego como estrategia metodológica
- El juego como un posible eje temático

Comenzaremos describiendo la primera concepción sobre el juego que ha de ser tomarlo como un contenido.

El juego como contenido a enseñar, según Rivero (2011) encierra varias aristas, en primera instancia logra abarcar la decisión de lxs docentes de EF a transmitir juegos populares y tradicionales, tomando al juego como un contenido propio de la cultura, y rico en ser transmitidos por las generaciones. Otrxs han emitido en sus entrevistas, que puede utilizarse como etapa previa a la evolución del deporte.

Cabe destacar que en todas las situaciones donde el/la docente toma al juego como contenido, debe de ser rigurosamente justificable su elección, lo cual “esta discusión ubica al docente de la disciplina en la mira de la fundamentación pedagógica, pues lo aproxima a la tarea del recreólogo” (Rivero, 2011, p. 57).

Decimos entonces, que algunxs profesroxs le han otorgado a la EF la función de divertimento gracias al recetario de juego que ellxs mismxs proponen, o bien, el rol de transmitir juegos populares o tradicionales como elementos primordiales de la cultura.

Continuando con las categorizaciones de Rivero (2011), la autora anticipa que la concepción sobre el juego como contenido, encierra tres clasificaciones de juego:

El juego expresivo: al cual se lo define como espacios de juego donde hay una especial conexión consigno mismx, incentivando en todo momento el impulso creador del sujeto.

Ese tipo de actividad sólo contiene reglas básicas que permiten darle inicio, haciendo foco en el despliegue corporal y la búsqueda de su propio lenguaje. Éste tipo de juego se encuentra arraigado en la expresión corporal, donde se permite creerse juego de sí mismo, explorar, manifestarse y tomar decisiones personales.

Como segundo enfoque generado al juego como contenido aparece el juego popular como una situación esencialmente social, sin poder desplegarse con ausencia del otro. “aquello que distingue al juego popular es la intención de compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente reconocido” (Rivero, 2011, p. 63). Lo interesante de éste espacio, se haya en el consenso generado por lxs jugadorxs para la construcción de las reglas del juego, pudiendo, una vez decididas ser factibles de modificaciones. Decimos con ello, que la forma de juego (Pavía, 2006) se encuentra a disposición de lxs jugadorxs.

Y por último, los reconocidos juegos deportivos los cuales rayan el límite con la práctica corporal hegemónica (deporte) que trae consigo competencia, buscando la eficacia y eficiencia en los movimientos de lxs participantes. El elemento fundamental de dicha actividad son las reglas, teniendo lxs jugadorxs que amoldarse a las reglas establecidas, generalmente, de manera externa.

Se evidencia un doble esfuerzo en el juego deportivo por parte de lxs integrantes, primero deben ajustar la iniciativa personal a comportamientos esperados por el/la docente, y segundo deben recuperar la imaginación y creatividad para comportarse de tal modo que desequilibren a lxs adversarixs.

Podemos dar cuenta hasta el momento, que la concepción del juego como contenido dentro de las clases de Educación Física refiere al juego incluido en otros ejes temáticos, pudiendo ser, el deporte, la gimnasia, la vida en la naturaleza, etc. La función que se le otorga a la EF escolar desde éste enfoque, ha de ser como asignatura que transmite los juegos esenciales de la cultura, o como espacio de disfrute y divertimento para lxs niñxs participantes, siendo desdibujado el rol docente.

Como segunda concepción que han arrojado las entrevistas realizadas a lxs docentes de EF por parte de Rivero (2011) ha de ser, el juego como estrategia metodológica, enfoque interesante de ser desarrollado, ya que ha logrado generarle mayor legitimidad a la EF escolar.

Desde esta perspectiva, la EF hace uso del juego como un medio para enseñar, como un canal de conducción de los contenidos de manera que se alcancen los objetivos planteados, generándose,

(...) una peligrosa tendencia a considerar que ser profesor de Educación Física consiste básicamente en dominar un conjunto de juegos con los que trabajar todos los contenidos de la asignatura (juegos de resistencia, de esquema corporal, para la lateralidad, para las habilidades físicas básicas, juegos de iniciación deportiva, juegos de expresión corporal, juegos cooperativos, juegos competitivos, juegos no competitivos, juegos grupales, juegos individuales, juegos de 3 a 6 años, juegos de 6 a 12 años, juegos para grandes y pequeños, juegos de interior, juegos en la naturaleza, juegos de... juegos en... juegos con... juegos por...) (López Pastor, 2004, p. 5).

Docentes del área, han tomado al juego como una herramienta que facilita el proceso de enseñanza de ciertos contenidos considerados relevantes de ser aprendidos, es decir, es utilizado por profesorxs de la disciplina para estimular el aprendizaje de contenidos dependientes de la gimnasia, el deporte, vida en la naturaleza o la expresión corporal (Rivero, 2011).

Este tipo de concepción ha de tener una mirada utilitarista del juego, un enfoque arraigado en el trabajo, donde las tareas a desarrollar deben arrojar un producto y realizarse en un tiempo determinado.

Y es así como:

Los juegos expresivo y deportivo en la concepción del juego como contenido y el juego como actividad, situación y ejercicio en la concepción del juego como medio o estrategia metodológica de la Educación Física, inauguran lo que aquí se llama *juegos no juego*, es decir, aquellas propuestas didácticas que el profesor presenta a sus alumnos con el nombre de juego, pero en las que no todos los alumnos consiguen jugar, ya que demandan esfuerzo motriz, intelectual y/o afectivo a los alumnos para poder desprenderse de la realidad (Rivero, 2010, p. 76).

Arrojando luz sobre los aportes de la autora, decimos que aquí aparece lo que Pavía (2006) denomina como ambigüedad paradójica, es decir, que lxs docentes de Educación Física presentan ciertas actividades emitidas verbalmente como juego, pero lo último que se puede realizar allí dentro es jugar. Lxs jugadorxs deben acoplarse a las reglas, espacios y materiales efectuados por el/la docente sin margen a modificaciones, es decir, que el/la niñx no puede desplegarse ni sentir libertad de estar jugando.

Podemos dar cuenta, que desde la concepción descrita, el juego dentro de la Educación Física persigue la exclusiva finalidad físico-motora, utilizando al juego

motor como un dispositivo de control y regulación de los comportamientos de lxs niñxs, para el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices.

Siguiendo con las líneas de Rivero (2011) la concepción del juego como estrategia metodológica puede perseguir tres enfoques:

El juego como actividad, el cual tematiza distintas actividades en vistas de producción, “(...) no sólo se trata de hacer algo, sino de hacerlo en un tiempo determinado” (Rivero, 2011, p. 72). Las actividades realizadas desde esta vertiente son vistas como dispositivos didácticos en obtención de un producto como resultante de las acciones realizadas. Difícilmente el juego actividad posea el factor de libertad que el juego genuinamente contiene. Realizar una actividad no es sinónimo de jugarla, porque éste es un posicionamiento individual y propio que tiene el/la jugador/a en compromiso con la situación.

El juego actividad como propuesta didáctica de la Educación Física permite estimular en los alumnos la exploración de algunas formas de movimiento posibles en el marco de lo esperado por quien lo propone, que brinda al jugador la oportunidad de jugar a descubrir cómo quiere el docente que ellos se muevan, más que jugar con su cuerpo (Rivero, 2011, p. 73).

El juego actividad como propuesta pedagógica se encuentra siempre a la pretenciosa espera del docente en querer que lxs niñxs la tomen y se la apropien como juego, para lograr cumplimentar los objetivos planteados por el/la adultx.

Como segundo enfoque que ha de darle al juego como estrategia metodológica, ha de ser el juego ejercicio, con los cuales se intentan reforzar ciertos movimientos

por medio del juego. Se prete que lxs niñxs y jóvenes automaticen uno o varios movimientos por medio de la repetición de sus ejercicios “(...) es un dispositivo con formato de actividad permanente diseñado, cuya dinámica solo acontece a partir de la ejercitación de una forma de movimiento biomecánicamente aprobada” (Rivero, 2011, p. 76). La idea de juego sólo se hace presente en la consigna verbal ejecutada por el/la docente. El producto de la propuesta se basa en la búsqueda y fijación del movimiento por la mera repetición del gesto.

Como último enfoque aparece el juego situación. Este espacio enmascarado como juego se registra con las intenciones de ser una evaluación.

El/la docente propone situaciones disfrazadas de juego, para observar detenidamente si lxs alumnxs han aprendido los gestos motores practicados en otra circunstancias (pudiendo ser en un juego ejercicio o en un juego actividad).

Se filtra en el imaginario del docente, que el/la niñx que desarrolla los gestos motores dentro de una situación de juego, marcan evidencias que lo ha aprendido, “se lo evalúa a partir de las decisiones que toma mientras juego; lo que hace ya no es lo que elije hacer, sino lo que quien evalúa decide qué debe hacer” (Rivero, 2011, p. 74).

Estos tres enfoque desarrollados hasta el momento por la autora, en base a la concepción del juego como estrategia metodológica que han de tener lxs profesorxs de Educación Física, simplifican la intervención docente en los siguientes pasos según Rivero (2010):

- Proponer juegos no juego
- Ofrecer a lxs alumnxs las condiciones contextuales (materiales y espacios)
- Presentar las reglas

- Corregirlxs.

La tarea del docente se ve reducida en esos cuatro simples aspectos. La utilización del juego como medio y como reforzador se ha podido evidenciar en la bibliografía obtenida competente de la EF en el nivel inicial, y ha sido nombrado como factor de interés por los agentes correspondientes que constituyeron las visiones hasta aquí desarrolladas.

Cómo última concepción que arroja la investigación de Rivero (2011) que han de colocarles lxs docentes de Educación Física al juego, ha de ser el juego como un eje temático, el cual ha de tomar al juego y el jugar como un derecho de la infancia.

No ahondaremos en esta concepción ya que no es propia del recreacionismo, sino que conforma una perspectiva autónoma de la Educación Física, trayendo consigo una ideología progresista de propuestas innovadoras.

Quisiéramos aducir a modo de conclusión que la visión recreacionista ha atravesado a toda la constitución de la Educación Física escolar, ya que desde el discurso pedagógico y de la psicología educativa se especifica que el juego es un elemento ineludible de la infancia, motivo por el cual ha de ingresar en la escuela.

Empero, como hemos nombrado en líneas anteriores, ingresa la concepción de juego pedagogizado, utilitario y productivo motivo por el cual la visión militarista, higienista, psicomotricista y la explorada desarrollista, han hecho del uso del juego para cumplimentar sus objetivos y llevar a cabo la enseñanza de sus contenidos.

Y de esta manera es como las clases de Educación Física se han convertido en una sumatoria de juegos, pegados unos a otros sin tener en cuenta demasiados criterios (López Pastor, 2004).

Retomando la última concepción que han de tener lxs docentes de Educación Física sobre el juego, según Rivero (2011) ha de ser el juego como eje temático, damos el pie en base a ello, para iniciar la perspectiva humanista que comienza a desarrollarse desde la Educación Física y continúa en proceso de construcción.

En el apartado subsiguiente ahondaremos aún más sobre el tema, ya que sostenemos que la visión humanista ha de ser una perspectiva completamente autónoma constituida por y desde la Educación Física escolar.

2.7. Visión Humanista de la Educación Física en Argentina

En el corriente apartado, desarrollaremos la visión humanista de la Educación Física, que se encuentra en proceso de construcción, fundamentado bajo una perspectiva ideológica crítica con ideales de transformación.

La perspectiva humanista de la Educación Física escolar, comienza a fundarse poco antes de la llegada de la psicomotricidad a la Argentina. El abanderado, e iniciador de dicha visión en nuestro país ha de ser Alejandro Amavet (1957, 1967, 1968,1969)², que gracias a sus escritos ha aportado un cambio epistemológico sobre la EF.

Narraremos en las subsiguientes líneas dos aspectos fundamentales que han ido construyendo el enfoque humanista en EF: los escritos con base crítica

² Amavet, A. (1957). Apuntes para una introducción al estudio de la educación física. Buenos Aires: UNLP.
Amavet, A. (1967). Cuaderno de Educación Física Renovada. Buenos Aires: UNLP.
Amavet, A. (1968). Cuaderno de Educación Física Renovada 2. Buenos Aires: UNLP.
Amavet, A. (1969). Cuaderno de Educación Física Renovada 3. Buenos Aires: UNLP.

realizada por Amavet, y el Movimiento Renovador Brasileiro que da origen en la década del 80.

Ambas vertientes no pueden entenderse por separado, más bien, deben entenderse como las nuevas dos corrientes que logran transformar a la Educación Física escolar, y que gracias a los cimientos conceptuales construidos desde sus aportes, éste objetivo se ha cumplimentado desde las bases teóricas, encontrándose en proceso de producción la transformación de las propuestas pedagógicas.

Se gesta un nuevo discurso, el cual realiza una crítica a las prácticas corporales reproducidas hasta el momento, confrontando los valores hegemónicos que ha de traer consigo el sistema capitalista. Decimos con ello, que esta nueva perspectiva ideológica que comienza a germinar en el seno de la Educación Física trae consigo una mirada reflexiva y superadora, es decir, que no se detiene en el simple hecho de la crítica a las propuestas pedagógicas existentes sino que ofrece un nuevo significado a la función social de la EF escolar. Y para ello, tomando a Bracht (1996) el/la educador/a debe tomar una posición ideológica, no puede ser neutral, debe asumir un compromiso político con su quehacer y con el proceso de transformación estructural de la sociedad.

Quisiéramos con el espacio que disponemos, realizar unas aclaraciones conceptuales en relación a la aparición de la perspectiva humanista de la Educación Física, y otra corriente enmarcada en ésta última visión, empero que ha sostener y fundamentar ideológicamente a la EF desde pensamientos comunistas y socialistas: la visión socio –crítica de la asignatura.

Lxs docentes posicionadxs desde dicha perspectiva no sólo potencian a sus educandxs habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad, sino que también lxs educan e ilusionan en el accionar de una transformación social (Giroux, 1990). Decimos con ello, desde una visión humanista, ha de generarse una reformación de los saberes y prácticas pedagógicas en EF, no obstante, la vertiente socio – crítica, se halla en la búsqueda de la transformación social.

Con la fundamentación de la EF como componente del proyecto social para superar a la sociedad con estratificación social, comienza a fundarse un discurso que corrompe a la práctica deportiva (la cual hasta el momento mantenía la hegemonía del campo). Sin exclamar su exclusión, se piensan nuevos sentidos que pueden otorgarse al deporte en conjunto a valores humanos necesarios para llevar a cabo el nombrado proyecto.

Se comienza a generar un tratamiento crítico sobre el componente de la competencia que se ha venido desarrollando dentro de la EF acríticamente. Elementos como la exclusión, el abuso de poder por parte de lxs docentes, la eficiencia y la eficacia, ya no se encuentran conformando el corpus de la Educación Física escolar, sino más bien, son tratados con una mirada crítica por aquellxs que conforman y construyen una Educación Física Humanista.

Este nuevo tratamiento de la Educación Física bajo las ciencias sociales da inicio a un largo camino de deconstrucción de los discursos y prácticas que se encuentran legitimadas en la EF escolar, entiéndase a ellos como la introducción de la gimnasia y deportes, prácticas corporales hegemónicas que han sido impensada de ser discutidas, o de excluir del currículum de la asignatura.

Amavet (1957, 1967, 1968, 1969) comienza a dar batalla conceptual a las prácticas ya legitimadas de la Educación Física:

Que la Gimnasia, el Juego, el Deporte y demás agentes instrumentales no son en sí mismos Educación Física, ni mucho menos sus manifestaciones verdaderas, cómo es común creer y aceptar. Son sus “integrantes” constitutivos o estructurales; vale decir: constituyen a ella, no se aíslan de ella (Amavet, 1967).

La crítica al deporte, a la gimnasia y juegos, generaron en el autor, alegar que hasta el momento se han hecho actividades físicas no Educación Física (Amavet, 1967). Este replanteo de prácticas impuestas como verdaderas en la asignatura, genera conmoción dentro del campo epistemológico de la EF, y comienza a colocarse en duda el valor pedagógico y educativo que la práctica deportiva trae consigo.

Amavet ha sido el pionero en posicionarse críticamente hacia las prácticas corporales que venían siendo en la Educación Física Argentina. En sus escritos sobre Educación Física Renovada (así ha titulado a su nueva propuesta), genera un enfoque completamente crítico hacia el deporte, la gimnasia y el juego.

Iremos a continuación desarrollando el enfoque reflexivo realizado por el autor hacia estos tres factores que se vienen dando desde la Educación Física. Comenzaremos con el análisis y exposición de la mirada humanista que el autor realiza sobre la práctica deportiva en la escuela, desmintiendo cada una de sus argumentaciones legitimadoras, léase desde Amavet (1957) la desmitificación de las fundamentaciones sobre la práctica deportiva:

- El deporte perfecciona la raza: el autor hace referencia a que la ciencia actual niega completamente aquellos caracteres que pueden ser adquiridos, es decir, que no se encuentran genéticamente.

- El deporte proporciona salud y vigor. Amavet (1957) especifica que se puede llegar a desarrollar en un ámbito donde el deporte no tenga el sentido competitivo (pudiendo ser el la escuela), pero en los sectores donde el deporte es de competencia, los factores salud y vigor son cuestionables.

- El deporte construye el carácter: aquí el autor genera una nueva idea sobre esta fundamentación, donde propone pasar de la construcción del carácter explorar el temperamento individual

- El deporte faculta las relaciones entre las naciones: en palabras de Amavet (1957) el deporte competitivo es reactivo de nacionalismos peligrosos.

- El deporte prepara para la lucha por la vida: desde el autor, aquellas personas etiquetadas de anti-deporte son señalados con el estigma de la derrota social, generando un rótula a quienes fueron excluidos de la práctica deportiva.

En función de los enunciados del autor, diremos que la práctica corporal dominante hasta el momento, entendiendo a ella como la práctica deportiva, se coloca en tensión en función de las nombradas desmitificaciones que Amavet en el año 1957 realiza. El autor demuestra estar parado sobre el escalón de la crítica, no sólo desde la resistencia a continuar reproduciendo desde la Educación Física escolar el enfoque deportivista adherente a la ideología dominante, sino que también propone un nuevo corpus conceptual y práctico a la asignatura.

En consecuencia de lo dicho, “(...) debería aceptarse más sanamente a fin de evitar esa peligrosa intromisión del deporte en los dominios naturales del niño escolar, como viene ocurriendo muy a menudo” (Amavet, 1957, p. 172).

En el transcurso de sus escritos, el autor ha de realizar preguntas disparadoras y reflexivas, que hasta el momento no han de localizarse en la bibliografía existente. Amavet (1957) se pregunta, ¿es realmente útil el deporte?, ¿Qué valores educacionales pueden ofrecer sus características competitivas que desembocan en el récord, y qué valores puede ofrecer su trasfondo permanente de recreación y entretenimiento?

Lo interesante aquí, son por un lado las reflexiones en voz alta que desarrolla el autor, y los dos sentidos que puede tomar la práctica deportiva, el sentido competitivo, y el sentido recreativo/entretenimiento.

Sin lugar a dudas, el sentido que se ha impregnado, fue el sentido competitivo que desemboca en la búsqueda del récord. Las instituciones deportivas filtran esa concepción de deporte en la escuela, siendo analizada y criticada desde la visión Humanista de la Educación Física:

(...) nos costaría mucho, por otra parte, insistiendo en la agudeza lógica y crítica, advertir que la industria del deporte actual es tan poderosa que tiene filiales en todo el mundo, y aún ha penetrado de algún modo en la escuela y en el Educador. En la primera porque es utilizada, inteligente y encubiertamente como “vivero” de futuros productos. En el segundo porque el técnico industrial

que cuida y perfecciona constantemente esos productos (Amavet, 1957, p. 181).

Su crítica al deporte no cesa, y su análisis a dicha práctica desde el ojo del mercado tampoco. El autor logra analizar la práctica deportiva escolar, desde una mirada que anteriormente no se había dado, se coloca los anteojos de la crítica al sistema, entendiendo y fundamentando que el deporte se propaga en las paredes de la escuela para hacer de colaborador al mercado. Comprende su masificación, la expansión que se ha dado por medio de la prensa, y su contribución a la mercantilización, razón por la cual, no sólo juzga los supuestos valores que el deporte trae consigo, sino que lo analiza desde la perspectiva del consumo.

Si continuamos con los pensamientos del Profesor Alejandro Amavet, podemos dar cuenta que da significado también al análisis hacia otro componente de la Educación Física escolar en Argentina, que ha sido fundado de dicha práctica: la Gimnasia.

El autor en primeros términos aclara una exclamación conceptual, que la Gimnasia como agente dinámico que ha transcurrido las primeras décadas de conformación de la EF escolar, es un factor que educa lo físico, y no educa por lo físico. Sus intenciones de práctica pedagógica, se encuentran con la preocupación de generar estereotipos de cuerpos. Los métodos y las formas de trabajo que la Gimnasia trae consigo han dejado de ser medios educativo (Amavet, 1957) para convertirse en meras prácticas corporales destinada a un alumnx – tipo.

El gravísimo error que el autor detecta por parte de lxs executorxs de la Gimnasia es que han tratado de equipararla con el deporte, introduciendo a lxs alumnxs – tipo, en concursos y campeonatos para divulgar sus procedimientos.

“Los métodos de Gimnasia parecen exigir un determinado tipo de alumno, físicamente dotado de aptitudes físicas” (Amavet, 1957, p. 162), juzgando al colectivo de docentes que han tomado modelos gimnásticos europeos, aclarando que cada uno de ellos ha surgido en contextos sociales diversos, para ser introducidos en poblaciones de niñxs con características socio – económicas distintas. La creencia que los distintos procedimientos de la Gimnasia son válidos para cualquier universo de la niñez es corrompida por Amavet.

Se da por entendido, que el autor advierte que no se puede pretender que todxs lxs niñxs y jóvenes reciban el mismo método gimnástico, que sólo el/la docente tiene derecho a seleccionar, ya que no corresponde con las aptitudes tanto físicas como emocionales de cada unx de ellxs.

Su análisis continúa advirtiendo un dualismo, la Gimnasia por un lado y el Hombre por el otro; ambos con dos principios ineludibles que, en el caso de conciliarse, el Hombre debe subordinar a la Gimnasia, y no ésta a aquel (Amavet, 1957).

Éstas ideas posicionadas sobre un enfoque crítico, han generado dudas y preocupaciones en el meollo de la Educación Física, replanteándose si los sistemas gimnásticos han sido correctos y cuál sería la función o utilidad de los mismos.

Lo interesante del análisis de Amavet (1957), es que ha iniciado un nuevo pensamiento sobre la educación de los cuerpos y no del cuerpo. Queremos decir

con ello, que desarrolla una mirada sobre lxs alumnxs individualizada, cuestionando todas las propuestas pedagógicas homogeneizantes reproducidas hasta el momento.

Hasta aquí hemos desarrollado los ideales de Amavet (1957) y su fuerte crítica hacia la práctica deportiva en la escuela y los métodos de Gimnasia empleados.

Resta esclarecer el tercer factor analizado por el autor, que ha atravesado a toda la conformación del currículum de la asignatura: el Juego.

Hasta el momento, hemos de conocer que el juego se ha utilizado como una herramienta metodológica, Amavet (1957) proclama en sus escritos, que desde el colectivo de profesionales que se dedican a la EF, se han preocupado más por el tipo de juego a llevarse a cabo que por la singularidad del niñx, diciendo con ello, que muy distinto es imaginar al juego a través del niñx, que al niñx a través del juego.

En el transcurso de la formación docente, se divulgan distintos tipos de juegos que se encuentran pensados e imaginados para un alumnx-tipo, y ese estereotipo de alumnx en ciertas ocasiones se hace invisible o bien inentendible al momento de la práctica. Desde el autor, esto sucede cuando se trata de imaginar al juego a través del niñx, “el que lo hace jugar trata de introducirlo en un juego que no siempre se adapta a sus características biopsíquicas o temperamentales” (Amavet, 1957, p. 167).

Bajo las intenciones que tienen lxs docentes de Educación Física, de manera acrítica, impregnan en lxs niñxs situaciones de juegos que lejos están de sus necesidades o deseos de involucrarse. Las baterías de juegos estereotipadas

anuncian el desarrollo del juego, sin importar el contexto socio – histórico del niño a quien se encuentra destinado.

Tras corromper con el imaginario que ha de tenerse sobre las aplicaciones de los juegos en Educación Física, Amavet (1957) arroja dos conclusiones:

- En condiciones normales, el binomio niño – juego es inseparable, y por lo tanto, se opone al dualismo niño – juego
- Y como segunda conclusión, que el juego, como integrante vital y mental del niño, se transforma en expresión de su “interioridad”, debiendo en este último caso y bajo condiciones psicopedagógicas bien planeadas y adecuadas a las particularidades de cada uno, convertirse en un factor educacional importante.

Tras estas dos conclusiones resultantes del análisis realizado con anterioridad sobre el juego, el autor hace un tratado sobre los fundamentos claves de tenerse en la Educación Física, léase:

- a) Que entre las numerosas y variables acepciones que ofrece la palabra JUEGO, sólo es válida para la Educación Física la que atañe íntimamente a la energía vital y mental del niño expresada en “actividades” de ese orden.
- b) Que el JUEGO es, ante todo, y en primer lugar, un dato fenomenológico para el investigador en Educación Física, que debe resolverse en una etapa “aporética” rigurosa, previa a toda sistematización de los juegos que significan, en última instancia, un recurso educacional importante para el educador en Educación Física.

- c) Que aun en cada juego, cada “niño – alumno” (o cada grupo homogéneo) impone tempranamente sus características étnicosociales heredadas, hecho que no debe pasar inadvertido por nosotros, que somos educadores en “un pueblo en formación”. La etnología nos enseña, por otra parte, que los niños de distintos países tienen formas peculiares de juegos impuestas por tradición y cultura.
- d) Que aun dentro de nuestro país pueden apreciarse estas características que denominamos acertadamente “regionales”.
- e) Que para nosotros no es siempre válido ajustar los juegos a la edades cronológicas, como se hace en las escuelas, sino que está en nuestra misión de futuros investigadores, estudiar y proponer las edades infantiles escolares (edad lúdica) en cada región o lugar donde se aprecian diferencias étnico sociales que pueden dar pista para encarar todo tipo de enseñanza (Amavet, 1957, p. 168).

Ésta nueva concepción sobre el juego, que desarraiga sus bases en estereotipos clasificatorios de actividades, y coloca el foco de atención sobre la singularidad de cada sujeto, abre las puertas a un nuevo objeto de ser investigado pura y exclusivamente por la Educación Física. El autor realiza una invitación a investigadorxs del área, a abrir sus conocimientos a un campo que se creía estudiado, apartando la mirada de los juegos convenientes en las distintas edades

de la infancia, para pasar a estudiar al niño cuando se encuentra en situación de juego y despliega su accionar de jugar.

Gracias a los aportes del Profesor Amavet, y sus cuadernos de Educación Física Renovada (1967, 1968, 1969), la disciplina comienza a demandar un giro epistemológico. Tomando los aportes de Gómez (2007) nos da cuenta que en los años 80, la Educación Física comienza a ser una práctica social de intervención, que es tematizable y estudiable en el marco de la Pedagogía. Es allí que comienza a consolidarse la corriente crítica en EF llamada Movimiento Renovador (Bracht, 1996).

Dicho movimiento llevado a cabo por críticos de la Educación Física, se encuentra argumentado en el marco de las desigualdades sociales que ha reproducido u originado el deporte dentro de la escuela. Las diferencias entre el alumnado generada por la práctica deportiva con sentido competitivo y alienante pasa a encontrarse como el factor de análisis de quienes componen el Movimiento Renovador.

Vicente Pedraz (2007), ha de realizar una proposición de tintes críticos con respecto a la Educación Física escolar, diciendo que si la asignatura continúa deportivizada en búsqueda de talentos tras la eficiencia y eficacia, deberá de suprimirse, o bien, generar espacios de opcionalidad a la práctica de Educación Física dentro de la escuela. Sus ideas son seguidas por Kirk (2010), mencionando como futuro de la Educación Física su defunción por encontrarse a las sombras de las Instituciones Deportivas.

Desde Bracht (1996) decimos que:

La literatura ha atribuido al deporte el poder de desarrollar en quienes lo practican, principalmente en el niño, el compañerismo, la cooperación, el respeto a las reglas y normas, el valor y la fuerza de voluntad, además de la responsabilidad, sentido social, etc. (p. 80).

Siguiendo con el autor, uno de las mayores referentes de la Educación Física con visión socio crítica, plantea la posibilidad de rescatar el componente lúdico de la práctica deportiva, siendo ésta la intervención pedagógica necesaria.

Bolívar (1986) mediante sus escritos, expone que el deporte siempre se lo ha creído como un medio educativo. El autor, rompiendo con esa creencia, da cuenta que no corresponde a una concepción pedagógica progresiva, alegando que la práctica deportiva lleva consigo: normas rígidas, obtención de la victoria sobre otros participantes, competencia y resultado sobrevalorados.

Esta idea de comercialización, masificación, mercantilización y mediatización del deporte (Kirk, 2010) fue la concepción que se ha instalado en la escuela, y es aquella que la Educación Física Humanista hace frente y pone en jaque.

Diríamos entonces, que tras los pensamientos de la corriente de índole progresista, la Educación Física sufre rupturas, no al límite de la supresión de la asignatura del currículum escolar, pero sí desde los discursos que van conformando el campo.

Retomando los aportes de Bracht (1996), y sus iniciativas hacia el Movimiento Renovador, se insinúa virar el sentido del deporte que viene siendo en la escuela,

aquella práctica deportiva alienante y competitiva que busca la eficiencia y eficacia de lxs niñxs y jóvenes, por un sentido inclusivo, llamado Deporte para Todxs.

Si bien da cuenta de las intenciones que esta perspectiva deportiva contiene, con ideales de inclusión, participación y experiencia lúdica, según Bracht (1996) continúa teniendo un correlato con la ideología dominante, ya que el Deporte para Todxs es creado como una forma de recreación de las clases oprimidas, colocando en el sentido común de las personas, que el deporte forma parte de la recreación de lxs trabajadorxs, como elemento de dispersión. Éste elemento de dispersión, se encuentra como factor compensatorio de las horas laborales, diciendo con ello, que lxs trabajadorxs que encuentran tiempos de recreación serán más productivxs y su mano de obra será más eficaz.

Tras estas aclaraciones que realiza el autor, comienza a pensarse un sentido deportivo inclusivo y recreativo en la escuela con ideales de autonomía deportiva, diciendo con ello, que por medio de la práctica deportiva lxs niñxs y jóvenes logren emanciparse de los valores hegemónicos que se han venido reproduciendo dentro de la escuela.

Luego de dejar en evidencia la mirada que lxs agentes adherentes a la perspectiva humanista de la EF tienen sobre el deporte, pasaremos a explicitar la función que le otorgan a la Educación Física escolar y los componentes que se plantean fundamentales para lograr desarrollar una visión autónoma.

Hasta el momento hemos ido explicitando en apartados anterior las perspectivas heterónomas que han ido conformando a la EF.

En cuanto a la perspectiva heterónoma se acentúa la función social, ligada principalmente o teniendo como referencia básica el mundo del trabajo, esto es, una función en última instancia “seria” o “productiva”; en la perspectiva autónoma se acentúa la dimensión lúdica del ser humano (Bracht, 1996, p. 46).

Damos con ello, que la motricidad de las personas, junto al desarrollo de la corporeidad y ludicidad no pueden omitirse en función de la construcción de una perspectiva autónoma de la EF. Continuando con el autor y sus ideales de constituir una perspectiva humanista/progresista en EF escolar:

La Educación Física en esta perspectiva, educaría en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencias orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta de valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes (Bracht, 1996, p 55).

A raíz de lo expuesto por el autor, la Educación Física da nacimiento a un sentido socio – crítico de su práctica, confrontando los valores hegemónicos que el sistema capitalista trae consigo, siendo desde la asignatura el ámbito propicio para la creación de la cultura corporal de movimiento. Situación que se sustenta desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y creación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004, 2007, 2011).

En función del movimiento renovador comienza a definirse que la 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 puedes llamar cultura corporal (Colectivo de autores, 1992).

Conforme a lo expuesto, comienza a generarse a fines de la década del ´80 y centralmente en la década del ´90 una corriente progresista – innovadora en Educación Física, donde no sólo se hace crítica a las propuestas pedagógicas que se han ido reproduciendo de manera acrítica (o quizá intencionadas), sino que además, empiezan a tematizarse todas las prácticas constructoras de la cultura corporal del movimiento, en especial aquellas propuestas adherentes a la expresión corporal, ignorada por completo en la conformación del currículum de la asignatura. “La Educación Física que planteamos tiene como pretensión desarrollar una forma de actuación pedagógica centrada en el niño y su cuerpo, sus producciones y reproducciones” (Gómez, 2008, p. 38).

Estos nuevos sentidos otorgados a la Educación Física abren espacios de discusión y reforma de sus propuestas pedagógicas en todos los niveles del sistema educativo formal.

Iremos desarrollando a continuación la perspectiva humanista de la EF en el Nivel Inicial, la cual se ha ido gestando en los últimos años.

Entiéndase que desde la creación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004,2007, 2011) la EF comienza a conformar un sentido progresista de sus prácticas. Desde estos lineamientos curriculares, la EF en el Nivel Inicial, es pensada con otros enfoques, alejándose de los tradicionalismos de la disciplina.

Como hemos nombrado en apartados anteriores, distintas perspectivas heterónomas han ido introduciendo y legitimando ciertas prácticas dentro de la EF en el nivel inicial, en especial, la vertiente psicomotricista que “ha sido utilizada por los profesores de EF para fundamentar la EF en el nivel inicial y los primeros cuatro años del nivel primario” (Bracht, 1996, p. 49).

A partir de los nuevos pensamientos generados hacia la EF, construyendo una disciplina crítica, en el Nivel Inicial comienza a tomarse al juego y el jugar desde una perspectiva de derecho y de transformación. Damos cuenta entonces, que las nuevas prácticas llevadas a cabo en el Nivel Inicial con un sentido humanista toman al juego y el jugar como un derecho ineludible de la infancia, haciendo anclaje en el artículo 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU, 1989):

- Los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Dicho artículo es retomado y analizado en el 2013, diciendo que

El juego y la recreación promueven la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones. A través de ellos, los niños aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas, papeles y experiencias y, de esta forma, aprenden a entender y construir su posición social en el mundo (CDN, 2013, p. 4).

Decimos con ello, que la nueva concepción que ha de tenerse sobre el juego y el jugar se encuentra lejos de los factores de dominación y opresión, sí con sentido emancipatorio de los valores hegemónicos del sistema, posible de llevarse a cabo a partir de la autonomía compartida y creación con otrxs (Gómez Smyth, 2017).

El desarrollo de la construcción de valores contra hegemónicos comienza a ser factor primordial en la Educación Física infantil. Continuando con los aportes del autor, se encuentra indispensable generar un eje que sea constituido por la corporeidad/motricidad – juego/jugar de un modo lúdico como aspectos indisolubles.

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 (Gómez Smyth, 2017, p. 6).

Damos significado con ello, que los propósitos que ha de tener el/la docente con su intervención pedagógica en el nivel inicial, y la función de la EF en el nombrado nivel, han logrado virar, arrojando protagonismo sobre lxs niñxs, autorxs y creadorxs de su propia motricidad-corporeidad.

Las propuestas pedagógicas se encuentran desarrolladas bajo el telón de la opcionalidad, desechando todo tipo de imposiciones o autoritarismos docentes, con el componente exclusivo de lo lúdico, que retomando a los autores hasta aquí nombrados, es el factor central de una Educación Física Humanista, pudiendo llevar consigo ciertos aspectos socio – críticos.

Segunda parte

Capítulo 3: Diseño metodológico

3.1. Estado del arte

En primera instancia, se han rastreado los principales antecedentes para acceder a una familiarización con el estado del arte, dando luz a nuestra área de vacancia temática que argumenta la corriente investigación. La sucesiva indagación en la bibliografía existente colaboró en la delimitación del objeto de estudio, clarificando el área vacante a investigar.

Los antecedentes hallados correspondientes a la temática que aquí se manipula corresponden al nivel primario y medio, encontrando sólo una investigación científica que ha desarrollado la historia Argentina de la Educación Física Infantil en la Universidad de La Plata (Villa, 2006).

A continuación, expondremos los trabajos relevados para la corriente investigación, colocándolos en recuadros separados por: a) aquellos libros que componen el cuerpo de los antecedentes, b) aquellos capítulos de libros que aportan al estado del arte, c) aquellos artículos científicos publicados en revistas, y d) investigación hallada referente específicamente al recorte de nuestra pesquisa.

Tabla 3

Cuadro a. Libros que componen el corpus de los antecedentes

Año	Autor	Título	Editorial y Lugar
1986	Saraví Riviére, J.	Historia de la Educación Física en Argentina. Siglo XIX	IEF, Bs As.
2006	Aisenstein, A. Scharagrodsky, P.	Tras las Huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía (1880-1950)	Prometeo, Bs AS.
2016	Orbuch, I.	Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955.	Miño y Dávila, Bs As.
2017	Simon, N. Ponce, R. Encabo, A.	Apuntes de Historia y Política del Nivel Inicial	Edunlu, Bs As.

Tabla 4

Cuadro b. Capítulos en libros que componen el corpus de los antecedentes.

Año	Autor	Título	Libro	Autor Libro	Editorial
2006	Barcelona, E.	Higienism o, disciplina y	Apuntes de Historia para	Rozengardt, R.	Miño y Dávila. Bs

		civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía	Profesores de Educación Física		As.
2008	Rodríguez Giménez, R.	La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo.	Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica	Scharagrodsky, P.	Prometeo, Bs As.
2008	Scharagrodsky, P.	Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidades en el Buenos Aires del Fin de Siglo XIX.			
2009	Villa, M. E.	Breve historia de la Educación Física infantil en Argentina	Estudios críticos en Educación Física	Crisorio, R. Giles, M.	Ediciones Al Margen, La Plata.

2011	Scharagrodsky, P.	Currículum y Educación Física escolar (1984-1940). Educando a los cuerpos y ejercitando los sentidos de la diferencia sexual.	Historia de la Educación Física y sus Instituciones. Continuidades y rupturas.	Rozengardt, Acosta, F.	Miño y Dávila, Bs As.
2011	Aisenstein, A.	Una perspectiva de la historiografía de la Educación Física Argentina			
2014	Scharagrodsky, P.	El discurso médico y su relación con la invención del oficio de "educador físico": entre	Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970	Scharagrodsky P.	Prometeo, Bs As

		la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina, 1901-1931)			
2014	Aisenstein, A.	Educación Física y educación alimentaria: distintos modos de medicalizar la educación corporal escolar			
2015	Gómez, R.	Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: entre la epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento	Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo	Ferreira, A.	Miño y Dávila, Bs As.

Tabla 5*Cuadro c. Antecedentes artículos científicos.*

Año	Autor/a	Título del artículo	Revista	Número
2006	Falkenbach, A. Drexler, G. Werle, V.	Investigando la práctica Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil	Movimento	12
2011	-	Antecedentes históricos de la Educación Inicial	Documento Gobierno de la Provincia de Buenos Aires	-
2015	Beer, D.	De Educación Física de Buenos Aires y su reconfiguración en el contexto de la última dictadura militar	congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar	-

201 5	Scharagrodsky, P.	El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad	Revista Brasileira de Ciencias del Deporte	2
----------	-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	---

Tabla 6

Cuadro d. Antecedente de tesis de posgrado específica de la historia de la Educación Física en el nivel inicial.

Año	Autora	Título	Editorial
2006	Villa, M. E.	LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA INFANCIA: Historia crítica de la especialidad “Educación Física Infantil” en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. (1962 – 2000)	Universidad Academia de Humanismo Cristiano

3.2. Formulación del problema

Como hemos nombrado en líneas anteriores, la corriente investigación tiene como propósito contribuir al campo de la Educación Física mediante una construcción histórica de la misma, específicamente en el Nivel Inicial del ámbito educativo.

Si bien, en un primer comienzo de indagación sobre nuestro objeto de estudio hemos ido construyendo conjeturas e intuiciones (Ynoub, 2014), durante el proceso de investigación fuimos reelaborando y reconstruyendo para lograr llevar a cabo la pesquisa y generar de esta manera conocimiento científico.

Hemos decidido promover un recorte temporal en cuanto a la bibliografía hallada. El problema de investigación ha de ser:

¿Cuáles han sido las visiones ideológicas que han constituido históricamente a la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial?

3.3. Relevancia cognitiva

Al contactarnos con la bibliografía que ha abarcado el tema de estudio, nos encontramos con pesquisas referentes a la construcción cronológica de la Educación Física escolar abocada al nivel primario y nivel medio, facultando introducirnos en el área del Nivel Inicial con nuestra investigación. Esto nos ha permitido generar un aporte de índole cognitivo al campo de la Educación Física, tanto a investigadorxs, catedraticxs y docentes que ejercen su profesión en los

jardines de infantes. Poner en conocimiento la historia de la Educación Física en el nivel inicial a partir de las diversas visiones ideológicas que configuraron identidad a la asignatura, permitirá realizar un análisis reflexivo y crítico de las propuestas pedagógicas actuales.

En función de hallar los antecedentes de investigación, y planteada la relevancia de índole cognitiva que ha de tener la corriente pesquisa, formularemos a continuación los objetivos de nuestra tesis.

3.4. Objetivos

3.4.1. Objetivo General

- Caracterizar las visiones ideológicas de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.

3.4.1.2. Objetivos específicos

- Establecer la cronología de los hechos históricos documentados que han conformado la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.
- Describir los objetivos, contenidos y expectativas de logro establecidas históricamente en las distintas visiones que han conformado a la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.
- Interpretar las visiones ideológicas que han conformado a la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial en relación al contexto histórico.

3.5. Esquema metodológico

Considerando que la corriente investigación ha de proponerse describir e interpretar las perspectivas ideológicas que han conformado a la Educación Física del nivel inicial en Argentina, teniendo en cuenta las variables socio – históricas contextuales, se han tomado decisiones de índole metodológicas, que explicitaremos en el correr de las líneas.

Para intentar comprender los acuerdos realizados, en primer lugar expondremos el enfoque que se ha tomado para desarrollar la pesquisa. En segundo lugar, daremos cuenta del tipo de diseño que enmarca al estudio, y por último, esquema que ha tomado la investigación.

3.5.1. Tipo de diseño, esquema y enfoque de investigación

La investigación ha sido abordada desde un enfoque cualitativo. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2011) el término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los entes a investigar, en los procesos y sus significados. Diremos entonces, que colocaremos nuestro foco en aquellas características que han de tener nuestro objeto de estudio. Siendo el diseño de tipo exploratorio – descriptivo (Samaja, 1994).

La pesquisa se halla enmarcada bajo un esquema interpretativo, en el cual el objeto a estudiar se lo aborda como un mensaje a descifrar (Ynoub, 2014). Continuando con la autora, este tipo de investigaciones, por lo general la interpretación se hace en base al contexto histórico del objeto. En el presente

estudio hemos detectado la bibliografía de la época ligada con la Educación Física del Nivel Inicial para ir generando el análisis de contenido que posibilite brindar respuesta a los objetivos antes mencionados.

3.6. Muestra

Nuestra investigación se ha llevado a cabo mediante un muestreo intencional y finalístico (Ynoub, 2014), arraigándonos en libros, revistas de la Editorial Stadium pertinentes a la Educación Física en el Nivel Inicial en Argentina.

Las fuentes seleccionadas comparten afinidad y pertinencia con el objeto de estudio, adhiriéndonos a la idea que los libros y revistas se transforman en un excelente factor de ser analizados, en los cuales pueden hallarse registros realizados por los agentes de la época, quienes dejan testimonios de las teorías y prácticas de la cultura física, plasmando de manera implícita o explícita el posicionamiento ideológico.

Para la localización y registro de los libros hemos de tomar dos vías: por un lado, acercamos nuestras inquietudes a informantes claves como han sido el Lic. Gómez Jorge, y la Mg. González María Laura, quienes no solo son autorxs de obras vinculadas con la Educación Física del Nivel Inicial sino que a su vez son referentes a nivel nacional. Ambos participaron activamente de la construcción histórica de la Educación Física llevando a cabo cursos de formación continua a lo largo de toda la Argentina y, a su vez se han dedicado a la formación inicial en institutos de formación docente y universidades. Sus orientaciones posibilitaron

encontrar ciertas bibliografías no tan reconocidas en el medio y acceder a material de análisis que gentilmente otorgaron para la conformación de la muestra.

En relación a las recomendaciones y sugerencias de los agentes claves, hemos asistido a las siguientes entidades:

- Biblioteca Nacional del Maestro (CABA).
- Centro de Documentación Histórica – Instituto Superior de Educación Física N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”.
- Biblioteca ISEF N°1 “Dr. Enrique Romero Brest”.
- Centro de Documentación Histórica – Profesorado Universitario en Educación Física, Universidad Nacional de Luján - sede San Fernando.
- Biblioteca del Profesorado Universitario en Educación Física, Universidad Nacional de Luján - sede San Fernando.
- Biblioteca Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara. C de Eccleston”.

En función de los libros y artículos de las revistas de la editorial Stadium, seremos en su exposición y análisis cautelosos y respetuosos, ya que reconocemos las limitaciones y facetas que se presentan en los documentos seleccionados, sabiendo que raramente puede conocerse la cantidad de libros y revistas publicados, el grado de aceptación de sus contenidos dentro de las escuelas, o el impacto que han tenido en las prácticas de Educación Física.

Reconocemos también, que los libros y revistas son un vector ideológico que no pueden eludirse en esta investigación, por ende, dejamos firmemente asentado que la lista de libros escogidos para conformar la muestra de la corriente investigación, es la resultante de una búsqueda por la cual han sido obras escritas

cuyos títulos y corpus hacen referencia a la asignatura escolar tomada como objeto de estudio.

3.7. Matriz de Datos

U.A: Hechos Históricos Documentados

Categoría	Valores	Indicadores
	Militarista	<p data-bbox="646 618 1073 646">Dimensión: características de las visiones</p> <ul data-bbox="646 678 1354 1242" style="list-style-type: none"><li data-bbox="646 678 1018 706">• Adoctrinamiento de los cuerpos.<li data-bbox="646 755 1186 782">• Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar.<li data-bbox="646 831 1344 859">• Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia.<li data-bbox="646 907 1165 935">• Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia<li data-bbox="646 984 913 1011">• Respeto a la jerarquía<li data-bbox="646 1060 1249 1088">• Construcción de futuros soldados, defensores de la patria.<li data-bbox="646 1136 1291 1164">• Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas<li data-bbox="646 1213 1354 1240">• Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.
	Higienista	<ul data-bbox="646 1291 1302 1318" style="list-style-type: none"><li data-bbox="646 1291 1302 1318">• Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas).

<p>Visiones ideológicas de la Educación Física</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres.
	<p>Deportivista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El deporte como único sentido de enseñanza. • El deporte considerado como un reproductor de la hegemonía. • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física

		<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. 				
	Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. 				
	Psicomotricista	<table border="1"> <tr> <td>Método Psicokinético</td> <td>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.</td> </tr> <tr> <td>Educación Vivenciada</td> <td>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.</td> </tr> </table>	Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.	Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.
Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.					
Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.					
	Desarrollista	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas. 				

		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) • Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas • El aumento del acervo motor • La formación física básica • La enseñanza de nuevas conductas motrices • La formación corporal • El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.
	Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.

		<ul style="list-style-type: none">• Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva.• Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física.• Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos.• Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible.• Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva.• Derecho a la identidad y diferencia corpórea
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tercera parte

Capítulo 4: Tratamiento de la información

Para la presentación de los resultados nos abocaremos en unir los diferentes datos arrojados por la muestra, que poseen íntima relación con la unidad de análisis y sus correspondientes categorías pertenecientes a la matriz de datos.

De esta manera, el siguiente capítulo se encontrará compuesto de dos partes. En el primer tramo de su recorrer, haremos una exposición de la muestra, entendiendo por ella a los libros, revistas, documentos y tesis que han ido conformando el corpus de la Educación Física en el Nivel Inicial en Argentina, exponiendo de ésta manera los resultados del correr cronológico de la asignatura.

En una segunda instancia, realizaremos la correspondiente descripción del contenido de aquellos libros, revistas y documentos a analizar, arrojando luz sobre los contenidos, objetivos, y función social que cada autor/a le ha asignado a la EF en el Nivel Inicial en nuestro país.

Una vez realizada esta descripción, continuaremos con el análisis de los nombrados componentes, generando la articulación pertinente con la teoría.

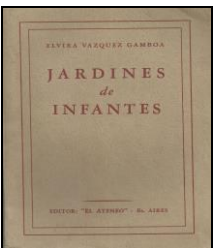

De esta manera, analizaremos los resultados, buscando detallar así las visiones ideológicas que han ido constituyendo a la Educación Física en el Nivel Inicial.

4.1. Bibliografía competente a la Educación Física Argentina del nivel inicial


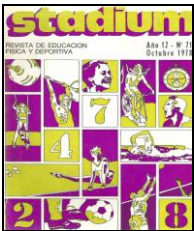
En el corriente apartado, realizaremos una exposición de la bibliografía encontrada competente a la Educación Física en el Nivel Inicial, generando de esta manera una cronología de la bibliografía de la EF de dicho nivel en base a lxs autorxs protagonistas de los libros, las revistas, y los documentos.

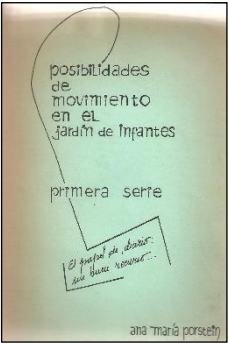
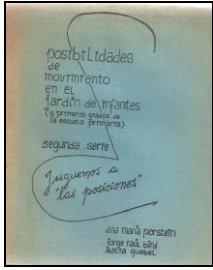
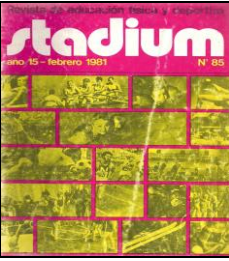
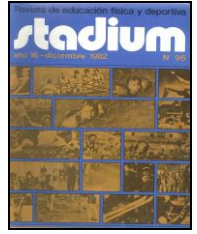
Se expondrán a modo de cuadro junto a la pertinente imagen de su portada para un mayor reconocimiento de las escrituras y su contexto. Luego de ello comenzaremos con el análisis de cada uno de los libros, artículos y tesis de manera de ir dando respuesta a los objetivos específicos de la investigación expuestos en el apartado correspondiente (ver página 111).


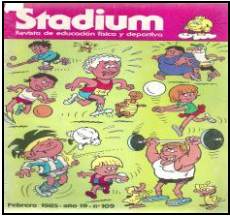
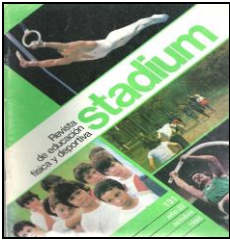
Tabla 7

N°	Portada	Título	Autorxs	Año	Editorial
1		Jardines de Infantes	Vazquez Gamboa	1943	El Ateneo
2		La Educación Física en el ciclo preescolar	Villá de Cardozo	1966	Nubef


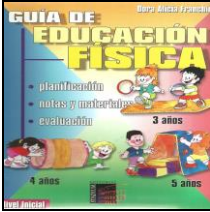
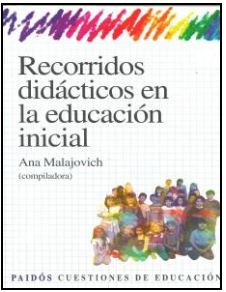

3		<p>Guía de Educación Física para los jardines de infantes</p>	<p>Marrazzo Marrazzo</p>	<p>1970</p>	<p>La Obra</p>
4		<p>Enciclopedia práctica pre-escolar. El niño y el desarrollo motriz e intelectual.</p>	<p>Gonzalez Canda y Bottino de Quirini</p>	<p>1971</p>	<p>Latina</p>
5		<p>Educación Física y Psicomotricidad</p>	<p>Langlade, Alberto</p>	<p>1974</p>	<p>Stadium. Revista N°47</p>
6		<p>Educación Física y Educación psicomotriz</p>	<p>Langlade, Alberto</p>	<p>1974</p>	<p>Stadium. Revista N° 48</p>

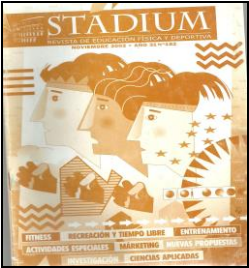


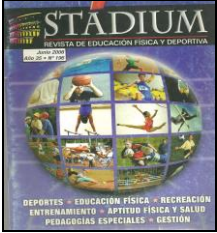
7		El olvidado nivel pre-escolar	Giraldes, Mariano Porstein, Ana	1976	Stadium. Revista N° 60
8		La Educación Física en la Primera Infancia	González, L. Gómez, J.	1978	Editorial Stadium
9		La Educación Física en el Jardín de Infantes	Gómez, Jorge	1978	Stadium. Revista N°71

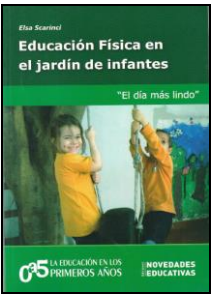

10		Posibilidades de movimiento en el jardín de infantes. Primera Serie	Porstein, A.	1979	Nubef
11		Posibilidades de movimiento en el jardín de infantes (y primeros grados de la escuela primaria). Segunda serie	Porstein, A. Bird, J. Guebel, A.	1979	Nubef
12		La Educación Física en el Jardín de infantes	Dejaeger, Marie-Odette	1981	Stadium. Revista N° 85
13		El aprendizaje motor del niño en el jardín de infantes. Desarrollo de la habilidad motora.	Gómez, Jorge	1982	Stadium. Revista N°96

14		Aprendizaje por el movimiento en el ciclo preescolar	Porstein, A. Bird, J.	1984	La Obra
15		El desarrollo de la creatividad en la educación física infantil	Vain, Pablo	1985	Stadium. Revista n° 109
16		Importancia de los juegos de movimiento en la edad preescolar	Bequer, D. González, R. Plous, F.	1988	Stadium. Revista N° 131

17		El lugar de los juegos en la educación física de los niños	Casbon, Crichton	1991	Stadium. Revista N° 150
18		La educación física en el nivel preescolar	Aquino, Francisco	1994	Stadium. Revista N° 164
19		Juego y movimiento en el jardín de infantes	Gómez, J. Incarbone, O.	1994	Novelibro
20		La Educación Física Infantil y su Didáctica	González de Álvarez, María Laura Rada de Rey, Beatriz	1997	Editorial A-Z

21		<p>La Educación Física en el Nivel Inicial.</p> <p>Libro de distribución gratuita.</p> <p>Ministerio de Cultura y Educación de la Nación</p>	Franchina, Dora Naveiras, Daniel	1998	La Obra
22		<p>Guía de Educación Física.</p> <p>Nivel Inicial</p>	Franchina, Dora	2000	Stadium
23		<p>Recorridos didácticos en la educación inicial.</p> <p>Capítulo IV: Construyendo caminos en la Educación Física.</p>	González, Lady. Da Silva, Jorge. Malajovich, Ana (compiladora)	2000	Paidós
24		<p>Juego y Motricidad. Educación Inicial</p>	Incarbone, O. Gómez, J.	2001	Novelibro

25		Las actividades de correr, saltar, lanzar en el niño y la niña	Gómez, Raúl	2002	Stadium. Revista N°182
26		Juguemos en el jardín de infantes. El juego y la actividad física en la educación inicial	Incarbone, O.	2002	Editorial Stadium
27		La Enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y primer ciclo primaria de la EGB	Gómez, Raúl	2004	Stadium
28		El juego en el nivel inicial	Incarbone, Oscar	2006	Stadium. Revista N° 196

29		Educación Física en el Jardín de Infantes. “El día más lindo”	Scarinci, Elsa	2012	Ediciones Novedades Educativas
30		Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil	Gómez Smyth, Leonardo	2015	Tesis Inédita de Doctorado. Univesitat de Barcelona

Damos cuenta que la primer bibliografía obtenida referida a la Educación Física en el Nivel Inicial ha sido editada en el año 1943, siendo la última de ellas en el año 2015.

A continuación, anclándonos en cada uno de los libros, artículos y tesis, desarrollaremos los contenidos de los mismos enmarcados en la cronología de su publicación.

4.1.2. Cronología de las publicaciones ligadas a la Educación Física en el Nivel Inicial en Argentina

- Jardines de infantes. Vázquez Gamboa, E. Año 1943 (1era edición), 1948 (2da edición). Editorial El Ateneo.

Quisiéramos antes de entrometernos en el corpus específico al capítulo de Educación Física previsto en el Libro Jardines de Infantes de Vázquez Gamboa (1948), generar un esclarecimiento histórico contextual, enmarcando al momento de su publicación como la expansión del gobierno Peronista, alegando a la puesta en vigencia del Primer Plan Quinquenal.

El Plan Quinquenal establece un ciclo obligatorio de pre-escolaridad, lo cual emerge que los jardines de infantes encuentren visibilidad en el ámbito educativo, y se propague aún más la formación de maestras en la especialidad.

En el año 1946 se sanciona la Ley Simini, la cual coloca en vigencia la obligatoriedad de los jardines de infantes desde los tres años de edad hasta los cinco en la Provincia de Buenos Aires, si bien esta ley es derogada, colocando el nivel como voluntario, comienza un proceso de jerarquización del nivel inicial en la Educación Argentina.

Comienza entonces, a fines de la década del 40 y la década del 50 a divulgarse la bibliografía específica del Nivel Inicial en Argentina. En el país el libro Jardines de Infantes de Vázquez Gamboa (1948) marcó la formación de los docentes hasta los años '60 (DGCyE, 2001).

Damos cuenta entonces que éste período de expansión del Nivel Inicial en Argentina genera un impulso en visibilizar la necesidad de educar a lxs más pequeñxs.

En base a tal motivo, tomaremos y desarrollaremos en las siguientes líneas, el libro Jardines de Infantes de Vázquez Gamboa (1948), específicamente el capítulo XIII destinado a Educación Física. Dicho libro arroja su primera edición en el año 1943, para ser modificado y reeditado en el año 1948. Cabe destacar, que en aquellos momentos, eran las maestras de sección las encargadas de llevar a cabo las clases de Educación Física, motivo por el cual, contenían en sus planes de estudio asignaturas competentes a la temática.

Vázquez Gamboa (1948) nos arroja que las clases de Educación Física sólo tiene una tendencia modelante y de educación de posiciones ya que se encuentra destinada a niñxs catalogadxs por la autora como “normales”. Decimos con ello que encuentra en la Educación Física de la Educación Inicial una disciplina meramente ortopédica que moldea y pule las malas posturas de lxs niñxs.

Continuando con los aportes de la autora “la finalidad esencial de la Educación Física es siempre favorecer las funciones respiratorias y circulatorias” (Vázquez Gamboa, 1948, p. 137). Se evidencia una adherencia a una EF de la infancia higiénica, argumentando sus actuaciones por medio del beneficio al organismo biológico. Recorriendo las líneas del libro, la autora hace mención a las distintas actividades ofrecidas a los nenes y a las nenas, generando y proponiendo una división por sexo en las clases de EF en el nivel inicial.

Las propuestas pedagógicas que ofrece la autora se basan en los cuentos de movimiento, tratándose de narraciones que influyen sobre la imaginación del niñx,

y que en su transcurso se van ejecutando los movimientos evocados. “Estos relatos admitirán los movimientos convenientes para los fines de la Educación Física, y se dará énfasis a los que favorezcan la más normal y cuidada respiración, y los que ejerciten todas las formas de equilibrio” (Vázquez Gamboa, 1948, p. 139).

La autora, propone en el capítulo destinado a la Educación Física, una clase narrada en forma de cuento, donde deben darse las condiciones pedagógicas correctas y observar en modo estrictamente fisiológico los movimientos ejecutados por lxs niñxs.

La primera parte de una clase se encuentra dedicada a la realización de marchas y carreras rápidas, pudiendo encontrarse acompañados de movimientos de brazos, teniendo por objeto predisponer el cuerpo y el espíritu del niñx a la actividad física. Podríamos catalogar a este inicio de la clase como el momento tradicional de entrada en calor.

A las marchas la continúan los movimientos de la cabeza y los ejercicios respiratorios, generando que lxs niñxs realicen sus inspiraciones y expiraciones de manera profunda.

Continuando con el modelo de clase, se proponen ejercicios de equilibrio, “entre ellos deben figurar, las flexiones, las marchas, etc.” (Vázquez Gamboa, 1948, p. 141).

La autora remite en todo momento a la utilización de las marchas como propuesta para la EF de la infancia. Creemos que en las líneas de la autora se demuestran los residuos de una Educación Física militarizada. Llevada a contexto, su primera edición del libro se ha realizado en el año 1943, un año después que

Manuel Fresco pone fin a su mandato como Gobernador de la Provincia de Buenos Aires.

Como hemos descripto, Fresco ha resignificado a la EF desde una postura altamente militariza, notando que Vázquez Gamboa (1948) ancla sus ideas en ese tipo de perspectiva ideológica, articulándose con argumentos meramente fisiológicos.

Retomando el modelo de clase que arroja la autora, los movimientos generales del cuerpo y los ejercicios sofocantes se encuentran conformando la columna vertebral de las clases de Educación Física en el nivel inicial.

Para finalizar su escrito, Vázquez Gamboa (1948) nos incita que la finalidad inmediata de la clase de Educación Física es mejorar el estado físico del niñx, colocando especial atención en evitar la fatiga en cada ejercicio.

Concluyendo la lectura de su escrito, damos cuenta que la autora contiene dos perspectivas de la EF en el nivel inicial, una específicamente higienista, donde cada una de sus propuestas se encuentran en búsqueda del desarrollo de la salud de los organismos de lxs niñxs, y una segunda perspectiva, que se halla como telón de fondo, anclada en la adherencia militarizada de la EF.

- La Educación Física en el ciclo preescolar. Villá de Cardozo, S. Año 1966

El corriente libro que iremos presentando a continuación, ha de hallarse como el primer escrito publicado competente a la Educación Física en la Educación Inicial, escrito por una autora Argentina. En el mismo año de edición ha de encontrarse la publicación del libro La Gimnasia en el Jardín de Infantes, escrito por Dufresse

(1966). Dicha autora es de origen francesa, y la editorial Argentina Kapelusz ha editado en dos oportunidades su publicación. Si bien se publica desde una Editorial Argentina, la autora es francesa, motivo por el cual no ha sido tomada en cuenta para nuestra muestra.

Tomando a Villá de Cardozo (1966), durante el transcurso del libro, la autora, realiza un desarrollo exhaustivo competente a la Educación Física en el ciclo preescolar, dando a conocer sus postulados sobre los objetivos, contenidos y propuestas de ejercicios y actividades a ser tomadas en cuenta para el cumplimiento de los mismos.

Realizaremos a continuación la demostración de objetivos que Villá de Cardozo (1966) ha de tener sobre la EF en el nivel preescolar, separándolos en tres aspectos: físicos, psíquicos y social.

Desde los aspectos físicos:

- Propender el desarrollo armonioso de sus formas corporales. No se considera pertinente desarrollar la fuerza y la resistencia.
- Lograr que el niño conozca su capacidad de movimiento.
- Contrarrestar el sedentarismo.
- Lograr que cada niño se diferencie de los demás en lo que respecta a formas de expresión y a la calidad de movimientos.
- Prevenir malas posturas.

Desde los aspectos psíquicos:

- Estabilizar las reacciones emotivas y proporcionar seguridad en sí mismos.
- Permitir la libre expresión de sentimientos de goce y placer.

Desde los aspectos sociales:

- Adaptar sus conductas a las normas que rigen para todo el grupo con intenciones de integración a la sociedad.

En base a los objetivos descriptos, adherentes a cada aspecto a desarrollarse, la autora nos propone como práctica pedagógica la Gimnasia Natural:

La gimnasia natural para el niño actual, con sus apetencias e impulsos, no puede permanecer en un nivel de mediocridad y atraso; si antes constituía un fin en sí misma hoy la escuela la requiere como un medio, del que se puede obtener una modelación del carácter y la personalidad (Villá de Cardozo, 1966, p. 50)

Desde este tipo de propuestas pedagógica, Villá de Cardozo (1966) adhiere a la idea, que es fundamental en el nivel preescolar hacer hincapié en la naturalidad del movimiento, retrotrayéndolo a sus formas más placenteras y simples, sin dejar en vista que “el educador deberá corregir y estimular porque no va a enseñar a un niño caminar, saltar o trepar, sino que lo educará en la calidad de un mejor movimiento” (Villá de Cardozo, 1966, p. 62).

Tras su exposición ideológica sobre la Gimnasia como mejor método para la Educación Física en el Nivel Inicial, realiza una demostración de ejercicios junto a

su metodología de enseñanza para el desarrollo de los contenidos propicios a ser llevados a cabo en



dicho nivel escolar, siendo ellos: ejercicios para correr, saltar, trepar, traccionar, ejercicios de agilidad y destreza, de equilibrio, de balanceo, entre otros.

Generando incoherencia con sus postulados realizados en los objetivos sobre el aspecto físico, dejando en claro que en el nivel preescolar no ha de ser necesario el desarrollo de la fuerza y resistencia, propone en última instancia ejercicios



Figura 2

complementarios: actividad para el desarrollo de la fuerza muscular en la zona dorsal, abdominal y de tronco o cintura.

Una vez dada a conocer la batería de ejercicios que corresponden a la Gimnasia Natural para la edad preescolar, la autora emite sus ideas sobre el juego, entendiendo que es el medio por excelencia para educar a lxs niñxs “el niño juega y la escuela puede y debe educarlo mediante el juego” (Villá de Cardozo, 1966, p. 119).

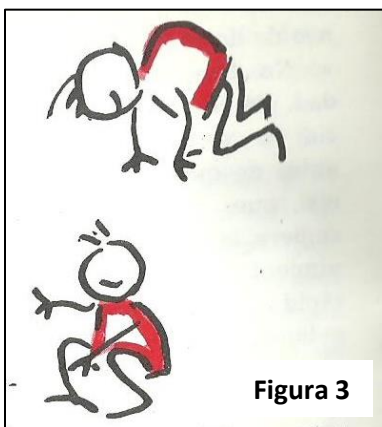
En estos pasajes remite a la necesidad de involucrar juegos en las clases de Educación Física, pero si no han de realizarse como propuestas educativas serias, en articulación a la Gimnasia, se degrada en su incoherencia:

En el jardín de infantes, la gimnasia debe asumir formas recreativas y a su vez el juego ha de constituir un complemento de la gimnasia en lo que respecta al movimiento en sí. Resumiendo: la gimnasia ha de ser un juego y éste a su vez debe tener un contenido gimnástico (Villá de Cardozo, 1966, p. 127)

Según la autora, debe tener muy claro el/la docente la función de sus propuestas, teniendo la certeza que sus juegos agrupan algún contenido a enseñar, se encuentran planificados, y no son meras actividades a realizarse por el deseo de lxs niñxs, ya que:

Si procede con desgano y desinterés a dirigir un juego solamente para satisfacer la constante demanda infantil, habrá poco contenido educativo en su desarrollo, y por consiguiente, de esa apatía tampoco podrá esperarse un resultado tangible del juego (Villá de Cardozo, 1966, p. 123)

Damos por esclarecido entonces, que el posicionamiento que la autora ha de tener sobre el juego en las clases de Educación Física, ha de ser una perspectiva



utilitaria del mismo, siendo funcional en todo momento al cumplimiento de los contenidos pertenecientes a la gimnasia natural, propuesta pedagógica fundamental de llevarse a cabo en el nivel preescolar según la autora.

Continuando con el escrito realizado por Villá de Cardozo (1966) da cuenta, que un plan de clase debe estar compuesto por distintos factores, siendo ello: introducción o captación del interés, refiriendo a obtener la atención de lxs niñxs. Un momento de entrada en calor, introduciendo al alumnado a la actividad principal, una parte principal siendo correspondiente a la Gimnasia Natural. Y por último, un juego o ejercicio calmante.

Su propuesta de clase y los distintos factores constitutivos no difieren de los ya conocidos, una entrada en calor, una parte principal y una vuelta a la calma, han sido los tres momentos que conforman las clases de Educación Física escolar.

Como cierre de su libro, la autora describe distintos planes de clase con sus elementos que la constituyen, para las edades de tres, cuatro y cinco años de edad.

Es necesario aclarar, que en la década del '60 comienza a generarse un empuje de la vertiente psicomotricista sobre las instituciones escolares, específicamente las ideas llevadas a cabo por Le Boulch (1966, 1983), que si bien se ofrecen en paralelismo a las propuestas de Villá de Cardozo (1966), impacta en Argentina adentrándose la década de 1970.

- Guía de Educación Física para los jardines de infantes. Batería de planes para los niveles de 4 y 5 años. Marrazzo y Marrazzo. Año 1970. Editorial La Obra

En el año 1970, aclarando que la psicomotricidad comienza a dar sus primeros pasos en la educación infantil Argentina, se emite la Guía de Educación Física dirigida a los jardines de infantes.

Desde la guía se aclara que,

La necesidad del niño es el movimiento, y la actividad madre de la niñez es el juego. Y la única que no sólo le garantiza esas ejercitaciones sino que hace de ellas la base y motivo central de

sus tareas es la Educación Física (Marrazzo y Marrazzo, 1970, p. 7).

En función de la cita emitida por lxs autorxs referentes de la Guía de Educación Física, damos cuenta que se ha comprendido un imaginario sobre la función meramente práctica de la asignatura, donde sus bases se encuentran cimentadas desde los ejercicios del movimiento que se proponen a lxs niñxs.

Continuando con los aportes de Marrazzo y Marrazzo (1970), los objetivos de la Educación Física en el jardín de infantes son:

- Formación Física Básica, pretenderá la formación corporal del niño.
- Formación orgánica, alineación postural y acrecentamiento de la salud.
- Educación del movimiento, proporcionará el desarrollo de la capacidad natural de movimiento, el enriquecimiento del sentido del ritmo, búsqueda de un movimiento propio y economía del esfuerzo.
- El rendimiento, le asegurará suficiente satisfacción dinámica, provocando placer por los resultados obtenidos. Ajuste fisiológico motor y perfeccionamiento de técnicas.
- La creatividad, le permitirá la capacidad de resolver problemas de movimiento.

A raíz de lo descrito, dejamos en evidencia la adherencia de lxs autorxs al discurso bio-médico de la Educación Física. Sus intenciones de mejoramiento a nivel fisiológico, y la búsqueda de la alineación postural dan anclaje en una EF higienista, preocupada y ocupada por el mejoramiento o mantenimiento de la salud de lxs niñxs.

Se da cuenta por otro lado, el empuje al tecnicismo y eficientismo de las propuestas pedagógicas, en base al desarrollo del rendimiento, y la enseñanza y perfeccionamiento de las técnicas.

Continuaremos ahondando aún más en la Guía de Educación Física para los Jardines de Infantes (1970) alegando los contenidos que lxs autorxs proponen, siendo ellos:

- Formas básicas primarias.
- Formas básicas secundarias.
- Movimientos con elementos.
- Movimientos con aparatos.
- Ejercicios contruidos.
- Juegos.
- Actividades expresivas.
- Actividades rítmicas.

Concluimos, que desde los objetivos y los contenidos que se emiten, se encuentra construido el discurso desde la Educación Física escolar del Nivel Inicial, a partir de alegatos provenientes de diferentes disciplinas y ciencias ajenas a la asignatura.

El abanico de propuestas pedagógicas, dan cuenta de una Educación Física abarcativa, aconteciendo a todo lo competente al movimiento.

Sería interesante de aclarar, que la guía se ha emitido al momento de la llegada no sólo de la psicomotricidad sino también del corporeismo Gómez (2007), disciplina aferrada a la expresión corporal.

- Enciclopedia práctica pre-escolar. El niño y el desarrollo motriz e intelectual.

González Canda y Bottino de Quirini. Año 1971. Editorial Latina

Empezamos a esclarecer que desde mediados de la década del 60, y puntualmente la década del 70 del siglo pasado, se muestra un momento de visibilidad a la Educación Física en el Nivel Inicial. Una vez emitida la Guía de Educación Física para los jardines de infantes (1970), se publica la enciclopedia práctica pre-escolar, la cual cuenta con un total de once tomos. En este caso, describiremos el tomo competente a la Educación Física.

Comenzando sus narraciones, desde la enciclopedia se emite que “la Educación Física dentro de la escuela, no tiene como finalidad hacer de los niños grandes atletas ni destacados deportistas, pero sí, que su práctica forme mentes sanas y cuerpos fuertes y ágiles” (Gonzalez Canda y Bottino de Quirini, 1971, p. 97).

Desde la cita emitida, podemos dar cuenta que el imaginario higiénico sobre la asignatura continúa situado, anclado en el desarrollo de un arquetipo de personalidad. Continuando,

Está claramente demostrado que desde el punto de vista biológico, los ejercicios físicos producen aceleraciones en las funciones vitales. Esto trae como consecuencia lógica, una sucesión de beneficios en el organismo; mejor oxigenación de los pulmones, respiración correcta y circulación normal (Gonzalez Canday Bottino de Quirini, 1971, p. 97)

Se esclarece aún más el anclaje generado hacia el discurso bio-médico por parte de los agentes representantes de la Educación Física en el Nivel Inicial.

En base a las palabras de lxs autorxs, dejan en evidencia su mirada netamente biológica sobre los cuerpos de lxs niñxs y su interés por el desarrollo orgánico.

Para finalizar, quisiéramos dar a conocer la propuesta de clase generadas por Gonzalez Canda y Bottino de Quirini (1971) siendo ella:

- Ejercicios de introducción.
- Ejercicios de gimnasia natural.
- Ejercicios de agilidad y destreza.
- Ejercicios compensatorios.
- Juegos.
- Ejercicios calmantes.

La división de las clases en base a los momentos, se adhieren a la idea del desarrollo a nivel fisiológico que lxs niñxs se encuentran realizando, decimos con ello, que las clases de Educación Física en el Nivel Inicial propuestas desde la Enciclopedia Práctica Pre-escolar (1971) remiten a clases de EF netamente biologicistas, estructura propuesta a principios del siglo XX por el DR. Enrique Romero Brest.

- Educación Física y Educación Psicomotriz. Langlade. Año 1974. Revista Stadium N° 48

A modo de aclaración, Langlade es originario de Uruguay, lo cual hemos decidido tomar sus escritos para la realización de la corriente investigación, ya que

sus ideas se encuentran adheridas especialmente a la explicación de la corriente psicomotricista y el artículo que continuaremos desarrollando en próximas líneas se halla publicado en la Revista Stadium.

Tras la lectura del artículo de Langlade (1974), publicado en la Revista Stadium, damos cuenta que tras la llegada de la psicomotricidad a Latinoamérica, ha habido polos opuestos en cuanto a su implementación o destierro en la Educación Física escolar. Desde el autor, varixs han tomado la psicomotricidad como base para llevar adelante las propuestas pedagógicas en EF, otrxs han intentado generar un esclarecimiento conceptual de ambas para delimitar el terreno competente de cada disciplina.

El autor comienza su escrito realizando una diferencia entre la Educación Física como asignatura escolar, y la Educación Psicomotriz que ha generado un gran impacto hacia la disciplina en cuestión.

Langlade (1974) da cuentas que la Educación Física es exclusivamente educación, contrarrestando que la reeducación psicomotriz o educación psicomotriz es un proceso esencialmente rehabilitador, que si bien sus aristas han recorrido procesos educativos formales, sus orígenes terapéuticos no deben ser olvidados.

El autor describe que la EF opera en tres niveles: un primer nivel, donde la acción de la EF es única, es decir, el movimiento es empleado para desarrollar las estructuras, capacidades y operaciones cinéticas del valor físico. Un segundo nivel, donde la acción de la EF se sitúa en un cuadro muy favorable para el desarrollo de ciertos rasgos de la personalidad. Y un tercer nivel, en el cual la acción de la EF es común a los objetivos generales de la Educación.

Da sus correlatos con lo anteriormente expuesto, que la EF es una práctica pedagógica enmarcada en las paredes de la escuela, siendo esencialmente educativa.

En cambio, “la educación psicomotriz es una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño” (Langlade, 1974, p. 18). El autor aquí da cuentas, que la EF se subordina a las propuestas de la educación psicomotriz, la cual contiene como fin el modelamiento de las conductas de lxs niñxs.

Si bien hasta aquí el autor arroja criterios de criticidad hacia la disciplina psicomotriz, el objetivo que manifiesta para la Educación Física ha de ser el mejoramiento de la dimensión biológica, siendo constitutivos los contenidos de:

Capacidades orgánicas (resistencia), capacidades musculares (fuerza, flexibilidad) y capacidades perceptivo-cinéticas.

Sus alegatos sobre los objetivos y contenidos continúan articulando a la EF escolar con sus argumentaciones provenientes del discurso médico.

Langlade (1974) da cierre a su escrito, mediante la explicación de la influencia de la psicomotricidad a la EF. El autor da crédito a la vertiente psicomotricista de ampliar una nueva manera de pensar el movimiento, lo cual ha generado que se amplíe el campo de fundamentación de la Educación Física.

Damos por entendido entonces, que la psicomotricidad le ha ofrecido a la EF una argumentación competente al campo científico, generando así legitimación dentro de las instituciones educativas.

- Educación Física y Psicomotricidad. Langlade. Año 1974. Revista Stadium N° 47

A continuación de la anterior publicación, el autor explica el alto impacto que ha tenido la psicomotricidad en la Educación Física, realizando una descripción de los componentes imprescindibles de la reeducación psicomotriz, lo cual conllevó a la constitución de líneas educativas psicomotrices.

El gran efecto de la llegada de la vertiente psicomotricista ha generado que sus aportes legitimen el accionar de lxs docentes de Educación Física, y se instalen formas educativas psicomotricistas en las instituciones educativas, “sé que lo que comenzó siendo una preocupación a nivel preescolar, con clara ubicación en los jardines de infantes, arribó luego a integrar primero el curso preparatorio y más tarde los primeros años escolares” (Langlade, 1974, p. 31).

El autor deja reflejado que la psicomotricidad ha imperado en la escuela, no sólo proponiendo ejercicios para educar el movimiento, sino también como generando propuestas para el desarrollo de estructuras cognitivas, siendo así el método por excelencia para la educación integral de lxs niñxs.

Continuando con el artículo que aquí compete, deja plasmado en distintos pasajes sus contraposiciones a las ideas de Vayer, quien genera ciertas diferencias entre la Educación Física y la Educación Psicomotriz.

Langlade señala que “muchas de las ciencias que influyeron en el desenvolvimiento y evolución de la educación psicomotriz y también algunos otros, han iniciado en el proceso evolutivo de la Educación Física” (Langlade, 1974, p.

34). Las intenciones que ha de tener el autor como defensor de la EF escolar, queda plasmada en función de la cita.

- El olvidado nivel pre-escolar. Giraldes y Porstein. Año 1976. Revista Stadium N° 60

Lxs autorxs exponen las argumentaciones por las cuales creen propicio desarrollar un artículo específico para el nivel pre-escolar, diciendo con ello, que se evidencia un vacío en cuanto a la formación en dicho nivel dentro de las instituciones formadoras de futurxs docentes.

Continúan su escrito, tomando las “Bases para el currículum del nivel pre-escolar” (1972), para esclarecer los objetivos del nivel educativo, siendo propósitos generales:

- Proporcionar experiencias que permitan crear actitudes de respeto y solidaridad, apreciando la cooperación
- Asegurar la satisfacción de las necesidades bio-psíquicas y sociales del niñx, para el desarrollo de una vida saludable y plena.
- Promover el desarrollo de destrezas y habilidades
- Favorecer la maduración y coordinación senso-motriz

Una vez descrito los objetivos generales, “es así que proponemos en la etapa pre-escolar un objetivo predominante: la formación motriz” (Giraldes y Porstein, 1976, p. 46).

Según lxs autorxs, la formación física básica se encuentra compuesta por la formación corporal, entendiendo a ella como el dominio del cuerpo a través del

perfeccionamiento de las capacidades motoras, y la formación motriz, la cual trata el dominio del cuerpo en relación con el tiempo, el espacio, el elemento y el/la compañerx.

Decimos entonces, que el objetivo que lxs autorxs pretenden como núcleo de la Educación Física en el Nivel Inicial es el desarrollo de la formación física básica, específicamente la formación motriz.

Con el imaginario de lograr ampliar mediante la Educación Física las posibilidades de experimentar situaciones motrices, la formación motriz comprende los siguientes objetivos (Giraldes y Porstein, 1976):

- Desarrollo perceptivo – cinético
- Desarrollo de la coordinación dinámica general
- Desarrollo de la coordinación ojo – mano
- Desarrollo témporo – espacial
- Afirmación de la lateralidad
- Perfeccionamiento del equilibrio.

Todos estos factores que constituyen a la formación motriz se concretan en función de la estructuración del esquema corporal.

En base a lo redactado por lxs autorxs, damos cuenta que la Educación Física continúa tomando objetivos y contenidos planteados desde el enfoque psicomotricista para validar su accionar en el patio escolar, y asentar como verdaderas sus propuestas pedagógicas. Su constante acentuación en el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices, dan cuenta de un reduccionismo en la mirada sobre el/la sujeto y sobre la disciplina misma, dejando

en claro que la Educación Física debe ser una mera disciplina donde el niño y la niña se mueva.

- La Educación Física en la primera infancia. González y Gómez. Año 1978. Stadium.

En su libro, lxs autorxs González y Gómez (1978) realizan en un primer momento una caracterización del niñx de dos a seis años de edad.

Esta caracterización se remite exclusivamente a los componentes anátomo – fisiológicos de lxs niñxs, desarrollando los elementos constitutivos de su biomorfología.

Lxs autorxs comienzan explicitando los diferentes sistemas corporales: sistema endócrino, sistema óseo, sistema muscular, sistema cardiovascular, sistema digestivo, entre otros. Y desemboca su explicación en la altura y peso “normal” de lxs niñxs en el rango de dos a seis años de edad.

Creemos que estas caracterizaciones se reducen a explicaciones meramente médicas, dejando a un lado la historia contextual de cada niñx.

Continuando con los pasajes que contiene el libro, González y Gómez (1978) nos arrojan los objetivos de la Educación Física en el Nivel Inicial. Se evidencian objetivos generales, objetivos más específicos, y de ellos se desprenden los contenidos a ser enseñados, a los cuales los presentaremos en las líneas siguientes a modo de recuadro, ya que sostenemos que se expondrán con más claridad cada uno de ellos:

Objetivo General	<u>Alcance un nivel óptimo en la formación física correspondiente a sus gradientes de crecimiento, maduración, funcionalidad orgánica y buena salud</u>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Conforme su estructura corpóreo-postural armónica y funciona. - Fortalezca globalmente su musculatura. - Desarrolle su resistencia orgánica. - Mantenga los niveles de flexibilidad normales para los distintos núcleos articulares. - Adquiera hábitos para el cuidado del cuerpo propio y el de los demás.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones motrices con acento en la fuerza muscular. - Acciones motrices con acento en la resistencia aeróbica. - Acciones motrices con acento en la velocidad. - Acciones motrices con acento en la flexibilidad..

Objetivo General	<u>Desarrolle su capacidad senso-perceptiva</u>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Mejore su capacidad senso – perceptiva y discriminativa a nivel visual auditivo, táctil, cinestésico y kinestésico. - Desarrolle su capacidad de orientarse, dirigirse y situarse en el espacio tiempo. - Diferencia las sensaciones referentes a su propio cuerpo.

contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - El espacio tiempo: la orientación, direccionalidad y la situación. - Los objetos: atributos y relaciones entre ellos. - El propio cuerpo: sensopercepción y conocimiento: lateralidad, espacialidad, posibilidades de movimiento, topografía.
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Objetivo General	<u>Acreciente su acervo motor con la integración de nuevas habilidades motrices y el ajuste de su motricidad</u>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolle sus patrones motores filogenéticos. - Incorpore nuevas habilidades básicas de manipulación, prehensión e impulso, locomoción y control corporal.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamientos: caminar, correr, galopar, salticar, - Saltos. - Apoyos sobre manos y rodillos. - Tropa, suspensión y balanceo. - Empuje, tracción y transporte. - Equilibración. - Habilidades de prensión, manipulación de objetos: manipulación, lanzamiento, pase, recepción, dribbleo.

Objetivo General	<u>Integre adecuadas conductas sociomotrices</u>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Se comunique con los demás a través de acciones motrices realizadas en común.

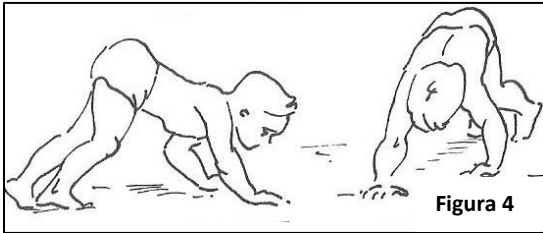
específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Se integre en juegos de conjunto. - Responda positivamente a las consignas orientadoras de la actividad. - Controle sus impulsos agresivos en las tareas grupales. - Realice acciones con independencia de la ayuda adulta.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos: libres y reglados. - Aceptación: de pautas, roles, errores y sus correcciones. - Valoración: de la actividad física, del juego, de la relación con los otros. - Cooperación: con el compañero, con la realización de tareas grupales.

Objetivo General	<u>Desarrolle su capacidad intelecto – cognoscitiva en relación con las tareas motrices.</u>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Estructure sus esquemas nocionales referentes al espacio-tiempo, el objeto, la causalidad y el propio cuerpo. - Elabore comprensivamente las consignas. - Resuelva efectivamente situaciones problema en movimiento. - Cree formas individuales o grupales de respuesta motora.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - El espacio tiempo: la orientación, direccionalidad y la situación. - Los objetos: atributos y relaciones entre ellos. - El propio cuerpo: sensopercepción y conocimiento: lateralidad, espacialidad, posibilidades de movimiento, topografía. <p>(mismos contenidos que el desarrollo de la capacidad senso-perceptiva).</p>

Objetivo General	<u>Se exprese a través de su cuerpo y su movimiento</u>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Descubra movimientos que le permita expresar sensaciones, imágenes estados de ánimo, ideas. - Utilice su gestualidad para expresarse y comunicarse con mayor fluidez.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones motrices expresivas: gestualidad y actitudes corporales como la postura y posición adecuada de inicio y términos de acciones.

Objetivo General	<u>Se integre positivamente a la vida en la naturaleza</u>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Participe en actividades campamentiles de iniciación. - Incorpore habilidades para desenvolverse con seguridad en el medio natural y en el campamento.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Excursiones, salidas a lugares naturales. - Habilidades campamentiles. - Fogón. - Grandes juegos. - Campamentos.

Hemos plasmado a modo de recuadros los objetivos y contenidos a desarrollar en la Educación Física del Nivel Inicial arrojados por González y Gómez (1978).

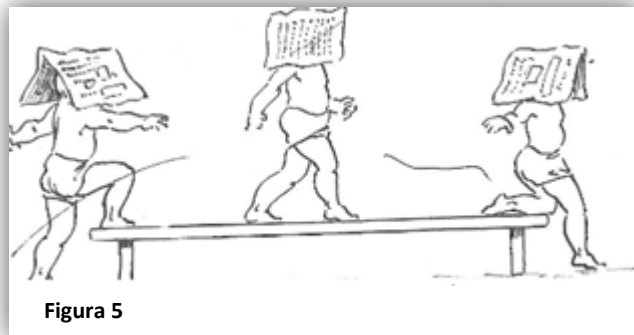


Damos cuenta, que lxs autorxs han logrado acaparar la mayoría de las visiones ideológicas que han atravesado a la EF del nivel inicial en nuestro país.

Pudimos ver connotaciones fisiológicas a desarrollarse por medio de sus propuestas pedagógicas, respondiendo a una perspectiva higienista de la Educación Física, enfoques filtrados de la vertiente psicomotricista, y tareas provenientes de la Gimnasia Natural.

Ahora bien, lxs autorxs han dado luz sobre los objetivos y contenidos expuestos en líneas anteriores, pero su libro sobre La Educación Física en la Primera Infancia (1978) continúa colocando el núcleo de sus ideas sobre el desarrollo de las habilidades motrices, dándonos a pensar que han generado una visión desarrollista (Falkenbach, *et al.*, 2006) de la Educación Física del Nivel Inicial.

Continuando con la exposición de su escrito, González y Gómez (1978) han desarrollado un capítulo



exponiendo propuestas pedagógicas para la enseñanza de las habilidades motrices, siendo: desplazamientos, saltos, apoyos y roídos, trepa, balanceo, suspensión, desplazamiento, empuje, tracción, equilibración, manipulación, lanzamiento, pase, recepción y drible.

Sus tareas de enseñanza encierran los objetivos, contenidos y el tipo de consigna que verbalmente el/la docente podría utilizar al momento de sus prácticas, siguiendo en su mayoría el camino del ¿A ver quién puede? ¿A ver quién se anima?, seguido de una proposición para el desempeño motriz.

De esta manera el libro ha de convertirse en un recetario de ejercitaciones para el desarrollo de las habilidades motrices y el aumento del acervo motor.

Como último capítulo desarrollado, abarcando las propuestas prácticas a desarrollarse, remiten al contenido de la sensopercepción y el conocimiento corporal. La consciencia de la tensión, relajación, el

control respiratorio, la percepción del cuerpo junto a distintos elementos y objetos han de ser los contenidos que lxs autorxs colocan en dicho capítulo.

Hasta aquí hemos ahondado en los objetivos, contenidos, y propuestas de enseñanza que González y Gómez (1978) proponen en su libro para la Educación Física en la primera infancia. Con el espacio que disponemos, quisiéramos sumergirnos en las propuestas de evaluación realizadas por lxs autorxs, para esclarecer aún más la perspectiva ideológica que ha de tenerse sobre la EF en el Nivel Inicial.

Las pruebas de evaluación deben manifestar la visibilidad del aprendizaje de las habilidades motrices enseñadas por el/la docente, “las pruebas deben derivarse directamente de los objetivos que se proponen y con especial acento en el área de la educación motriz” (González y Gómez, 1978, p. 225).



Figura 6

Las pruebas que lxs autorxs proponen para la verificación de los objetivos alcanzados por el/la niñx se remiten a evaluaciones estandarizadas, donde el/la docente debe proponer situaciones que permitan el desarrollo de la habilidad motora a ser evaluada, siendo en la mayoría de los casos, recorridos, caminos o circuitos realizados por el/la profesor/a.

A modo de cierre, pensando en una apertura a la reflexión, el libro competente a la Educación Física en el nivel inicial, González y Gómez (1978), colocan como meollo de la disciplina el desarrollo de las habilidades motoras en lxs niñxs y el incremento del acervo motor.

- La Educación Física en el jardín de infantes. Gómez, Jorge. Año 1978.

Revista Stadium N° 71

El autor comienza su artículo generando una diferencia conceptual entre Educación Física, Educación Psicomotriz y Expresión corporal, donde si bien las tres han de tener como núcleo de sus prácticas el movimiento, se difieren una de otra. “La Educación Física en su práctica contempla estas tres áreas (desarrollo intelectual, socioafectivo y psicomotor) fija su accionar sobre el área psicomotriz, influenciando lo socioafectivo y lo cognitivo” (Gómez, 1978, p. 28).

Dada a conocer la definición que el autor realiza sobre la Educación Física, daremos evidencia de los objetivos planteados por el mismo:

- Desarrollar la formación física básica del niño.
- Desarrollar y ajustar la psicomotricidad como base de la educación del movimiento.

- Lograr que el niño, de acuerdo a sus propias capacidades y de acuerdo a lo que el docente intenta desarrollar logre resultados y rendimientos pedagógicos adecuados al nivel.

- Estimular la creación, la espontaneidad y la comunicación a través del movimiento.

Sus objetivos propuestos, demuestran una clara adherencia a la educación psicomotriz, articulado al desarrollo de la formación física básica, que en palabras del autor, es el único objetivo que las otras áreas (educación psicomotriz y expresión corporal) no arraigan para sus prácticas.

“Desde el punto de vista de este objetivo, la Educación Física se preocupa de todo lo referente al desarrollo corporal, orgánico funcional y postural del niño” (Gómez, 1978, p. 28).

Haciendo base en los aportes del autor, la formación física básica contempla: a) la formación corporal, ligada a la alineación postural (el niño desarrolla el crecimiento del sistema muscular y articular junto al sistema óseo) decimos con ello, que la formación corporal permite la enseñanza de la correcta postura.

b) la formación orgánica, la cual se refiere a la estimulación permanente y adecuada del sistema cardiovascular y pulmonar.

Hasta aquí hemos dado cuenta, que desde Gómez (1978) la Educación Física en el Nivel Inicial no ha logrado desprenderse del discurso higienista, su continua argumentación desde las vertientes bio-médicas dan cuenta de una EF subordinada a la institución de la medicina.

Siguiendo los pasajes del artículo, como segundo objetivo se propone desarrollar la educación del movimiento, el cual debe ocuparse del desarrollo

global de la psicomotricidad, “(...) 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 de la cita emitida por el autor, damos claridad de una perspectiva deportivista en el nivel inicial con las intenciones del desarrollo de ciertas habilidades motoras para su posterior utilización dentro de las prácticas deportivas.

Como tercer objetivo el autor arroja, evaluar los aspectos de la motricidad a través de la observación. Interesa evaluar si el/la niñx puede o no realizar determinadas acciones, de qué manera las ejecuta, cuáles son sus éxitos y dificultades.

Y como cuarto y último objetivo, Gómez (1978) manifiesta estimular la creación, espontaneidad y la comunicación a través del movimiento, diferenciándose de la expresión corporal, ya que a la EF no le interesa buscar una determinada expresión del movimiento.

El autor plantea, que desde la Educación Física el/la niñx pueda instrumentar una idea de su propio cuerpo, desde las actividades prácticas realizadas en las clases. Para ello, continuando con Gómez (1978) hay que desarrollar las formas básicas entendiendo por ellas a todas las acciones que van surgiendo natural y espontáneamente en el ser humano.

El autor clasifica a aquellas acciones en: desplazamientos, saltos, apoyos, roles, trepa, uso de pequeño elementos, empuje, tracción, levantamiento y transporte.

Hasta aquí hemos dado a conocer los objetivos, y contenidos que el autor plantea para la Educación Física en el Nivel Inicial.

Con respecto a su concepción sobre el juego, Gómez (1978) encierra una perspectiva utilitarista del mismo

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)

Decimos en función de la cita del autor, que las actividades deben estar planteadas en forma jugada, pero no para que el/la niñx desarrolle su capacidad de jugar, sino para que aprenda y desarrolle contenidos propuestos por el/la docente.

La Educación Física se tiene que proponer juegos ricos en actividad motriz alrededor de distintos temas de movimiento, clasificándolos de esta forma en juegos de correr, de saltar, de arrojar, etc. y categorizarlos por su dificultad según la edad y nivel de lxs niñxs (Gómez, 1978, p 32)

Damos como cierre que desde el artículo expuesto, la Educación Física ha sido vista como disciplina meramente práctica que guía hacia el desarrollo de las habilidades motoras y consecuentemente su formación física básica. La

concepción que desarrolla el autor sobre el juego, se evidencia una clara adherencia al juego utilitario, en este caso, utilizado como medio para lograr cumplimentar los objetivos planteados para la Educación Física en el Nivel Inicial.

- Posibilidades de movimiento en el jardín de infantes. Primera serie. El papel de diario un buen recurso. Porstein. Año 1979. Nubef Editorial.

En el escrito aquí a exponer, Porstein (1979) realiza una propuesta pedagógica para la Educación Física en el Nivel Inicial, por medio del papel de diario, arraigándose en la idea que es un excelente recurso a tener en cuenta en las clases.

En base a dicho recurso, la autora propone como objetivo específico, un niño con posibilidades de:

- reconocer un elemento, de ambientarse con sus características y posibilidades de uso (exploración sensorial y exploración por la acción a la que se somete un objeto).
- De recrear formas y transferirles imágenes nuevas (Capacidad de juego simbólico).
- De ejercitar su capacidad para arrugar, plegar, trozar, rasgar, etc (Motricidad fina).
- De traducir logros motores y plásticos al lenguaje de los sonidos y del movimiento de todo el cuerpo (relación de áreas).
- De participar activamente en las actividades del grupo apreciando y aceptando las sugerencias de los compañeros (trabajo con el otro).

- De desarrollar su noción de espacio y tiempo (estructuración de relaciones témporo – espaciales).

Hemos de dar cuenta, que la autora demuestra una clara adherencia a la vertiente psicomotricista. Los objetivos hasta aquí descritos evidencian similitudes a las metas y propósitos que la educación psicomotriz (Le Boulch, 1966) se propone para el desarrollo de sus prácticas.

Porstein (1979) ha de continuar sus aportes, desarrollando distintas propuestas pedagógicas a desarrollar teniendo como recurso didáctico el papel de diario.

Invitaciones didácticas como: apoyar distintas partes del cuerpo sobre el diario, revelar si la hoja es liviana o pesada y sus distintas características, envolver el diario, imaginar otras posibilidades a realizarse con la hoja, etc.

Cada propuesta se encuentra acompañada de una consigna, el desarrollo de la actividad y sus variantes. Cada una empalmada a un objetivo concreto a cumplimentarse.

- Posibilidades de movimiento en el jardín de infantes (y primeros grados de la escuela primaria). Segunda serie, juguemos a las posiciones. Porstein, Bird y Guebel. Año 1979. Nubef Editorial

Desde el escrito aquí a exponer, damos cuenta que lxs autorxs han generado propuestas pedagógicas en base a las distintas posibilidades de movimiento que lxs niñxs puedan desarrollar.

Una de las propuestas es la imitación de las distintas figuras que lxs autorxs proponen, desde las cuales lxs niñxs deben copiar las posturas, gestualidades y movimientos que se les demuestra.

Otra propuesta que Porstein, Bird y Guebel (1979) es la utilización de los muñecos de trapo como recurso didáctico, teniendo como objetivos específicos, un chico con posibilidades de:

- Vivenciar las diferentes posiciones que su cuerpo puede adoptar en el espacio.
- Relacionar y ubicar las diferentes partes de su cuerpo entre sí y en relación a otros cuerpos y elementos.
- Imitar simultánea o diferidamente imágenes gráficas o las posiciones de otros cuerpos.
- Encontrar su propio lenguaje expresivo.
- Gozar del juego con sus compañeros.

Hasta aquí, en base a los objetivos descriptos, damos por consecuencia una adherencia a distintas perspectivas que la Educación Física en el Nivel Inicial ha de llevar en su constitución.

Podríamos dar cuenta de las intenciones que lxs autorxs tienen sobre el desarrollo del esquema corporal de lxs niñxs desde la EF. La imitación, copia, y creación de las distintas posibilidades de movimiento en conjunto al conocimiento de su propio cuerpo, conllevan adherencia a la construcción consciente del esquema corporal, objetivo llevado a cabo por la corriente psicomotricista.

Y por otro lado, pudimos evidenciar que tratan de influenciar mediante sus propuestas a la construcción de un lenguaje expresivo del cuerpo, generando espacios de creación e imaginación propios de cada niño.

- La Educación Física en el jardín de infantes. Dejaeger. Año 1981. Revista Stadium N° 85.

Aclararemos que el autor es de origen francés, empero su escrito competente a la Educación Física en el nivel inicial ha sido publicado en Argentina, específicamente en la editorial Stadium, motivo por el cual ha sido tenido en cuenta para la exposición y análisis de los resultados.

Dejaeger (1981) comienza su publicación aclarando que la educación psico – físico – socio – intelectual y motora no se pueden pensar de forma disociada, dando cuenta que ha de tener una perspectiva integral sobre la educación de los sujetos.

Desde el escrito da cuenta que una sesión completa de Educación Física en el Nivel Inicial ha de tener:

- Aspecto fisiológico: mejorar la capacidad celular de absorción de oxígeno.
- Aspecto motor: destreza, equilibrio, velocidad, coordinación, resistencia a la fatiga, formas de los músculos dorsales, etc.
- Aspecto psicológico: alegría, autonomía, confianza en sí mismo,, valentía, etc.
- Aspecto cognoscitivo: educación sensorial, vocabulario témporo – espacial, etc.

Continuando con los aportes de Dejaeger (1981), un plan de clases, llamada por la autora como sesión, debe estar compuesta por los siguientes factores:

- Organización: momento en el cual se organiza al grupo
- Calentamiento: realizar una actividad funcional.
- Aplicaciones: momento central de la sesión
- Recorrido: situación referida al aspecto fisiológico – lo ideal es de 2 a 5

minutos –

- Vuelta a la calma: se recargan las energías.

Hasta lo aquí expuesto, Dejaeger (1981) demuestra una clara perspectiva tradicionalista sobre las prácticas de Educación Física, y una adherencia a los componentes fisiológicos de la misma.

Se encuentra en este momento, inevitable la articulación de la EF escolar como agente de salud, generando propuesta donde se desarrollen o mejoren capacidades estrictamente fisiológicas.

- El aprendizaje motor del niño en el jardín de infantes. Desarrollo de la habilidad motora. Gómez, Jorge. Año 1982. Revista Stadium N° 96.

En un primer momento, Gómez (1982) realiza aclaraciones conceptuales de dos definiciones que se han venido utilizando con frecuencias en libros y escritos referidos a la Educación Física: habilidad y destreza.

Define habilidad como la capacidad adquirida por aprendizaje para producir con el máximo de seguridad, resultados preestablecidos con el mínimo de gastos de energía y tiempo, y continúa aclarando el concepto de destreza como el patrón

motor o esquema motriz que se incorpora al acervo motor y del cual se dispone para utilizarlo en el momento oportuno o necesario (Gómez, 1982).

Ahora bien, desde las palabras del autor, el objetivo de los procesos de enseñanza – aprendizaje es que el alumnx integre nuevas destrezas a su caudal de experiencias para reflejarlas hábilmente en su conducta motora.

Hasta lo aquí expuesto, damos cuenta que Gómez (1982) coloca como objetivo del proceso de enseñanza de la Educación Física son las habilidades motrices, con intenciones de aumentar el acervo motor de lxs niñxs y educar de ésta manera su conducta motora.

Si continuamos exponiendo el escrito del autor, nos da cuenta de los factores externos e internos que condicionan el aprendizaje.

Resumiendo los factores externos:

- El tipo de información: la cual puede ser verbal, visual o táctiles – cinestésicas.
- Comprobación de los resultados: el niñx puede y debe conocer los resultados de su acción. Ello puede condicionar el aprendizaje si demuestra frustración hacia alguna respuesta motora errada.
- Medio ambiente físico y afectivo: En este aspecto, influye la amplitud del espacio, el ruido, los aparatos, el vínculo con el/la docente, con sus compañerxs, etc.

En cuanto a los factores internos condicionantes del aprendizaje:

- La motivación: ya traen consigo una pulsión interna hacia la Educación Física. Lxs niñxs ingresan al patio con alegría, sabiendo que poseen un tiempo de moverse, jugar y compartir.

- Edad: desde las palabras del autor, es fundamental que la estimulación se produzca en el momento crítico apropiado, es decir cuando el niño alcanza la madurez óptima para cada actividad.

- Sexo: no se encuentran en estas edades diferencias entre los sexos que puedan condicionar el aprendizaje.

- Inteligencia: el autor resume que el/la docente debe variar los aspectos didácticos y métodos, teniendo en cuenta las posibilidades de cada niñx.

En función de los aportes de Gómez (1982), evidenciamos que ha de comenzar a tener en cuenta todos los aspectos constitutivos de una clase de Educación Física, y los elementos que constituyen a los niñxs, considerándolos como seres integrales.

El autor, finaliza su escrito, arrojando luz sobre las características del proceso del aprendizaje motor, el cual lo define como la conjunción de dos procesos: un primer estadio de exploración y adaptación, y un segundo estadio de fijación.

Sostenemos que el escrito se encuentra atravesado por las teorías psicológicas provenientes de las corrientes constructivistas del aprendizaje.

- Aprendizaje por el movimiento en el ciclo preescolar. Porstein y Bird. Año 1984. Editorial La Obra.

Lxs autorxs, manifiestan que la Educación Física ha de tener como núcleo de sus prácticas la preocupación por la salud, la cual la EF se estará ocupando de ella por medio de la formación motora, basados en la importancia de apoyar la

progresiva estructuración de su esquema corporal y de sus vivencias témporo – espaciales.

Vemos una adherencia al discurso psicomotriz, continuando:

Una Educación Física sin modificar su esencia de juego, parta de un diagnóstico y reconozca los aportes de la Educación psicomotora, al tener siempre una doble trilogía durante el trabajo con los niños: el cuerpo-el espacio- el tiempo y el hacer-el sentir- el pensar (Porstein y Bird, 1984, p. 6)

El objetivo específico que lxs autorxs plantean para la Educación Física es la formación motora, la cual significaría, ampliar la posibilidad de experimentar y explorar situaciones motrices con acento en:

- El desarrollo perceptivo – cinético.
- El desarrollo de la coordinación dinámica general.
- El desarrollo de la coordinación ojo- mano.
- El desarrollo témporo – espacial.
- El desarrollo del equilibrio.
- El desarrollo de la percepción.

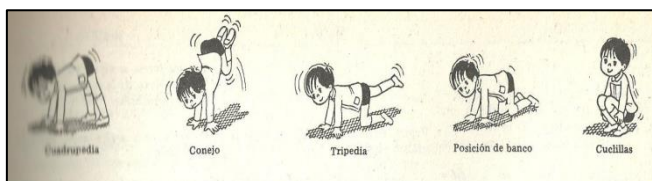


Figura 7

Lxs autorxs dejan acentado que todos los aspectos hasta aquí manifestados se concretan en

función de la estructuración del esquema corporal.

Para la formación motora, como objetivo general de la Educación Física, desde Porstein y Bird (1984) se presentan los siguientes objetivos:

- Que el niño reconozca las distintas partes del cuerpo.
- Enriquezca su noción de espacio, estructurada a través de diferentes nociones con respecto a puntos de referencia.
- Logre hallar placer en moverse con otros.
- Logre manejar elementos.
- Logre captar, diferencias y reproducir ritmos sencillos de movimiento y sonido.
- Comprenda la relación entre puntos de apoyo y equilibrio corporal, para saber controlarse y cuidarse.

Para todos estos contenidos aquí arrojados, los autores plantean los siguientes contenidos:

- Conocimiento del propio cuerpo.
- Diferentes formas básicas de movimiento y calidades.
- Espacio y tiempo.
- El trabajo con el otro.
- El trabajo con grandes y pequeños aparatos.

Hasta lo aquí lo descrito damos por evidencia que los objetivos y contenidos propuestos por los autores no difieren de los elementos planteados por la Educación Psicomotriz, dejando en claridad la constante subordinación de la Educación Física en el Nivel Inicial hacia la Psicomotricidad, en función de argumentarse teóricamente.

El libro propuesto por Porstein y Bird (1984), una vez arrojada la perspectiva que han de tener sobre la EF del nivel inicial, dan a luz distintas propuestas pedagógicas a llevarse a cabo para cumplimentar sus objetivos y enseñar los contenidos previstos.

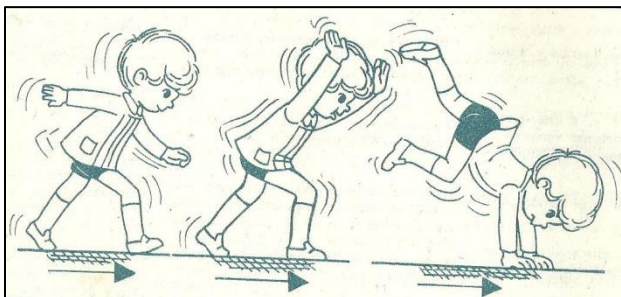


Figura 8

tareas para el desarrollo de movimientos sin

elementos, actividades donde el/la niño salte, se desplace, realice cuadrupedia, entre otros. Y luego, propuestas con elemento: que el/la niño lance, recepcione, arroje, golpee, rebote, etc.

El libro Aprendizaje por el Movimiento en el Ciclo Preescolar de Porstein y Bird (1984) se transforma en un catálogo de ejercitaciones para el desarrollo y construcción de la formación motora.

- Importancia de los juegos de movimiento en la edad preescolar. Bequer, González y Plous. Año 1988. Revista Stadium N° 131.

Aclaremos antes de comenzar con la exposición del artículo, que los autorxs son de origen cubano, y hemos de tomar su escrito para nuestro trabajo de investigación ya que ha sido publicado en el N° 131 de la Revista Stadium competente a la Educación Física.

Para comenzar, remitiremos a que lxs autorxs ven al juego movimiento como un excelente medio educativo que influye en la educación del niñx, “el juego proporciona el desarrollo de hábitos y capacidades motrices como la rapidez y la resistencia, de las cualidades morales y volitivas como la voluntad, el valor, la perseverancia, la ayuda mutua, la disciplina, el trabajo en equipo, etc” (Bequer, González y Plous, 1988, p. 23).

En función de la cita, damos por aclarado que lxs autorxs han de arraigarse en la concepción utilitaria del juego, es decir, como una estrategia metodológica, situación de la cual pueden obtenerse habilidades y conductas esperadas por el/la docente.

Continuando con la exposición del escrito, manifiestan la necesidad de organización que deben llevar consigo los juegos de movimiento, siendo sus factores constitutivos y organizadores:

- La organización de los juegos: los juegos y actividades deben encontrarse preparadas, asegurando el éxito de su realización, junto a la gestión de materiales, espacios, tiempos, condiciones, etc.
- El cumplimiento de las reglas: “la realización sistemática de los juegos tiene como consecuencia la perfección y el fortalecimiento de los hábitos, el desarrollo de las habilidades motrices (...)” (Bequer, González y Plous, 1988, p. 26), lxs autorxs proponen por medio de los juegos la búsqueda del amoldamiento conductual de lxs niñxs y el aprendizaje de ciertas habilidades motrices.
- Dirección del juego: una vez propuesta la consigna del juego, en el transcurso de su desarrollo, es necesaria la intervención docente en caso que el juego pierda la direccionalidad intencional que el/la profesor/a buscaba.

Cerrando la exposición del escrito, dejaremos esclarecidos que lxs autorxs han intentado generar la legitimidad del juego dentro de la escuela, específicamente en las clases de Educación Física en el nivel preescolar.

Pero sus intenciones de legitimación han sido funcionarias al juego útil, aquel juego forjado como instrumento de enseñanza de contenidos seleccionados por el/la docente.

- El lugar de los juegos en la Educación Física de los niños. Carbon. Año 1991. Revista Stadium N° 150

El artículo que iremos exponiendo se encuentra realizado por un autor proveniente de Gran Bretaña, quien ha generado una publicación en Stadium con la temática del en las clases de Educación Física.

Tras la lectura de su escrito, dando cuentas que el juego ha sido introducido como elemento fundamental para la educación de lxs niñxs, hemos creído propicio manifestar las cuatro categorías que el autor realiza sobre los juegos.

Una primera categoría que Carbon (1991) realiza son los juegos de invasión, entendiendo a ellos como aquellas actividades donde el objetivo se encuentra en invadir el espacio de sus rivales. Damos cuenta que el autor manifiesta que los juegos de invasión son meramente competitivos, hablando de rivales y no compañerxs de juego.

Una segunda categoría se encuentra construida por los juegos de red, definidos por el autor como aquellas situaciones de juego donde no se debe penetrar en el espacio del otrx.

Las tercera categoría acreditada son los juegos de ataque e intercepción, definidos como los juegos donde se debe atacar a otro, quitar el elemento o bien dar en el “blanco” (pudiendo ser un aro, un arco, etc.).

Como cuarta y última categorización son los juegos de blanco, básicamente tratan de realizar puntería para cumplimentar el objetivo del juego.

Hasta aquí hemos aclarado las cuatro categorizaciones que autor realiza sobre los juegos, siendo todos ellos juegos de movimiento ya que son propuestos para las clases de Educación Física.

Continuaremos, exponiendo los propósitos que Carbon (1991) le otorga a la Educación Física de lxs niñxs, y a los juegos como factor primordial de ella:

- Permitir que lxs alumnxs aprendan, desarrollen y depuren las gruesas y finas habilidades motoras necesarias en todos los ámbitos de la vida cotidiana
- Permitir que lxs alumnxs participen en actividades que estimulen el crecimiento y el desarrollo total del cuerpo
- Permitir que lxs alumnxs tomen conciencia de sí y se conozcan de modo que puedan participar con confianza en las actividades físicas
- Permitir que lxs alumnxs aprendan y desarrollen lo que les permita trabajar positivamente con otrxs.

Dejamos en las líneas anteriores acentuados los propósitos que el autor ha de tener para la Educación Física y los juegos, dando en evidencia que trata dos puntos clave, por un lado la enseñanza de las habilidades motoras y por otro los aspectos referidos a la conciencia de sí mismo y desarrollo de su confianza.

- Juego y movimiento en el jardín de infantes- Gómez e Incarbone- Año 1994.

Editorial Novelibro

El libro se encuentra emitido en el año 1994, siendo esta década marcada por influencias de las teorías psicológicas constructivistas en el ámbito escolar

La importancia y seriedad del juego en la escuela ha sido elemento fundamental para la escritura de libros y artículos en la década del '90, en especial en aquellos referidos a la Educación Física escolar en Argentina.

El libro publicado por Jorge Gómez y Oscar Incarbone (1994) que aquí nos compete, ha de ser una muestra clara de estos hechos.

En palabras de los autores “la esencia del juego no debe buscarse en sus resultados objetivos, sino en su expresión como conducta humana” (Gómez e Incarbone, 1994, p. 9).

En función de la cita, damos cuenta que se intenta comenzar a mirar al sujeto que juega dejando de lado la lógica resultadista del juego mismo.

Los autores continúan su narración dando a conocer la íntima relación entre el juego y la motricidad infantil, es decir, articular la esencialidad del juego con un rasgo distintivo de la niñez que es la actividad motriz.

Ahora bien, la perspectiva de juego desarrollada por los autores se alinea a la idea del juego pedagogizado, es decir, aquella situación de juego que halla en sí un contenido a ser enseñado.

La experiencia nos indica que es muy fácil caer en una pedagogía por el juego que deje de lado aspectos como la persistencia en el

esfuerzo para concretar una meta, la voluntad de elaborar problemas planteados, etc.; es decir, remitir la tarea escolar a una serie de formas jugadas carentes de contenido (Gómez e Incarbone, 1994, p. 30).

A raíz de los alegatos de los autores, la única perspectiva de juego que ha de involucrarse en las prácticas de Educación Física del Nivel Inicial, es el juego como estrategia o recurso metodológico, relleno de contenidos educativos.

Continuando, las propuestas pedagógicas que realizan los autores son los juegos motores, desde los cuales los aspectos didácticos fundamentales son (Gómez e Incarbone, 1994):

- Clarificar los objetivos.
- Disponer de una amplia gama de juegos.
- Conocer la estructura de los diferentes juegos.
- Diferenciar los niveles de complejidad y progresión de los juegos.
- Conducir los juegos con la dinámica adecuada.
- Contar con las instalaciones y materiales adecuados.
- Evaluar el desarrollo de los juegos.

Una vez arrojados los aspectos didácticos que el/la docente debe de tener en cuenta al momento de ejecutar algún juego motor, los autores dan cuenta de los dos grandes factores que enmarcan todo tipo de motricidad en lxs niñxs, siendo ellas: las capacidades coordinativas y las capacidades condicionales.

Ambas capacidades, son necesarias de ser desarrolladas en las clases de Educación Física escolar en el nivel inicial.

Una vez explicitado el posicionamiento que Gómez e Incarbone (1994) han de tener sobre el juego (educativo), los autores aportan más de 200 páginas de su libro a los

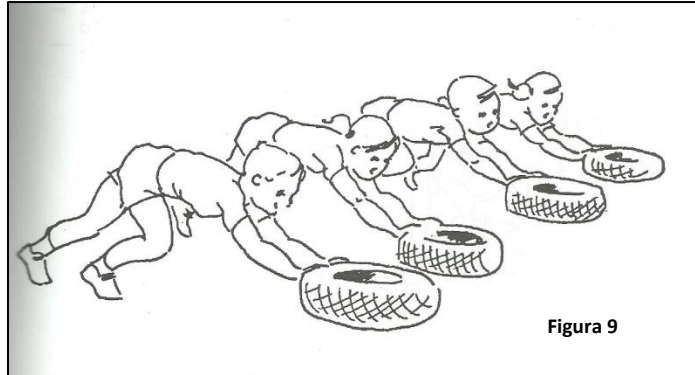


Figura 9

distintos tipos de juegos-actividades para el desarrollo o fortalecimiento de ciertas habilidades motrices, capacidades condicionales o capacidades coordinativas.

La estructura, la división del grupo, el posicionamiento físico de cada niño, los materiales a utilizar, la preparación y la consigna se encuentran detallados en éstas últimas 200 páginas del libro de Gómez e Incarbone (1994). Se deja en evidencia que en consecuencia del distorsionado anclaje realizado sobre las teorías psicológicas constructivistas generaron que dicha bibliografía se transforme en un recetario de actividades destinado para los niños escolarizados.

- La Educación Física en el nivel preescolar. Aquino. Año 1994. Revista Stadium N° 28

Aclaremos, que dentro de la escuela comienza a filtrarse la adherencia al juego como elemento fundamental de la educación de los niños e ineludible de la infancia. Discursos provenientes de la psicología y pedagogía han marcado lo interesante de la filtración del juego, y la Educación Física no se ha encontrado ajena a ella.

Desde las palabras de Aquino (1994) si la actividad fundamental en la infancia es el juego, debemos buscar en esta vertiente la solución para hacer actividades útiles y al mismo tiempo placenteras. Decimos con ello, que se intenta enseñar contenidos por medio del juego, situación en la que suponen que lxs niñxs se encuentran divertidxs y/o entrenidxs. Juegan, aprenden y se divierten es la trilogía que se inserta en el patio escolar.

Lo interesante del escrito del nombrado autor, es que desarrolla las características evolutivas del desarrollo infantil, adherido a argumentaciones provenientes de la psicología. Decimos que ha de demostrarse interesante, ya que hubo una constante fundamentación del desarrollo de lxs niñxs desde las miradas biológicas.

Desde esta vertiente, Aquino (1994) manifiesta la importancia de la implementación de la educación psicomotriz pero sin reemplazar a la Educación Física. Asume que la psicomotricidad es una disciplina integradora, encargada de ciertos aspectos motrices, pero aun así, la Educación Física Infantil se demuestra irremplazable en base al autor.

A raíz del artículo aquí comentado, se deja en evidencia que el autor propone para y desde la Educación Física una transformación en sus prácticas, pasando del ejercicio a las formas jugadas. Dejando en claro que, la EF Infantil debe transformar en juego los ejercicios desarrollados, tratando de darle seriedad educativa, pero por ningún motivo la asignatura debe transformarse en recreo.

Con respecto al pasaje del ejercicio a las formas jugadas que propone el autor

Llamamos formas jugadas a aquellas acciones que planteadas con un sentido didáctico del juego, retoman movimientos que el ser humano va adquiriendo naturalmente en su desarrollo y que realiza de manera espontánea: caminar, correr, saltar, empujar, traccionar, lanzar objetos, y otras muchas (Aquino, 1994, p. 28)

Continuando con el autor nos alega, que las formas jugadas y los juegos son las actividades propias de la Educación Física Infantil en todo en nivel preescolar y el inicio de la escuela primaria.

Las formas jugadas y el juego son actividades mediadoras que permiten no sólo alcanzar plenamente los objetivos educativos, sino también que el niño se exprese como ser humano en formación, avanzando en su socialización y disfrutando con alegría de las actividades físicas. En su momento el deporte de conjunto permitirá complementar el proceso de socialización infantil (Aquino, 1994, p. 31)

En base a la cita emitida, damos cuenta que ha de tenerse una idea sobre la Educación Física Infantil en vísperas de alcanzar que el/la niño se involucre a futuro en un deporte. Pudiendo entender a este proceso como la EF del Nivel Inicial como base deportiva, en la cual por medio de la práctica de juegos de conjunto, o bien, lo que el autor denomina formas jugadas, pueda desarrollar ciertas habilidades que serán de utilidad en la práctica deportiva.

Para concluir con la exposición del artículo de Aquino (1994), arrojaremos los objetivos y contenidos que el autor propone para la Educación Física en el nivel preescolar, los cuales los categoriza en cuatro áreas:

- Desde el área motriz: debe desarrollarse la formación física de base (cualidades condicionales y coordinativas)
- Desde el área psicomotriz: Desarrollo del esquema corporal, el tiempo, el espacio, la lateralidad, la percepción, el equilibrio, coordinación.
- Desde el área de aprendizajes instrumentales: Asociación, reversibilidad.
- Desde el área de la socialización: la cooperación, la creatividad, la expresividad.

Una vez expuesto los objetivos, podríamos resumir que el autor se ha empapado de bibliografía proveniente de la psicomotricidad y la psicología. Pudiendo argumentar una EF del nivel preescolar desde las ciencias más humanísticas, alejándose de connotaciones biologicista.

La utilización del juego como recurso didáctico, ha sido la propuesta para las prácticas pedagógicas de Educación Física que el autor realizó fuertemente en el artículo.

- La Educación Física Infantil y su didáctica. González de Álvarez y Rada. 1997. Editorial A-Z.

El libro emitido por las autoras, comienza su primer capítulo destinado a caracterizar física, motriz y socioafectivamente a lxs niñxs de tres a doce años de

edad. Continuando con la demostración de los objetivos destinados a la Educación Física Infantil, siendo algunos de ellos (González de Álvarez y Rada, 1997):

- Satisfacer las ansias y necesidades de movimiento, partiendo de la convicción de que esto implica para el niño la posibilidad de crecer, madurar y vincularse con el mundo.
- Acrecentar y mantener el estado de buena salud desde una perspectiva integral.
- Detectar carencias que puedan interferir en el desarrollo, tanto desde el punto de vista anátomo-funcional y perceptivo-motriz, como desde el afectivo-social.
- Promover prácticas corporales y motrices que se desarrollen en contacto directo con la naturaleza atendiendo a su cuidado y preservación.
- Favorecer la espontaneidad, la expresión y la creatividad en todas las manifestaciones posibles.

En base a los objetivos expuestos por las autoras, hemos logrado ver varios discursos atravesados. Por un lado, la frecuente necesidad del desarrollo anátomo-funcional, situación ligada al discurso higiénico de la EF, y por otro, la necesaria expresión, creatividad y espontaneidad en lxs niñxs.

Con respecto al juego, González de Álvarez y Rada (1997), nos dicen que los mismos pueden clasificarse:

- Según su finalidad: iniciación, deportivos, educativos, recreativos.
- Según su mecánica: persecución, ataque y defensa, relevos.
- Según su organización: en masa, por equipos, por bandos.

- Según la forma básica que se focaliza: correr, saltar, rodar, transportar, lanzar, etc.

Dejamos visto, que las autoras, proponen clasificaciones de juegos, categorizados en base a la función y finalidad de cada uno de ellos.

Su libro, finaliza con propuestas de actividades, relacionadas cada una a un tipo de habilidad motora.

- La Educación Física en el Nivel Inicial. Franchina y Naveiras. Año 1998.

Editorial la obra.

El libro que aquí nos encontramos exponiendo ha sido una publicación de distribución gratuita emitida desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, ofreciendo desde la 2da edición más de 10.000 ejemplares editados y publicados.

Nos remitiremos a continuación al cuerpo del libro, el cual expresa que “la Educación Física debe centrarse en el niño para actuar desde sus necesidades, conductas e intenciones; él precisa resolver con éxitos las innumerables situaciones problemáticas que, mediante la Educación Física podemos plantear” (Franchina y Naveiras, 1998, p. 15).

Se encuentra un vuelco fundamentado desde las propuestas pedagógicas, se ha virado de las tareas motrices, a la resolución de problemas por medio de la respuesta motriz.

Tomando los aportes de Villa (2015) la corriente pedagógica característica del período de los años 90 del siglo pasado, está destacada por el papel que cumplen

los textos sobre Educación Física Infantil provenientes de España. La nueva didáctica comienza a construirse desde las situaciones planteadas a lxs niñxs, quienes debían dar respuesta a esos interrogantes propuestos por el/la docente. Esta pedagogía del descubrimiento o pedagogía de las situaciones establecían aspectos centrales en las prácticas de EF en el nivel inicial (Villa, 2015).

Si bien lxs autorxs tomando estas propuestas pedagógicas basadas en la resolución de problemas motrices, el foco de atención se ha colocado en una educación por el movimiento, ligada estrictamente a la Educación Psicomotriz.

En conveniente aclarar que lo psicomotriz, presente en la experiencia práctica promovida desde la Educación Física, apunta a conjugar aspectos sociales, afectivos y funcionales con los aspectos elaborativos y asociativos propios de la actividad cognitiva y de su manifestación motriz, utilizando ambas a manera de puente, la selección perceptiva (Franchina y Naveiras, 1998, p. 15).

Podemos notar, que lxs autorxs proponen que la Educación Física sea el medio por el cual la educación psicomotriz se despliegue dentro de la escuela. Sus connotaciones emocionales, psicológicas y físicas generaron legitimidad al campo, incursionando en nuestras propuestas prácticas destinadas a lxs niñxs del nivel inicial.

Franchina y Naveiras (1998), nos transmiten que la Educación Física establece una base sólida para la construcción de la salud de la comunidad, a través de la educación por el movimiento.

- Guía de Educación Física Nivel Inicial. Franchina. Año 2000. Editorial

Stadium

La guía de Educación Física para el Nivel Inicial que aquí expondremos, reviste propuestas a realizarse en el patio, modelos de planificaciones, evaluaciones, formatos de notas a ser emitidas a las familias, recursos didácticos, etc.

Como primera instancia, deseamos dejar en evidencia los objetivos propuestos por la autora para la EF, introducidos en distintos modelos de planificación.

Los objetivos son:

- Conocer el nombre de las partes del cuerpo y su ubicación.
- Tensionarse y relajarse.
- Conozca la función cardíaca y respiratoria.
- Tome consciencia de las necesidades higiénicas.
- Tome consciencia de las posturas del cuerpo.
- Posicione el cuerpo en el espacio.
- Perciba la duración mucho o poco del tiempo.
- Manipule objetos.
- Se desplace en superficies inestables.
- Combine habilidades motoras: saltos, giros, correr, etc.

Tras exponer los objetivos damos cuenta que, la autora posee un ideario sobre la Educación Física higiénica, psicomotricista y desarrollista.

Continuando con sus aportes, Franchina (2000) arroja los contenidos:

- Prensión.
- Equilibración.
- Objetos.
- El espacio.
- El tiempo.
- Habilidades motoras (correr, saltar, lanzar, rolar, girar, entre otras).
- El juego (aclarando que los juegos en EF son válidos si comprometen la motricidad).

Dejamos en evidencia entonces, que el énfasis psicomotricista dentro de la Educación Física en el nivel inicial se continúa sosteniendo con los aportes de Franchina (2000), gran parte de los contenidos que la autora manifiesta, han de ser arrojados por la educación psicomotriz en años anteriores (Le Boulch, 1966; 1983), salvaguardando el desarrollo de las habilidades motoras, que hemos explicitados en líneas anteriores, se fue gestando desde el seno de la Educación Física.

- Construyendo caminos en la educación física. González, Lady y Da Silva Jorge. En Recorridos didácticos en la Educación Inicial, Malajovich. Año 2000. Editorial Paidós.

Durante el transcurso del capítulo referente a la Educación Física de la educación inicial, lxs autorxs realizan una descripción sobre los propósitos de la

misma, manifestando que uno de ellos es “favorecer la adquisición de una disponibilidad corporal y motriz adaptada” (González y Da Silva, 2000, p. 115).

En función del propósito, a partir del escrito, lxs autorxs generan aclaraciones conceptuales enmarcando los objetivos de la EF del nivel inicial.

El desarrollo de la competencia motriz, y la capacidad motriz, son dos elementos claves a tener en cuenta para las clases de EF en la primera infancia.

Desde González y Da Silva (2000) se define a la capacidad motriz como la integración de las capacidades condicionales y las capacidad coordinativas.

A raíz de interpretar que lxs autorxs proponen el desarrollo de la capacidad motriz como uno de los objetivos de la Educación Física del nivel inicial, González y Da Silva (2000) desarrollan en su capítulo, cada una de las capacidades coordinativas, siendo ellas: el acople, la diferenciación, la ritmización, la equilibración, la reacción, la orientación témporo – espacial. Y las capacidades condicionales, como la fuerza, la velocidad y la resistencia.

Hemos de hallar narrado, que la construcción de la capacidad motriz, podría desarrollarse en base a las situaciones que se les ha de presentar a lxs niñxs, pudiendo ser las acciones espontáneas por medio del juego libre o bien por medio de actividades propuestas por lxs docentes.

Lo interesante del discurso de González y Gómez (2000), ha de encontrarse sobre su pensamiento hacia el juego en el nivel inicial. Diciendo:

Los juegos favorecen la integración de los niños al valorar esencialmente el derecho de todo a jugar, al presentar juegos que realcen la cooperación y no el enfrentamiento con los demás, en búsqueda del ganador o los ganadores. Lo importante es el valor del juego en sí mismo, mantener vivo el espíritu del jugar

por jugar, tan dejado de lado en una sociedad que tiende a exaltar el aspecto competitivo del juego, en el que algunos ganan y otros pierden. El juego también puede utilizarse como estrategia para alcanzar determinados resultados.

A partir del juicio de lxs autorxs, evidenciamos dos posicionamientos. Por un lado comprenden al juego como un derecho ineludible de la niñez, que desde la Educación Física debe complacerse. Empero, por otro lado, tomando al juego como una actividad utilitaria, es decir, como una estrategia metodológica para enseñar contenidos curriculares.

- ¿Cómo enseñar? La cuestión metodológica en la Educación Física en la infancia. Las estrategias didácticas. Gómez, Raúl. Año 2001. Revista Stadium N° 175

Como hemos explicitado anteriormente, el autor ha de ser uno de los agentes más destacados de la Educación Física de la infancia, demostrando varios escritos y libros competentes al área.

En el corriente escrito, Gómez (2001) realiza aportes de estrategias didácticas para la Educación Física en la infancia, define a ellas como “la totalidad de dispositivos que el docente utiliza y moviliza con la intención de promover los procesos de aprendizaje de los alumnos en dirección de los objetivos didácticos formulados en el programa” (Gómez, 2001, p. 38).

Para comenzar a desarrollar sus aportes, iremos dando a conocer la variedad de técnicas de enseñanza para la EF infantil que el autor propone.

En primer lugar, nos habla de la enseñanza activa, siendo ella una modalidad de intervención, donde el/la docente da información relativa a la tarea a toda la clase o bien a pequeños grupos. Al cabo de un tiempo realizada la actividad, es el/la profesor/a quien interviene para dar una devolución sobre lo realizado.

La enseñanza activa puede llevarse a cabo bajo tareas por imitación o mando, por descubrimiento guiado, por resolución de problemas o por creatividad (Gómez, 2001).

Otra estrategia didáctica por la cual el/la docente puede optar para sus prácticas es la enseñanza por tareas, la cual puede darse por medio de recorridos o circuitos. Trata el/la docente de proponer materiales distribuidos por el patio con los cuales lxs niñxs juegan en forma autónoma.

Aquí, haremos un comentario, en función de lo narrado, vemos que lxs niñxs podrían jugar de manera autónoma, o bien siguiendo las consignas del/a docente. Sostenemos que ante la construcción de un recorrido o circuito por parte del/a profesor/a son lxs niñxs quienes se involucran en él siguiendo los movimientos esperados por el/la adulto/a. Decimos con ello, que aun así ante la ausencia de una consigna verbal, la propuesta de un recorrido o circuito realizado con materiales dispuestos por el docente, encierra un tipo de consigna a la tarea.

Continuando con las estrategias didácticas, Gómez (2001) propone la enseñanza a través de lxs compañerxs. Ello significa que el/la docente divide a lxs niñxs en pequeños grupos o parejas, arrojando una consigna. En el transcurso de la actividad serán lxs niñxs quienes debatan sobre la resolución de la tarea y cumplimiento de los objetivos.

Como otra estrategia didáctica, el autor da cuentas del aprendizaje cooperativo. Aquí la realización de los objetivos de la tarea propuesta, depende de la interdependencia y de la confianza con que cada miembro del equipo cumplirá su papel responsablemente (Gómez, 2001). Estas actividades de índole cooperativas podrían darse dentro de los juegos motores o ejercicios.

Una última estrategia didáctica propone el autor, la autoenseñanza, siendo ella autogestionada por lxs niñxs, con ausencia de la supervisión e intervención del/a docente. Es aquí donde el autor remarca que este tipo de propuestas favorecen el sentido de la autonomía.

Podemos expresar que, el escrito que Gómez (2001) ha realizado con intenciones de mejorar las prácticas de Educación Física en la infancia. Otra característica que hemos de denotar, es que el autor se ha empapado de bibliografía proveniente de la didáctica, ofreciendo de esta manera distintas estrategias de enseñanza. Podría decirse que muchas de estas estrategias comienzan a ubicar a lxs niñxs en un lugar de mayor protagonismo durante los encuentros, denotando una posición más activa de ellxs, situación que podría ubicarse como un movimiento de lo transitado hasta el momento, donde lo interesante es el contenido y la tarea.

- Juego y motricidad. Educación Inicial. Gómez e Incarbone. Año 2001.

Editorial Novelibro

El libro Juego y Motricidad, comienza desarrollando la concepción que han de tener sobre el juego, y su mera diferenciación por edades de lxs niñxs. La

concepción de juego ha de verse argumentado bajo el paraguas de los alegatos psicológicos y pedagógicos, sosteniendo que el juego es el contenido educativo por excelencia en el Nivel Inicial.

Tras el desarrollo de los distintos discursos que fueron conformando a la asignatura, los autores destacan que “la Educación Física entonces, debe convertirse en la disciplina pedagógica que les permitirá alcanzar a los alumnos un óptimo nivel de cultura corporal” (Gómez e Incarbone, 2001, p. 34), lo cual consistiría en:

- Conocimiento de sí mismo, involucrando en este conocimiento a la anatomía y la fisiología funcional, desde una perspectiva holística e integrada con la comprensión unitaria del ser corporal en todas sus dimensiones, biológicas, psicológica y social.
- Conocimiento de las formas de vivir en equilibrio saludable, considerando a la actividad física como aspecto ineludible para lograrlo.
- Conocimiento crítico de juegos, deportes, actividades gimnásticas, para su libre elección y realización.
- Valoración positiva de la cultura corporal.

Tras estos propósitos que Gómez e Incarbone (2001) le otorgan a la Educación Física, damos cuenta el cambio paradigmático de la misma, conceptos como cultura corporal del movimiento y conocimiento crítico no se han encontrado en la bibliografía competente a la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina.

Continuando con sus líneas, Gómez e Incarbone (2001) manifiestan los propósitos específicos para la EF en el nivel inicial, siendo ellos:

- Integrarse curricularmente como disciplina proveedora de insumos educativos fundamentales, en igualdad de consideración con las demás áreas.
- Propender a la consideración sistémica de sus contenidos y actividades.
- Favorecer la adquisición de las bases de la cultura física.
- Posibilitar la adquisición de competencias para: conocerse a sí mismo, acentuar la identidad personal, resolver económica y eficazmente situaciones – problema que involucran habilidad motriz, jugar juegos motores, disfrutar de las actividades física y ludomotrices.
- Permitir un aprendizaje reflexivo de los contenidos.

En función de los propósitos narrados en líneas anteriores, damos cuenta que los autores desarrollan una mirada integral sobre el/la sujeto, encontrándose interesados por el desarrollo no sólo de las habilidades motrices, sino también la socialización de lxs niñxs en las clases de Educación Física.

Continuando con los pasajes del libro, Gómez e Incarbone (2001) proponen los juegos motores como prácticas para la Educación Inicial, es decir, aquellos juegos que comprometan la motricidad de lxs niñxs “al referirnos al juego motor, hablamos de una conducta lúdica donde manifiestamente el cuerpo y la motricidad se presentan como aspectos preponderantes” (Gómez e Incarbone, 2001, p. 36).

En consecuencia a la definición, los autores emiten los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los juegos motor.

Los contenidos conceptuales se encontrarían referidos a:

- Nociones espaciales y temporales, del entorno y los objetos utilizados específicamente, del propio cuerpo y de la relación con los demás cuerpos.
- Normas, pautas, reglas de los juegos motores.

- Finalidad de las actividades motrices.
- Representación de las habilidades y su aplicación.
- Conocimientos referidos al cuerpo propio de sus posibilidades motrices.
- Tácticas a utilizar en juegos grupales.
- Formas anticipadas de resolución de problemas motrices (Gómez e Incarbone, 2001).

Si releemos cada uno de los contenidos que los autores plantean para los juegos motores, podríamos encontrar adherencia a los contenidos planteados por la educación psicomotriz en aras de construir una perspectiva desarrollista de la Educación Física en el nivel inicial, es decir, centrar las prácticas en el desarrollo de las habilidades motoras. Dicho aspecto se certifica en las propuestas de enseñanza las cuales demuestran corresponder a una tendencia recreacionista, desde la cual se postulan juegos con acción directa sobre las habilidades motores. Cabe mencionar que éste capítulo es escrito por Incarbone (2001) quien explicita un repertorio de juegos para cada habilidad motora (desplazamientos, saltos, equilibrio, etc).

En cuanto a los contenidos procedimentales de los juegos motores, Gómez e Incarbone (2001) proponen:

- Las habilidades con fuerte compromiso motor y su utilización en la vida cotidiana, en los juegos y, posteriormente en el deporte y en el campo laboral.
- La resolución motriz práctica y efectiva de situaciones problemáticas que plantean el medio.
- El relacionamiento sociomotriz con el otro.

- Las acciones necesarias para preservarse corporalmente y, al mismo tiempo, cuidar al otro.

A raíz de los contenidos emitidos, nos ha hecho ruido las intenciones que los autores tienen sobre la enseñanza y desarrollo de las habilidades motoras, siendo ellas utilitarias a dos aspectos, al deporte y al campo laboral.

Los contenidos actitudinales propuestos en el libro para los juegos motores son:

- Integración dinámica y activa en grupos con cambios de roles.
- El cuidado del otro.
- La ayuda directa.
- El respeto a las reglas.

En conclusión, hasta aquí emitimos que Gómez e Incarbone (2001) proponen en su libro la aplicación de los juegos motores para la Educación Física en el Nivel Inicial, siendo ellos un gran elemento educativo y de utilidad para la enseñanza de varios contenidos.



Figura 10

Ahora bien, no es la única proposición realizada, sino que también proponen las actividades psicomotrices lúdicas, definiendo a ellas como

Aquellas en que el niño puede desenvolver su potencial motriz personal, en todas sus formas, ligándolas al placer y la espontaneidad de realizarlas por el simple hecho de descubrirlas y,

al mismo tiempo, descubrirse a sí mismo, sin compromisos posteriores (Gómez e Incarbone, 2001, p. 52).

Las actividades psicomotrices lúdicas son propuestas por los autores para acaparar los siguientes contenidos: a) construcción de la imagen del propio cuerpo, y b) el aprendizaje de habilidades motrices.

Con respecto a la construcción de la imagen del propio cuerpo a partir de las actividades psicomotrices lúdicas, Gómez e Incarbone (2001) manifiestan como sus contenidos:

- Pulso, ritmo cardíaco y respiratorio a partir del movimiento.
- Adaptación a los ritmos biológicos.
- El cuerpo en reposo y en movimiento.
- Arrojarse, caer, flexionarse, girar.
- Posiciones: parado, sentado, acostado.

Y como contenidos de los aprendizajes de las habilidades motrices por medio de las actividades psicomotrices lúdicas:

- El cuerpo y el cuidado de la salud.
- Coordinación dinámica general.
- Ajuste en los desplazamientos.
- Adquisición de las formas de saltos.
- Coordinación de las habilidades motrices sorteando obstáculos.
- Coordinación y control de los apoyos: rodadas, rolidos, potrillitos, etc.
- Exploración de la trepa, suspensión, y balanceo.
- Control corporal en las diferentes formas de equilibración.

- Lanzamientos variados.
- Coordinación de piques.
- Coordinación de pase y recepción.
- Vivencia de la resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad.
- Contribución al mantenimiento e higiene del entorno físico.

Los contenidos aquí emitidos, nos dejan en evidencia que los autores se encuentran adheridos a dos perspectivas sobre la Educación Física, en una primera instancia a la vertiente psicomotricista y sus respectivos propósitos, y en segunda instancia a una perspectiva desarrollista, en la cual es desarrollo de las habilidades motrices se colocan como eje central de las prácticas de EF en el Nivel Inicial.



Figura 11

El libro realizado por Gómez e Incarbone (2001) continúa desarrollando baterías de actividades para el desarrollo de los contenidos escritos en líneas anteriores.

Las actividades se clasifican en juegos correspondientes a la enseñanza de ciertas habilidades motoras. Su explicación se encuentra realizada por: la aclaración del espacio de juego y su distribución, las edades sugeridas para el juego, el material a utilizar, la preparación y la consigna, y los aspectos a considerar y variantes.

En base a las distintas carillas con propuestas de juegos, diremos que no se evidencia un margen de creatividad para el/la docente, ya que los autores han arrojado cada elemento de las propuestas pedagógicas a realizarse.

- Las actividades y juegos de correr, saltar y lanza en el niño y la niña.

Sugerencias para la enseñanza. Gómez, Raúl. Año 2002. Revista Stadium N° 182.

El autor Gómez (2002) da inicio a su publicación, aclarada como especial para Editorial Stadium, argumentando los motivos que incitan a lxs niñxs a moverse. El autor, aclara que las actividad de correr, saltar y lanza, “ponen en juego la autoestima por el control y dominio del cuerpo y en el caso de actividades grupales entre equipos o bandos, el sentimiento de pertenencia al grupo” (Gómez, 2002, p. 3).

Desde estas actividades (de correr, saltar y lanzar) que el autor propone para la Educación Física en el Nivel Inicial, desprende los siguientes contenidos que podrían ser enseñados a partir de dichas actividades:

- Percepción de las posibilidades de movimiento de todo el cuerpo y de sus partes.
- Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en las habilidades motrices.
- Exploración y percepción de los lados del cuerpo y el lado más hábil en las habilidades motrices.
- Exploración y percepción de contrastes rítmicos – temporales.
- Juegos de bandos y juegos reglados.
- Exploración e identificación de roles y actitudes básicas del juego.

- Percepción del nexo entre acciones individuales y proyecto colectivo en los juegos y actividades con otros.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones de la capacidad propia de movimiento en las actividades y juegos con otros.
- Actitudes y procedimientos generales de la Educación Física.

En base a la manifestación de los contenidos propuestos por Gómez (2002) a ser enseñado dentro de las actividades de correr, saltar y lanzar en el Nivel Inicial, damos cuenta que toma distintas aristas. Cabe destacar que Raúl Gómez ha de tener una formación no sólo en el campo de la Educación Física sino también dentro de la Educación Psicomotriz. En función de ello, las propuestas que el autor realice se encontrarán empapadas de ideas psicomotricistas, pudiendo evidenciarse en los contenidos anteriormente escritos.

Y una segunda idea que ha de tener sobre la EF en el nivel inicial, es el desarrollo de las habilidades motrices, generando propuestas de enseñanza donde todos los contenidos con salpicaduras psicomotricista se llevan a cabo por medio de dichas habilidades.

Como última instancia, Gómez (2002) aclara que los docentes pueden intervenir en la enseñanza de los contenidos explicitados, por medio de las actividades de correr, saltar y lanzar, si se tiene en cuenta que dichas actividades constituyen a la relación del niño y sus deseos.

Aclarando “las actividades motrices que impliquen desplazarse corriendo rápidamente, llegar antes, saltar superando obstáculos, y lanzar con precisión o fuerza, son los ejemplos más típicos de este tipo de actividades” (Gómez, 2002, p.

4). Daremos cuenta hasta aquí, que el autor propone actividades donde la competencia, y la superación personal sean el motivador por el cual realizarlas.

- Juguemos en el jardín. El juego y la actividad física en la educación inicial.
Incarbone, O. Año 2002. Editorial Stadium.

Desde el libro aquí expuesto, el autor Incarbone (2002) destina el escrito del mismo a lxs docentes de Nivel Inicial, Profesorxs de Educación Física, especialistas en recreación y padres o madres. Notamos que el libro se encuentra destinado a campos diferentes entre sí ya que el autor en varios pasajes del libro no habla sólo de Educación Física en el nivel inicial, sino que alega a la necesaria realización de la actividad física en la niñez.

Desde la Educación Física, Incarbone (2002) considera como objetivos centrales:

- Propender a un desarrollo armonioso de sus formas corporales.
- Lograr que el niño conozca su capacidad de movimiento.
- Contrarrestar el sedentarismo.
- Prevenir malas posturas.
- Estimular el desarrollo óseo y muscular.
- Estimular el sistema cardio-circulatorio-respiratorio.
- Estabilizar las reacciones emotivas.
- Canalizar la competencia.

Hemos de hallar hasta aquí cierta mezcla de perspectivas en referencia a la EF en el nivel inicial por parte del autor.

Su adherencia a las ideas más higiénicas se encuentran explícitas al momento de alegar a la necesaria estimulación orgánico-funcional de lxs niñxs, pero ese posicionamiento no se encuentra aislado, sino que además ha de colocar componentes afectivos y sociales como aspectos a ser considerados desde la EF en la educación inicial.

Continuando con sus propuestas, Incarbone (2002) genera definiciones conceptuales de varixs autorxs con respecto al juego, entre ellos Piaget, Cañeque, Parlebas, entre otrxs. Sin embargo, para finalizar su libro, el autor desarrolla una batería de juegos destinados al desarrollo, afianzamiento o mejora de ciertas habilidades que lxs niñxs del nivel inicial podrían aprender o mejorar.

La batería de juegos se enmarcan en: juegos para correr, juegos de apoyos y equilibrio, juegos de empuje, juegos de saltos, entre tantas otras habilidades motoras.

Damos cuenta hasta aquí, que la bibliografía específica de la Educación Física en el nivel inicial se ha ido convirtiendo y transformando en recetarios de juegos y actividades enfocados para cada edad infantil y encerrando en sí algún contenido curricular a ser enseñado, particularmente las habilidades motoras.

- La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y primer ciclo primaria de la EGB. Gómez, Raúl. Año 2004. Editorial Stadium.

El libro de Gómez (2004) contiene numerosas páginas destinadas a esclarecer la función de la Educación Física en el Nivel Inicial y primer ciclo de la EGB,

iniciando en un primer momento, un desarrollo descriptivo de los discursos que han ido legitimando a la asignatura.

Como hemos nombrado, el escrito se encuentra enfocado hacia la educación inicial y primer ciclo de la escuela primaria, con lo cual, en base a los intereses de nuestra investigación, expondremos los contenidos, propósitos y propuestas que el autor realiza para la EF del nivel inicial.

Gómez (2004) toma las expectativas de logro de la EF descritas en los materiales curriculares compatibilizables, específicos del área de EF, emitidos por el Ministerio de Cultura y Educación (2007).

Las expectativas de logro para la Educación Física en el Nivel Inicial son:

- Adquirir hábitos de higiene y de cuidado de su cuerpo y el de sus compañeros, así como del entorno.
- Desarrollar las habilidades y destrezas corporales y motrices básicas que les permitan participar satisfactoriamente en las actividades corporales y lúdicas propias de la etapa.
- Iniciarse en el respeto de las reglas propias de los juegos motores y en su elaboración y construcción cooperativa.
- Desarrollar la capacidad de aceptación y expresión desinhibida del propio cuerpo, disponiendo de un conocimiento global del mismo, de sus partes, de su capacidad de movimiento global y segmentaria, de su orientación espacio-temporal, de sus esquemas posturales básicos y de sus funciones principales.
- Conocer, valorar y participar en las manifestaciones lúdico-motrices de su grupo cultural de referencia.

En base a las expectativas de logro emitidas por el Ministerio de Cultura y Educación (1997), y adheridas a su libro por Gómez (2004), el autor realiza los lineamientos de acreditación de la asignatura, es decir, propone los contenidos que el/la niño/a debe haber aprendido en el nivel inicial.

Según Gómez (2004) los lineamientos de acreditación son:

- Orientarse en el espacio y el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia.
- Emplear pautas básicas de higiene y cuidado de sí mismo.
- Actuar con soltura y disponibilidad en actividades corporales.
- Aceptar, acordar y respetar reglas e inventar y proponer modificaciones a las reglas.
- Reconocer las partes del cuerpo, su capacidad de movimiento global y segmentaria, sus esquemas posturales básicos y sus funciones principales.
- Utilizar un repertorio de destrezas y habilidades corporales y motrices básicas necesarias para la vida cotidiana.

En función de las expectativas y logros adquiridos al finalizar el nivel inicial, damos cuenta que Gómez (2004) posee adherencia a las conceptualizaciones proveniente de la educación psicomotriz, articulado al desarrollo de habilidades motoras básicas. Podríamos pensar también, que tiene un acercamiento a la idea de la EF como disciplina higiénica, dejando en claro que uno de sus metas es que lxs niñxs aprendan pautas básicas de higiene.

Continuando con las líneas de su libro, el autor realiza una proposición sobre los contenidos a enseñar en el nivel inicial, dividiéndolos en cuatro tipo de

prácticas: la gimnasia, los juegos motores, la natación y la vida en la naturaleza y al aire libre.

A continuación colocaremos los contenidos correspondientes a cada práctica a modo de cuadro, sosteniendo que se generará mayor claridad al momento de su lectura.

Tabla 8

Contenidos de las prácticas corporales

Práctica	Gimnasia	Juegos motores	Natación	Vida en la naturaleza
Contenidos Organizadores	<p>Conocimiento, empleo y cuidado del propio cuerpo y el de los otrxs.</p> <p>Orientación del propio cuerpo y los objetos en el espacio.</p> <p>Orientación de las acciones corporales en el tiempo.</p> <p>Las habilidades motoras ligadas a la coordinación visomotora.</p>	<p>Las formas de interacción lúdico – motriz con lxs demás</p> <p>Las reglas en los juegos</p> <p>El ejercicio de roles en los juegos</p> <p>El empleo de códigos de comunicación y comunicación</p> <p>La decisión y acción en los juegos</p>	<p>Las habilidades motoras relacionadas con la natación:</p> <p>El dominio del cuerpo en el agua.</p> <p>La seguridad.</p> <p>La flotación.</p> <p>La propulsión.</p> <p>La inmersión.</p> <p>Las técnicas de nado</p>	<p>Las formas de vida en la naturaleza</p> <p>Las actividades al aire libre.</p>

	<p>Las habilidades motoras ligadas a la coordinación dinámica general.</p> <p>Las habilidades motoras ligadas al equilibrio corporal y a la coordinación segmentaria.</p> <p>Las expresión y comunicación gestual</p>			
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

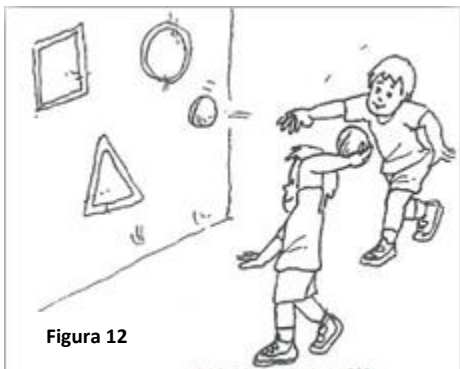


Figura 12

En base al cuadro expuesto, podemos manifestar que el autor denomina gimnasia a la práctica que une la perspectiva psicomotricista y desarrollista, es decir, que contiene elemento de la educación psicomotriz con el trasfondo de enseñanza de las habilidades motoras.

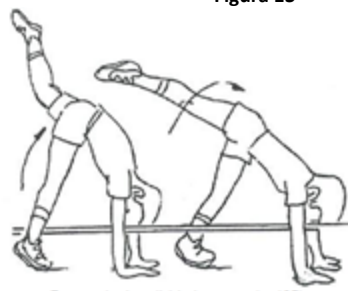
Las situaciones de enseñanza de Gómez (2004) propone, en relación al fondo motivacional de lxs niñxs, son:

- Actividades y juegos con material pequeño
- Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar
- Actividades y juegos de rolar, apoyos, trepas, suspensiones, equilibrios.
- Actividades relacionadas con el conocimiento y cuidado del propio cuerpo.
- Actividades y juegos en el agua.

- Actividades y juegos de expresión corporal, juegos cantados, rítmicos y rondas.
- Los juegos motores colectivos.
- Las actividades en la naturaleza (p. 289)

Damos por concluido, que el autor ha logrado generar en los inicios de su libro, discursos progresistas de la Educación Física, ligados a la mirada integral de lxs sujetos. Su nutrición bibliográfica proveniente de la psicomotricidad, psicología y pedagogía, han generado innovación en la teoría competente a la EF escolar, específicamente en el nivel inicial y primer ciclo de la escuela primaria. Ahora bien, hemos dejado en evidencia que los contenidos y las propuestas de actividades y juegos, se asemejan a las tradicionales, decimos con ello, que la teoría se encuentra en vías de la innovación y progreso, empero la práctica no ha podido ser transformada.

Figura 13



- El juego en el nivel inicial. Incarbone. Año 2006. Revista Stadium N° 196

Desarrollaremos a continuación, la perspectiva que ha de demostrar Incarbone (2006) con respecto al juego en el nivel inicial, fundamentando desde las palabras del autor, que el juego contiene implicancias físicas, psicológicas y sociales, que contribuyen al desarrollo del ser humano (Incarbone, 2006).

El respectivo autor, nos manifiesta que debemos tomar al juego como un instrumento educativo, como una misión pedagógica, del cual, utilizando las técnicas lúdicas se facilitará el aprendizaje para lxs niñxs.

Nos deja de manifiesto, que su percepción sobre el juego ha de ser utilitarista, es decir, le otorga una función de enseñanza al juego, y una situación de aprendizaje para lxs niñxs que se encuentran involucradxs en él.

El juego (...), goza de una gran ventaja, de un prestigio inédito en lo que al desarrollo de la Educación Física se refiere, especialmente, en el Jardín de Infantes, donde debe ser tomado como un elemento fundamental para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje adecuado y significado (Incarbone, 2006, p. 26)

Continuando con sus líneas, el autor arroja que los juegos motores son una gran propuesta dentro de la educación inicial, dejando en claro que “un verdadero juego cumple múltiples funciones y objetivos, pero lo que determina su verdadero desarrollo es su contenido, es decir, su por qué” (Incarbone, 2006, p. 27).

El autor, toma aportes de Le Boulch y Parlebas para generar un encuadre a los juegos motores, siendo:

- Estructural: con relación al espacio-tiempo y los objetos. En el juego intervienen componentes fundamentales de dominio y organización espacio-temporal.

- Relacional: Con relación a lo socioafectivo y a la sociomotricidad. El aspecto socializante del juego y la comunicación con el otro.

- Funcional: con relación al tipo de movimiento o función a la dificultad motriz. Se refiere a las capacidades motrices: condicionales y coordinativas.

- Normativo: con relación a las reglas o normas. Aceptar las reglas, las normas, las decisiones.

Hasta lo expuesto, diremos que el artículo publicado por Incarbone (2006) le otorga al juego una concepción de herramienta pedagógica para enseñar otros contenidos desarraigados del juego mismo, podría corresponderse a una perspectiva recreacionista de la Educación Física del Nivel Inicial

- Educación Física en el jardín de infantes “el día más lindo”. Scarinci Elsa. Año 2012. Editorial Novedades Educativas.

La autora, ha escrito una variedad de capítulos en función de la Educación Física en el nivel inicial.

Comienza su libro desarrollando los principios básicos de la clase, que desde la planificación se invisibilizan, siendo ellos:

- Llegar a tiempo a la clase.
- Tener el espacio y el material preparado para el trabajo antes de comenzar.
- Saber cuántos niños presentes hay ese día.
- No perder de vista el total del grupo.
- Conservar el orden en el trabajo.

- Observarlos en el juego libre, para detectar actitudes sociales que podrían llamar la atención (bullying, falta de integración).

- Ofrecer ayuda para que los niños se sientan seguros.
- Optimizar el tiempo de trabajo.
- Tener en cuenta la edad cronológica del niño.
- Escuchar lo que los alumnos transmiten sin palabras.
- Atar cordones, adecuar en lo posible el abrigo.

En base a lo descrito, aquellos principios básicos que el/la docente de Educación Física debe de llevar a cabo en sus encuentros, han de ser en parte ordenadores y vigiladores de las clases, y por otro observadores de lo sucedido por parte de los niños.

Lo interesante y alertante es la idea sobre juego libre que ha de tener la autora, visto como dispositivo en el cual los niños demuestran sus actitudes sociales, empero Scarinci (2012) se aferra a la idea de diagnóstico, es decir, desde las acciones espontáneas poder localizar aquellas conductas que se hallan por fuera de la norma.

Continuando con los aportes de la autora, el libro demuestra actividades ofrecidas en modo de fotografías, con su adecuada descripción.

Las tareas y actividades desarrolladas se adhieren a cada habilidad motora, siendo las prioritarias por la autora: caminar, subir y bajar, correr, apoyos y desplazamientos, equilibrio, saltos, entre otros.

No nos hemos de encontrar sorprendidos por ello, ni nos demuestra novedad. Hasta aquí expuesta la bibliografía, gran parte de ella se ha aferrado a la idea que

la Educación Física en el nivel inicial ha de ser una asignatura meramente práctica desde la cual debe desarrollarse las habilidad motoras básicas de lxs niñxs.

Para finalizar su escrito, la autora define que el “juego inherente a la educación física es el juego motor, marcando la existencia de una estrecha relación entre el grado de compromiso motor de juego, la alegría y el gusto que el juego despierta en el jugador” (Scarinci, 2012, p. 86). Dando cierre a su escrito, manifestando que todas las situaciones de trabajo desarrolladas en el nivel inicial se presentan como formas jugadas.

- Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil. Gómez Smyth, Leonardo. Año 2015. Tesis inédita de Doctorado. Universitat de Barcelona.

Creemos pertinente poder guiar al lector/a en función de esclarecer que las corrientes líneas describirán la tesis realizada por Gómez Smyth (2015) en aristas de obtención de su título doctoral.

Hemos de capturar la siguiente investigación ya que ha sido la única hallada competente a la didáctica de la Educación Física en el nivel inicial en Argentina, la cual nos aportará nuevas concepciones sobre la EF de dicho nivel.

Para lograr llevar a cabo su pesquisa, Gómez Smyth (2015) ha tomado como muestra a un grupo de niñxs de cuatro y cinco años de edad que asisten al Colegio Euskal-Echea, Provincia de Buenos Aires.

No ha sido ingenua la toma de su muestra, ya que el docente a cargo del grupo y quien ejercía como profesor de Educación Física se posiciona sobre una

concepción humanista de la EF, promoviendo y desarrollando el juego y el jugar en cada encuentro. Dicha concepción percibe al juego como un derecho ineludible de la niñez.

En cuanto a su investigación, Gómez Smyth (2015) ha arrojado como resultados los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del juego y el jugar, y la construcción de situaciones lúdicas en las clases de Educación Física del nivel inicial.

El posicionamiento ideológico del investigador se encuentra desde el cumplimiento del derecho al juego de lxs niñxs. Decimos con ellos, que las propuestas de EF en el nivel inicial responden a la demanda de jugar por parte de lxs niñxs, enseñándoles de forma abierta y democrática a jugar de un modo lúdico (Pavía, 2006).

Las propuestas pedagógicas se hallan en discordia con las prácticas emitidas en anteriores bibliografías. El investigador genera no sólo una crítica a aquellas que se han instalado legítimamente en el patio escolar, sino además demuestra con datos empíricos la importancia y el enriquecimiento que han de tener las situaciones lúdicas creadas en los encuentros de EF del nivel inicial.

Al anclarnos en la categorización de las intervenciones docentes, la investigación nos arroja las siguientes:

- Intervención facilitadora.
- Intervención como jugador/a experto/a.
- Observación comunicativa crítica.
- Intervención delegativa.
- Intervención fundamentadora.

- Intervención confirmativa.
- Intervención sancionadora.
- Intervención reflexiva.
- Intervención deliberativa.
- Intervención enunciativa.
- Intervención exhortativa.
- Intervención ejemplarizante.

Todas las intervenciones docentes hasta aquí nombradas, y arrojadas como resultados de la investigación de Gómez Smyth (2015) encuentran sus funciones en la enseñanza del modo lúdico de jugar, es decir, jugar con valores contrahegemónicos (Gómez Smyth, 2015).

Desde la pesquisa, entendemos que la Educación Física en el nivel inicial debe encontrarse orientada a la predisposición de creación de situaciones lúdicas con su consecuente desarrollo del modo lúdico de jugar. Jugar por jugar, por el mero hecho de encontrarse jugando con el/la docente, con otrxs pares, o bien individualmente.

El rol docente que demuestra tener el profesor analizado se halla desde un posicionamiento reflexivo, democrático, abierto y atento a las necesidades de lxs niñxs, quienes éstos últimos son vistxs como lxs protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Desde los resultados hemos logrado ver, que el docente guía, facilita, e interviene en caso de ser necesario. Creador de instancias de juegos e invitado de otras situaciones lúdicas iniciadas por lxs propios niñxs.

Podemos manifestar en base al resumen realizado de los resultados de la tesis doctoral de Gómez Smyth (2015) que ha generado un empuje en una nueva concepción sobre la EF del nivel inicial en Argentina, demostrando en base a su investigación, que la creación de situaciones lúdicas serían la mejor propuestas pedagógicas de llevar a cabo en las prácticas del primer nivel del sistema educativo e irían en el plano hacia una transformación humanista de la EF.

Una vez realizada la exposición de los contenidos, objetivos, función social, propuestas pedagógicas e ideas que lxs autorxs enunciadxs han de tener sobre la Educación Física en la escuela, generaremos a continuación su competente análisis enmarcado en las visiones ideológicas que han ido conformando a la Educación Física en el Nivel Inicial en Argentina.

4.1.3. Análisis de los resultados

Realizada la muestra de los resultados nos adentramos en el análisis de los mismos. Para ello nos abocaremos a generar el tratamiento de la información obtenida en virtud del marco teórico desarrollado en apartados precedentes.

Comprendiendo que la publicación de libros, artículos y documentos se encuentran enmarcados en contexto sociales, políticos e históricos determinados, expondremos en las siguientes líneas la construcción de los discursos que fueron atravesando a la Educación Física en el Nivel Inicial en nuestro país, encontrándonos en constante articulación con las unidades de análisis y sus respectivas categorías.

Nos parece pertinente generar este análisis desarrollando y caracterizando las distintas visiones ideológicas en forma cronológica para comprender aún más sus discursos legitimadores en contexto de época.

4.1.3.1 Visión Higienista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial

Hemos dejado explícito en el marco teórico que la Educación Física escolar Argentina ha encontrado sus fines argumentativos y legitimadores en los discursos y fundamentaciones médicas. La corriente positivista decimonónica ha generado una creencia absoluta por las ciencias adheridas a la medicina hacia la sociedad, sosteniendo que toda disciplina fundamentada desde dicho campo científico se encuentra validada.

La Educación Física, legitimada e inculcada en la sociedad y escuelas por el Dr. Enrique Romero Brest, se ha conformado bajo los alegatos médicos provenientes del higienismo en base a la creación del Sistema Argentino de Educación Física. Su objetivo se encontraba en que “la Educación Física ha de proponerse el perfeccionamiento físico” (Romero Brest, 1905, p. 3), y debía estar destinada a mejorar la salud de lxs niñxs y jóvenes y prevenir enfermedades, por medio de los ejercicios físicos.

Desde las palabras de Romero Brest (1905) genera connotaciones sobre el espíritu científico del Sistema de EF creado por su misma persona. El nombrado Sistema considera al movimiento como un medio, y no como un fin, “se propone el

desarrollo muscular necesario para producir la adaptación proporcional a las fuerzas de las distintas masas musculares del organismo” (Romero Brest, 1905, p. 154).

En función de la cita, damos cuenta que el Dr. Brest comprende a lxs sujetos como entidades meramente biológicas, salvaguardando dichos pedagógicos con intenciones de legitimar su método dentro de las escuelas.

“El Sistema Argentino estuvo constituido por tres características que lo definieron y lo dotaron de sentido: su cientificidad como única apelación de la verdad, su higienismo como única forma de justificación nacional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperante” (Scharagrodsky, 2015, p. 160).

Sus ideales que han de sostenerse durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, no murieron tras su jubilación ni fallecimiento. Las cenizas de una Educación Física higiénica continúa registrándose en bibliografía posterior, y la EF en el nivel inicial no se ha encontrado ajena a ello, sino más bien, pueden evidenciarse filtraciones de los alegatos bio-médicos en ella. Tomando a Scharagrodsky (2015) todas las preocupaciones y necesidades en educar los cuerpos en la escuela Argentina se valieron de la ciencia y del método racional.

En base a la exposición de los libros y artículos descriptos en las líneas anteriores, hemos dado cuenta que algunxs autorxs han basado sus argumentos de legitimación de la Educación Física Argentina en el nivel inicial bajo los alegatos importados desde la medicina provenientes de la rama higienista,

decimos con ello, que el modo legítimo y correcto de educar los cuerpos de lxs niñxs se valió de las ciencias médicas.

Sostenemos que la bibliografía que marcan una visibilidad de la EF en el nivel inicial en Argentina a partir de la década del '50 del siglo pasado, se hallan en función de una EF adherida a los ejercicios gimnásticos bajo las fundamentaciones médicas.

Anclándonos en el libro Jardines de Infantes de Vázquez Gamboa (1948), en el cual se hace el tratado de la Educación Física en el capítulo XIII del mismo, podemos esclarecer que la autora toma a la Educación Física del nivel inicial como una disciplina modelante y educativa de las posiciones. Propone en líneas siguientes, un modelo de clase la cual debe darse en condiciones pedagógicas correctas y en continua observación de los modos fisiológicos en los movimientos realizados por lxs niñxs.

Los ejercicios propuestos por Vázquez Gamboa (1948) son: marchas, ejercicios sofocantes, ejercicios respiratorios, flexiones, ejercicios de equilibrio, entre otros.

Se encuentran en sus propuestas una fuerte adherencia a la impronta Romerista de la Educación Física.

Vale aclarar, que el libro Jardines de Infantes (1948) se impartió en los centros de formación docentes de maestras de nivel inicial (en aquel entonces profesorado de nivel preescolar), de la Provincia de Buenos Aires. Generamos aquí una claridad en la perspectiva ideológica sobre la Educación Física en la cual las futuras maestras se venían formando.

Dando cuenta que a mediados del siglo XX sucede en la escena educativa una expansión a nivel cuantitativo de los jardines de infantes en Argentina, se halla

consigo una necesidad de dar comienzo a la formación de las maestras en Educación Física, motivo por el cual comienzan a publicarse libros específicos de la Educación Física en dicho nivel educativo. El dato más claro se encuentra en la publicación de las circulares técnicas, provenientes de la Dirección de Enseñanza Preescolar. Se registra que en el año 1965 se emite una circular técnica referida a aspectos didácticos de, entre varias disciplinas, Educación Física (DGCyE, 2001). Arrojamus con dicho dato la interpretación de la necesaria formación en Educación Física del nivel inicial y la preocupación por la educación del cuerpo de lxs niñxs recién iniciadxs en escolaridad.

Una de las autoras más reconocidas en el tema, Villá de Cardozo, catedrática y escritora de la Educación Física Infantil, ha arrojado su primer libro en el año 1966 llamado “La Educación Física en el nivel Preescolar”.

En función de los aportes de Villá de Cardozo (1966) desde los aspectos físicos la EF en el nivel inicial debe contrarrestar el sedentarismo y prevenir malas posturas, entre otros. En base a ello, evidenciamos una muestra clara de colocar a la EF como disciplina ortopédica de corrección de malos vicios, y a lxs docentes de Educación Física como agentes de salud, reapareciendo la idea de “las prácticas corporales como técnicas de intervención en el cuerpo” (Aisenstein, 2014, p. 162).

“La finalidad esencial de la Educación Física es siempre favorecer las funciones respiratorias y circulatorias” (Vázquez Gamboa, 1948, p. 137). Dicha autora, quien ha publicado su libro Jardines de Infantes e impartido en los institutos de formación de maestras de la Provincia de Buenos Aires, ofrece a la EF en el nivel inicial connotaciones específicamente biologicistas, en donde sus finalidades

circulaban en la mejora y propagación de la salud de lxs niñxs y niñxs. Encontramos aquí consonancias con las finalidades del Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Enrique Romero Brest “el cual se encontraba sustentado en conocimientos anatómicos, preceptos mecánicos y leyes fisiológicas sobre el organismo” (Scharagrodsky, 2011, p. 449), decimos en función de los aportes del autor, que la ejercitación física y las actividades físicas han de aparecer en el nivel inicial como una respuesta a las necesidades fisiológicas que se creían inevitables en lxs niñxs.

Anteriormente hemos descripto que los inicios de la Educación Física en el Nivel Inicial en Argentina, ha sido Gimnástica. La abanderada de la llamada Gimnasia Natural ha sido Villá de Cardozo (1966), quien damos cuenta que ha fundamentado sus escritos y propuestas enmarcados en las ideas de Liselott Diem, creadora y propagadora del Programa Diem surgido en el año 1961.

Antes de comenzar con la descripción del Programa Diem, nos detendremos en analizar el término Gimnasia Natural, propuesta corporal generada por Villá de Cardozo (1966) pensada para la educación lxs niñxs.

El concepto natural, ha de generarnos dos imaginarios y reflexiones, por un lado, este tipo de Gimnasia genera sus cimientos sobre los movimientos naturales de lxs niñxs, o bien, busca la normalización de la conducta de lxs estudiantes, homogeneizando sus movimientos y puliendo aquellos que no concuerdan con la esperada normalidad.

“El discurso médico usa el adjetivo “natural” o fisiológico” como significante de regular o dentro de la norma” (Aisenstein, 2014, p. 157). La autora aquí citada, nos esclarece aún más dicho concepto. La adjetivación de natural sobre una práctica

corporal, podría entenderse como la búsqueda de las conductas de lxs niñxs dentro del marco de la normalidad socialmente legitimada, y claramente validada al encontrarse argumentada bajo las ideas de las ciencias naturales.

Creemos que la categorización de Gimnasia Natural no se encuentra ingenua a estas reflexiones teóricas, sino más bien, es por medio de dicha práctica corporal que la autora pretende generar los arquetipos estigmatizados como normales desde el nivel inicial.

Una vez reflexionado sobre la categoría de Gimnasia Natural, nos involucraremos en el Programa Diem, ya que Villá de Cardozo (1966) ha hallado allí argumentaciones y propuestas pedagógicas para conformar sus ideas y su escrito.

Las bases del programa se encontraban en la Gimnasia Alemana, con la intención de desarrollar la capacidad del movimiento natural del niñx (Villa, 2015).

Soares (2006) nos aporta que el modelo alemán de la gimnasia se ha encargado de la educación del cuerpo visto como imprescindible en la formación de una personalidad completa y en un individuo que expresa salud, alegría de vivir, belleza, estética corporal, resistencia, fuerza y voluntad. Lo interesante de éste modelo gimnástico es que ha de enmarcarse en la impronta fisiológica y en la individualidad del proceso de enseñanza.

Debemos alegar que las Gimnasias han pisado fuerte en el campo de la Educación Física, generando en ciertos momentos históricas similitudes en sus definiciones, “la esfera científica permitió, en un cierto modo, una legitimidad a la llamada gimnástica del período, afirmando su competencia para civilizar individuos y poblaciones” (Soares, 2006, p. 226).

Decimos con ello, que los diferentes modelos gimnásticos han sido una novedad didáctica para la Educación Física, y dicha disciplina en el nivel inicial, ha demostrado sus consonancias con ella.

Villá de Cardozo (1966), incita en una Educación Física en el nivel inicial basada en la gimnasia natural por “retrotraer al niño a sus formas más simples y placenteras de movimiento, por producir una adecuación a la naturaleza” (Villá de Cardozo, 1966, p. 55), es decir, que su método propuesto, que demuestra cimientos sobre la Gimnasia Alemana, comprende a lxs niñxs como sujetos pensante y emocionales, quienes deben expresar sus movimientos naturales alejados de respuestas artificiales. Esclarecemos entonces, que Liselott Diem y su propuesta de gimnasia partía del uso de ejercitaciones globales y naturales (Dallo, 2001), en donde esos ejercicios físicos eran utilizados como herramienta para perfeccionar las habilidades naturales de lxs niñxs, entendiendo a ellas como la trepa, los rolidos, la tracción, entre otras.

Las propuestas de enseñanza se encontraban en semejanza entre la publicación de Villá de Cardozo (1966), y el Programa Diem (1961), si bien este último demuestra ejercicios minuciosos y minúsculos para el desarrollo de la musculatura de los miembros inferiores, los ejercicios para el desarrollo corporal y motor de Villá de Cardozo (1966) se hallan germinados en las ideas de Liselott Diem.

Los ejercicios correctivos posturales, de fuerza, de flexibilidad y movilidad articular, la coordinación motora, y el desarrollo corporal y motriz se encontraron como eje central de las propuestas pedagógicas de dichas autoras.

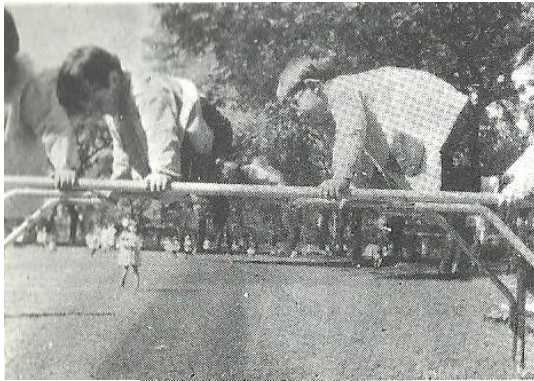


Figura 14

Imagen. Villá de Cardozo (1966)

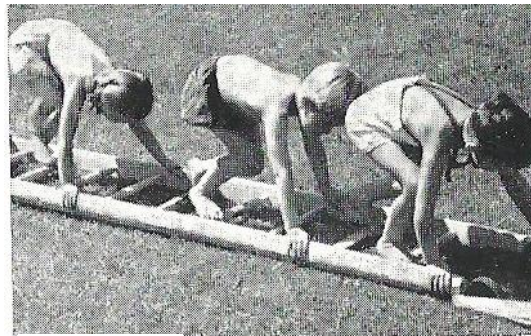


Figura 15

Imagen Diem (1951)

Dejando como evidencia la contrastación de imágenes, a la izquierda la propuesta generada por Villá de Cardozo (1966) apuntada al desarrollo de la gimnasia natural de lxs niñxs del nivel inicial en Argentina, y a la derecha una propuesta realizada por Liselott Diem (1951), dan cuenta de las semejanzas en ideas e imaginarios para la EF de lxs más pequeñxs.

Podemos entrever, que si bien la propuesta de Villá de Cardozo (1966), logra sostenerse durante la década del '60 llamada como Gimnasia Natural, su catálogo de ejercicios ha perdurado en el correr de la construcción de la EF en el nivel inicial, pero hemos de dar cuenta que ha desaparecido el nombre de la propuesta. Decimos con ello, que sus alegatos teóricos argumentativos de la EF enmarcado bajo el paraguas de la EF gimnástica no se ha sostenido, en cambio, sus propuestas pedagógicas netamente prácticas se encuentran localizadas en posteriores escritos.

Esto lo evidenciamos por dos motivos, tras la llegada de la psicomotricidad en el año 1970 a la Argentina ha despertado el interés legitimador de la asignatura, acaparando gran parte de las propuestas en Educación Física, y por otro, en el

Nivel Primario (segundo ciclo) y Nivel Medio, desde la década del '40 se ha visto la expansión del deporte como contenido (Aisenstein, 2006), siendo incoherente la propuesta Gimnástica en el primer nivel educativo.

Continuando con la categorización, descripción y desarrollo de la Educación Física higiénica del nivel inicial en Argentina, los alegatos bio-médicos argumentativos de la Educación Física en la infancia de los tres a los seis años de edad no ha desaparecido.

Llegado el año 1978, se publica uno de los libros de mayor impacto y publicaciones específico del nivel inicial, La Educación Física en la primera infancia de González y Gómez (1978). Desde la editorial Stadium nos arrojan el dato que hubo más de 35.000 publicaciones del nombrado escrito.

Si bien sus propuestas han generado que se comience a mirar a lxs niñxs como sujetos integrales, cargados de emocionalidad, en múltiples pasajes del libro hemos registrados discursos adherentes a una EF higiénica fundada por el Dr. Romero Brest al inicio del siglo XX.

Evidenciamos en el comienzo del libro, que lxs autorxs generan una descripción netamente anátomo – fisiológica de lxs niñxs comprendidos entre los tres y los seis años de edad. Creemos que este tipo de descripciones invisibilizan las historias sociales de cada unx de lxs niñxs, considerándolos agentes biológicos.

González y Gómez (1978), proponen como uno de los objetivos de la EF en el nivel inicial que lxs niñxs alcancen un nivel 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.

Para todos estos objetivos, transmiten los siguientes contenidos: acciones motrices con acento en la fuerza muscular, acciones motrices con acento en la resistencia aeróbica, acciones motrices con acento en la velocidad, y acciones motrices con acento en la flexibilidad. Diremos, que se hacen mención a otros objetivos y contenidos, empero las propuestas de enseñanza se hallan aferradas a las acciones motoras.

En base a estos objetivos y contenidos arrojados por lxs autorxs, dejamos evidenciado el anclaje generado sobre una Educación Física que busca la mejora orgánica de lxs niñxs, el desarrollo saludable, viendo la salud como agente meramente biológico.

Romero Brest (1905), nos aporta en su libro que los ejercicios pueden clasificarse en: ejercicios de fuerza, en los cuales se concentran la mayor utilización de músculos, los ejercicios de velocidad, donde se producen contracciones rápidas, y los ejercicios de resistencia, donde se producen movimientos sostenidos en el tiempo. El Sistema de EF “priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto” (Scharagrodsky, 2015, p. 159).

Estas clasificaciones de los tipos de ejercicios del Dr. Brest (1905), pueden generarse en similitud con los contenidos propuestos por González y Gómez (1978) quienes han decidido no colocar la denominación ejercicios y tomar acciones motrices.

Dejaremos en claro que lxs autorxs demuestran en ciertos pasajes aquí comentados del libro una afiliación a discursos higiénicos que la EF ha sufrido desde comienzos del siglo XX.

Hemos nombrado en líneas anteriores, que las propuestas pedagógicas meramente prácticas de Villá de Cardozo (1966) las hemos registrado en publicaciones posteriores, en especial, las actividades, tareas y ejercicios.

En el libro de González y Gómez, se reflejan semejanzas entre las propuestas de Villa de Cardozo (1966), y lxs autorxs competentes.

Ejercicios de trepa, lanzamiento, equilibrio, roídos, entre otros, son un claro ejemplo de dichos parecidos.

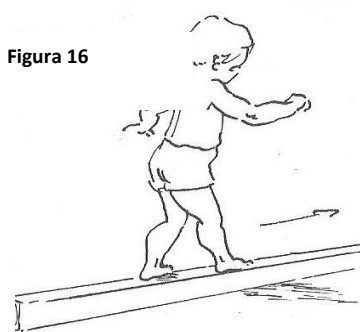


Figura 16

Figura. González y Gómez (1978)

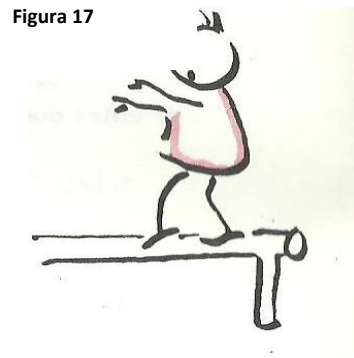


Figura 17

Figura. Villá de Cardozo (1966)

Hemos decidido dejar plasmadas estas dos propuestas prácticas para el desarrollo del equilibrio. A la izquierda propuesta realizada por González y Gómez en el año 1978, y a la derecha la propuesta enmarcada en la Gimnasia Natural de Villá de Cardozo (1966).

En el mismo año de publicación del libro la Educación Física en la Primera Infancia (1978), el autor Gómez (1978) participa en un artículo de la Revista N° 71

de Stadium en el cual hallamos ciertos alegatos referidos a la Educación Física en el Nivel Inicial como disciplina encargada del desarrollo orgánico funcional de los niños.

“Desde el punto de vista de este objetivo, la Educación Física se preocupa de todo lo referente al desarrollo corporal, orgánico funcional y postural del niño” (Gómez, 1978, p. 28), sus dichos continúan en la importancia del desarrollo corporal, con una correcta alineación postural, y una necesaria formación orgánica, referida a la estimulación constante del sistema cardiovascular y pulmonar (Gómez, 1978).

Hemos de dar cuenta, que hasta el momento aquí descripto los pasajes adherentes a una Educación Física higiénica se ha sostenido en los discursos referentes a la EF en el nivel inicial.

Continuando con nuestro análisis y exposición de la bibliografía que compete a la EF de la educación inicial, el artículo publicado por Dejaeger (1981) en la Revista Stadium N° 85 contiene entre sus líneas un marcado anclaje a los aspectos anátomo-fisiológicos de ser desarrollados en las clases de Educación Física en el jardín de infantes.

El autor es de origen francés, y su artículo fue traducido y editado en Argentina. Cabe destacar, que Francia fue el país pionero en generar laboratorios de fisiología, y que nuestro exponente el Dr. Romero Brest se ha empapado de ideas y bibliografía de fisiólogos franceses, excluyendo de sus propuestas la gimnasia francesa por producir un alto contenido militarizado.

Dejaeger (1981) enjuicia que una sesión de Educación Física en el Nivel Inicial ha de desarrollar el aspecto fisiológico, entendiendo como la mejora de la

capacidad celular de absorción de oxígeno. El modelo de clase propuesto debe llevar consigo, una primera etapa de organización, un calentamiento, una aplicación del momento central de la clase, un recorrido (situación de aspecto fisiológico) y una vuelta a la calma.

Podemos expresar los aportes del autor, y arrojar dos situaciones articuladas entre sí, por un lado el sostenimiento del discurso bio-médico para legitimar el campo de la Educación Física en el nivel inicial, especificando minuciosamente los objetivos y capacidades a ser desarrolladas y mejoradas, y por el otro, la continua reproducción de las clases tradicionales de EF en la educación inicial.

La división de cada clase por momentos se encuentra ligada al impacto que han de tener esas situaciones sobre el organismo de lxs niñxs a nivel anatómico y fisiológico en base a las leyes del desarrollo infantil importadas por el discurso médico.

Damos cuenta entonces, que en la década del '40, '50 y '60, la bibliografía que palpa a la Educación Física Argentina en el nivel inicial se encuentra fundamentada bajo los alegatos bio-médicos, con gran semejanza a las argumentaciones y propuestas del Dr. Romero Brest, aspecto que se ha continuado forjando en décadas posteriores.

Si bien, con la llegada de los discursos provenientes de la psicología y la pedagogía se genera un viraje en la concepción de la niñez y de lxs sujetos, se han demostrado escritos que se hallan salpicados de creencias provenientes de las ciencias naturales, generando de esta manera un impedimento en la construcción de una nueva Educación Física del nivel inicial en Argentina.

Sostenemos con certeza, que la Educación Física en el nivel inicial en Argentina se ha constituido en sus primeros pasos dentro de las instituciones educativas por una visión heterónoma (Bracht, 1996), es decir, que la primera perspectiva reflejada en la bibliografía competente a la asignatura, ha encontrado su legitimidad en discursos ajenos a la disciplina misma, en este caso, en discursos provenientes de la medicina, y específicamente, de las corrientes gimnásticas europeas.

Una vez reflejado, que el discurso proveniente de la institución de la medicina se ha evidenciado en algunas publicaciones referentes a la Educación Física Argentina en el nivel inicial, hemos encontrado registros de otros discursos que han pisado fuertemente en el campo.

Es por ello que en párrafos subsiguientes continuaremos explicitando las visiones ideológicas que han ido conformando a la Educación Física en el nivel inicial en Argentina generando articulación con la bibliografía competente a la asignatura.

4.1.3.2. Visión Psicomotricista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial

Anteriormente hemos descrito las influencias de los discursos de la medicina, específicamente de la rama del higienismo, en la asignatura de EF en el nivel inicial en Argentina.

En las corrientes líneas, iremos desarrollando la inmigración de la educación psicomotriz y sus cimientos generados dentro de la disciplina que aquí nos compete.

La decisión de colocar la descripción de la visión psicomotricista, luego de haber caracterizado la perspectiva higienista no es ingenua, creemos y sostenemos que la psicomotricidad encuentra en sus argumentos ciertos condimentos bio – médicos, articulados con discursos de la psicología y la pedagogía.

No olvidar, que los orígenes de la vertiente psicomotricista se encuentra anclada en los inicios del siglo XX en las ideas del médico - neurólogo Dupré de origen francés, quien ha descrito y caracterizado los trastornos del desarrollo psicomotor en niños.

Entrever estos inicios de la psicomotricidad nos deja en evidencia aún más los fundamentos médicos de dicha vertiente, que ha iniciado el método de reeducación psicomotriz, para convertirse y filtrarse en las escuelas como educación psicomotriz.

En el año 1974 se publican dos artículos en la Revista Stadium N° 47 y N°48 realizado por Langlade (autor Uruguayo) quien por medio de dicho artículo da a conocer las similitudes y diferencias de la Educación Psicomotriz y Educación Física.

El autor ancla sus argumentaciones bajo la idea que la Educación Física es puramente educación, mientras la Educación Psicomotriz encuentra sus bases en la rehabilitación. El autor aclara “la educación psicomotriz es una acción

pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño” (Langlade, 1974, p. 18).

En base al enunciado emitido por el autor, damos cuenta que la psicomotricidad encuentra en la Educación Física la vía de acceso para involucrarse en las instituciones educativas, hallando en la EF una falta de argumentación y legitimidad.

Aclaremos que en el año 1977 se gesta la Asociación Argentina de Psicomotricidad, desde la cual comienzan a dictarse cursos y capacitaciones. Ésta nueva concepción sobre la educación de los cuerpos comienza a desarrollarse en Argentina, colocando el ojo en el componente psicoafectivo educativo.

En dicho país, el autor con mayor impacto dentro de la Educación Física ha sido Jean Le Boulch, creador del método psicocinético en el año 1966. Decimos que ha generado un gran impacto en el campo de la EF escolar ya que el autor no sólo ha de ser médico, sino también profesor de Educación Física.

Es a partir de esta nueva concepción, surgida y propagada en Francia, que

La motricidad ya no eran considerada como un repertorio de movimientos coordinados para adaptarse a un fin determinado y sin sentido para quien lo realiza sino, por el contrario, era considerada como la resultante de una intencionalidad del sujeto, de un proyecto personal (Villa, 2015,p. 119).

En palabras de Le Boulch:

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 de un hombre (Le Boulch, 1971).

Hasta aquí damos por esclarecido que la educación psicomotriz genera una mirada integral sobre lxs sujetos, anteriormente omitida en los espacios educativos, y desde el colectivo de profesionales que conforman el cuerpo de la Educación Física se han vistos interesados por la nueva corriente educativa.

No pasaremos por alto, la participación de Jean Le Boulch y Parlebás en el Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias en la Universidad Nacional de La Plata en el año 1993.

La participación de estos dos agentes con el profesional local Raúl Gómez, han conformado una interesante mesa de discusión en referencia a los objetivos, función y legitimación de la EF escolar. De ello extraemos:

Habría que reemplazar la educación física por la educación psicomotriz. Se habla de capacidades físicas, motoras y no psicomotrices, lo cual es una regresión en relación al ´67, porque en el ´67 el término estaba ubicado, entonces pienso que no hay ningún progreso en educación física desde hace 50 años (Le Boulch, 1993, p. 159)

En base al enunciado, la preocupación que el creador de la psicocinética ha de tener en reemplazar una educación por otra se encuentra explícita. Y, como hemos de nombrar en líneas anteriores, los profesionales de la Educación Física en el nivel inicial, han encontrado en el Prof. Dr. Jean Le Boulch la base teórico-práctica de legitimación de la Educación Física en la educación inicial

Sostenemos que ha de suceder ello, ya que tanto la educación psicomotriz como la Educación Física han de tener como eje central de sus prácticas al movimiento.

Desde la educación psicomotriz, específicamente la psicocinética, los contenidos a desarrollar propuestos por Le Boulch (1983) son: la motricidad gruesa, motricidad fina, el equilibrio, la coordinación óculo – manual, el esquema corporal, percepción témporo-espacial, reconocimiento de las partes del cuerpo y la lateralidad, siendo los ejercicios a desarrollarse en el nivel pre-escolar: la expresión libre, la coordinación dinámica general y la coordinación óculo manual.

Desde Berruezo y Adelantado (2000) los contenidos de la vertiente psicomotricista son: la función tónica, el desarrollo de la postura y el equilibrio, el control respiratorio, y el esquema corporal.

El desarrollo de este último contenido ha de ser la columna vertebral de las prácticas educativas de la vertiente psicomotricista. Desde Picq y Vayer (1977), el esquema corporal abarca en sí los siguientes contenidos: la percepción y control del propio cuerpo, el equilibrio postural, la lateralidad, la independencia de los segmentos con respecto al tronco y el dominio de las pulsiones.

Hasta aquí hemos arrojado los conceptos centrales que la educación psicomotriz lleva consigo, e intenta penetrarlos dentro de las instituciones educativas.

Al arrojar dichos contenidos, hemos de encontrar varias similitudes con los propósitos dispuestos por agentes de la Educación Física del nivel inicial correspondiente a nuestra bibliografía analizada.

Hasta el momento, hemos descripto ideas de la vertiente psicomotricista generadas por autores extranjeros, empero enmarcando el corte cronológico aquí desarrollado, aclararemos que en estas instancias, transcurriendo la década del '70, ha de generarse en Argentina el golpe de estado más siniestro vivido en el país, desde el cual han colocado el foco de atención en las instituciones educativas, imaginadas como epicentro de propagación de ideas subversivas.

En los niveles primarios y niveles medios de la educación formal, reinaba como práctica corporal el deporte, y con lo que respecta a la Educación Física en el nivel inicial comienza a generarse en la década del '70 una importante gestación y propagación bibliográfica. Nos arraigamos en la idea que la expansión de la bibliografía de la EF en la educación inicial en estas épocas de gobiernos de facto no se adjetiva como ingenua. Creemos y sostenemos que todo gobierno autoritario y antidemocrático tiene la necesidad de educar los cuerpos de lxs niñxs vistxs como futurxs conformadores sociales.

Tomando las ideas de Guitelman (2006) durante el autollamado Proceso de Reorganización Nacional aparece como política de estado la despolitización de los contenidos curriculares, la cual, dicha idea no se encuentra alejada de la política sino más bien responde a una ideología en particular. La teoría de la

“modernización pedagógica” dispuesta durante la dictadura iniciada en 1976, ha otorgado un énfasis prioritario a los principios de eficiencia en la educación argentina, es decir, que la última dictadura militar ha buscado la resacralización de los contenidos y la militarización del sistema educativo, al mismo tiempo que combinó la visión eficientista (Guitelman, 2006).

Estas ideas de enfatizar los propósitos educativos en la pedagogía de los valores, del esfuerzo y de la eficacia generaron influencias al momento de realizar bibliografía competente a la reciente Educación Física de la Educación Inicial.

Aquella olvidada Educación Física del nivel inicial inicia entonces, un proceso de empuje y visibilidad, registrándose varios cursos de formación docente específicos del área, siendo alguno de ellos: Curso de Educación Física del nivel pre-escolar del año 1977 en la ciudad de San Fernando del V. de Catamarca, y el Curso de EF en el año 1979 en la ciudad de Oberá-Misiones.

Estos datos nos arrojan que la Educación Física en el nivel inicial empieza un fuerte y largo tramo de visibilización y legitimidad en las instituciones educativas.

Retomando, que la educación psicomotriz llegada a la Argentina en la década del '70, y ha pisado fuertemente en el área de la Educación Física, vemos una gran semejanza entre los contenidos aportados desde el núcleo de la vertiente psicomotricista, y los contenidos propuestos por agentes y referentes de la Educación Física Argentina del nivel inicial.

Giraldes y Porstein (1976), nos alegan que la EF del nivel pre-escolar debe tener como objetivo predominante la formación motriz la cual comprende los siguientes objetivos:

- Desarrollo perceptivo-cinético

- Desarrollo de la coordinación dinámica general
- Desarrollo témporo – espacial
- Afirmación de la lateralidad
- Perfeccionamiento del equilibrio.

Concretándose todos ellos en la estructuración del esquema corporal.

En función de los objetivos manifestados por lxs autorxs, vemos una íntima relación con las propuestas de la vertiente psicomotricista.

Continuando, hemos de registrar una continua adherencia de los objetivos y los contenidos manifestados por la educación psicomotriz en la bibliografía correspondiente a la Educación Física Argentina del nivel inicial.

Porstein y Bird (1984) nos dicen que ha de ser necesaria:

Una Educación Física sin modificar su esencia de juego, parta de un diagnóstico y reconozca los aportes de la Educación psicomotora, al tener siempre una doble trilogía durante el trabajo con los niños: el cuerpo-el espacio-el tiempo y el hacer-el sentir-el pensar (Porstein y Bird, 1984, p. 6).

En función de la cita emitida, arrojamos luz sobre las ideas sostenidas con anterioridad. En base a la inmigración de la psicomotricidad a la Argentina, el colectivo de personas que conforman a la Educación Física en el nivel inicial han encontrado en los aportes de la vertiente psicomotriz legitimidad a su propio campo. El carácter racional, científicista y positivista que la educación psicomotriz

trae consigo, ha colocado a la Educación Física de la educación inicial en el podio de la legitimidad y visibilidad en las instituciones educativas.

Lxs autorxs aquí citados, demuestran una clara necesidad de una EF del nivel inicial construida sobre la bases de una educación psicomotora, reconociendo sus aportes, ideas y manifestaciones.

Continuando con Porstein y Bird (1983) los objetivos de la Educación Física en el nivel inicial son:

- El desarrollo perceptivo – cinético
- El desarrollo de la coordinación dinámica general
- El desarrollo de la coordinación ojo-mano
- El desarrollo témporo – espacial
- El desarrollo del equilibrio
- El desarrollo de la percepción

Si generamos una relectura de los objetivos y contenidos de la educación de los cuerpos propuesta por Le Boulch (1966,1983), Picq y Vayer (1977) y Berruezo y Adelantado (2000), notamos una adherencia de Porstein y Bird (1983) a los mandatos de los referentes de la educación psicomotora.

A modo de continuar generando caracterizaciones de la visión psicomotricista que se ha impregnado en la Educación Física del nivel inicial, tomaremos uno de los objetivos emitidos por Gómez (1978), en el artículo publicado en la Editorial Stadium.

El autor nos ha de manifestar que uno de los objetivos de la EF en la educación inicial es desarrollar y ajustar la psicomotricidad como base de la educación del movimiento. El mismo autor ha publicado en 1978 junto a González, un libro referente a la Educación Física en la primera infancia.

Uno de los objetivos que González y Gómez (1978) aportan para la EF del nivel inicial es: el desarrollo de la capacidad perceptora, incluyendo como contenidos de dicho objetivo:

- El espacio-tiempo: orientación, direccionalidad y situación.
- Objetos: atributos y relaciones entre ellos
- El propio cuerpo: sensopercepción y conocimiento.
- Lateralidad, espacialidad, posibilidades de movimiento y topografía

En base a los contenidos emitidos, se haya en sí mismos una influencia de la educación psicomotriz como se ha venido evidenciando en la bibliografía gestada en la década del '70 competente a la EF de la educación inicial.

Desde los múltiples alegatos del Dr. Le Boulch en referencia a la Educación Física, hemos encontrado una manifestación polémica que arroja la subordinación de la EF escolar hacia la educación psicomotriz, “la corriente educativa en psicomotricidad nació a partir de las insuficiencias de la Educación Física, que no puede atender a las necesidades de una educación real del cuerpo” (Le Boulch, 1983, p. 25).

Se aclara en base a la cita, que los agentes referentes de la vertiente psicomotricista muestran una clara nebulosa de los procesos pedagógicos y función social que la Educación Física escolar emite, manifestando una clara necesidad de involucrar la educación psicomotriz en reemplazo de la EF, o bien

encontrando huecos que la propia asignatura genera para introducir ejercitaciones puramente psicomotricista.

Es de esta manera, como las clases de Educación Física en la Infancia, se han convertido en un catálogo de ejercitaciones del esquema corporal, la lateralidad, el tiempo y el espacio (Villa, 2015). Podemos dar cuenta que los lineamos psicomotricistas han ocupado un fuerte espacio en la Educación Física del nivel inicial, en especial en las argumentaciones teóricas tras la narración de los contenidos y los objetivos propuestos en la bibliografía analizada.

Hemos hallado, desde el autor Gómez (2002, 2004), la continua adherencia de los objetivos de la EF la educación psicomotriz, léase alguno de ellos:

- Orientarse en el espacio y el tiempo tomando al propio cuerpo como referencia
- Reconocer las partes del cuerpo, y su capacidad de movimiento global y segmentaria.
- Percibir las posibilidades de movimiento
- Explorar los lados del cuerpo, el más hábil y menos hábil.
- Desarrollar el equilibrio en las habilidades motrices

En función de los objetivos descriptos dejamos por manifiesto el anclaje realizado por el autor de los objetivos otorgados a la EF en el nivel inicial junto a los objetivos de la vertiente psicomotricista.

Decimos con ello que, en el transcurso de la década del ´70, la Educación Física se ha encontrado al servicio de la psicomotricidad, ya que ésta última le ha ofrecido a aquella primera solvencia teórica y legitimidad en su tarea pedagógica.

Este entramado generado entre el ofrecimiento de justificación científicista que la educación psicomotora le ha aportado a la Educación Física, en tanto dicha asignatura escolar le ha ofrecido el espacio para producción de sus prácticas en el ámbito escolar, es como “se le atribuye a la psicomotricidad la función de esclarecer a la Educación Física” (Villa, 2015, p. 382).

Manifestamos como reflexión, que en base a la inmigración de la vertiente psicomotricista y su despliegue por Argentina ideado por el Dr. Le Boulch, la Educación Física ha hallado una propuesta corporal capaz de acaparar gran parte de la teoría necesaria para legitimar las prácticas corporales en la escuela.

El rol de lxs docentes de la EF en el nivel inicial se han visto en el desarrollo psicomotor de lxs niñxs, desarrollando en base a los ejercicios psicomotrices las estructuras cognitivas necesarias para educar a lxs niñxs en su integralidad.

Las ideas de una reciente Educación Física de la educación inicial con aristas psicomotricistas han generado un reduccionismo en cuanto a los contenidos curriculares propuestos desde la asignatura y emitidos en varias bibliografías. Contenidos como la lateralidad, la percepción espacial y temporal, el equilibrio, la motricidad fina, la imagen corporal y el esquema corporal han acaparado la legitimidad curricular de la asignatura en el nivel inicial.

Podemos dar cuenta, que en la década del 1970 inmigra a Argentina no sólo la educación psicomotriz gestada en Francia, sino también el corporeismo (Gómez, 2007), desde el cual, la propuesta corporal incitada a desarrollarse es la Expresión Corporal.

Si bien, se podrían ver salpicaduras de la propuesta de expresión corporal, es necesario aclarar que la educación psicomotora ha logrado ganar el campo de la

EF escolar en el nivel inicial. Sostenemos que ello se ha generado debido a las argumentaciones provenientes de las instituciones médicas que le han otorgado peso y legitimidad a la psicomotricidad, produciendo una vez más absoluta creencia sobre las prácticas que contienen en su núcleo teórico fundamentación adherida a las ciencias biológica, imperando una vez más la ideología positivista reinante.

4.1.3.3. Visión Desarrollista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial

Quisiéramos dejar explícito, que la corriente perspectiva ideológica aquí desarrollada, se irá caracterizando y conformando en el transcurso de éste apartado. Diciendo con ello, que no se han hallado múltiples autorxs que aporten a la caracterización de dicha visión, sino más bien se encuentra en un largo proceso constructivo, el cual intentaremos conformar en los párrafos subsiguientes.

Es propicio destacar que, Falkenbach, Drexler y Werle (2006) realizaron una investigación acerca de cómo se estructuran pedagógicamente las clases de Educación Física, categorizando el posicionamiento de lxs docentes y la función social que le asignan a la misma. El trabajo se ha llevado a cabo en cinco escuelas infantiles de Brasil, realizando entrevistas a directivxs y maestras, sumando observaciones de clases. Cabe destacar, que las maestras eran quienes desarrollaban las clases de Educación Física, ya que no se hallaba personal especializado.

Uno de los aportes enriquecedores hacia nuestra investigación de dicho estudio, es que las autoras han detectado que la visión desarrollista, encargada de la enseñanza de las habilidades motrices, se encuentra atravesada en las prácticas pedagógicas de la EF en el nivel inicial en Brasil.

Dicho dato lo utilizaremos de herramienta disparadora para nuestra caracterización de la perspectiva desarrollista de la EF en el nivel inicial en Argentina, hallando ciertas bibliografías competentes a la asignatura que han apuntado al desarrollo de las habilidades motoras y de la formación física básica de lxs niñxs en la educación inicial.

Podremos manifestar, que desde la Guía de Educación Física para los jardines de infantes emitida en el año 1970 realizada por los autorxs Marrazzo y Marrazzo, se muestra una adherencia a la impronta desarrollista, decimos con ello que el eje de las situaciones de enseñanza que lxs autorxs han de proponer se hallan en el desarrollo de las habilidades motoras y formación física. Algunos de los contenidos que Marrazzo y Marrazzo (1970) proponen han de ser:

- Formas básicas primarias
- Formas básicas secundarias
- Movimientos con elementos
- Movimientos con aparatos

En base a los contenidos arrojados desde la Guía, el acento colocado en lo motor se encuentra como núcleo de la EF del nivel inicial.

Desde los aportes de Giraldes y Porstein (1976) una vez que alegan teoría sobre la Educación Física de la educación inicial, continúan “es así que

proponemos en la etapa pre-escolar un objetivo predominante: la formación motriz” (Giraldes y Porstein, 1976, p. 46)

Según lxs autorxs, la formación física básica se encuentra compuesta por la formación corporal, entendida como el dominio del cuerpo por medio del perfeccionamiento o mejora de las capacidades motoras, y la formación motriz, la cual trata el dominio del cuerpo en relación al tiempo, el espacio, los elementos y el/la compañerx.

Decimos con ello que, la perspectiva desarrollista, se encuentra en ciertos aspectos articulada a la vertiente psicomotricista. Tomando las manifestaciones de lxs autores, quienes le ofrecen a la formación física básica la legitimidad de la Educación Física en el nivel preescolar, los factores constructivos de dicha formación se muestran por un lado anclados en la idea desarrollista (en cuanto a la formación corporal) y por otro lado a las ideas psicomotoras (vista desde la formación motriz).

Aferrandonos al libro publicado por González y Gómez (1978), el cual hemos nombrado que se han vendido desde la editorial Stadium más de 35.000 ejemplares, hemos de hallar entre sus manifestaciones teóricas y prácticas alegatos adheridos a una perspectiva desarrollista, siéndonos útil para seguir indagando y caracterizando ésta nueva visión.

A modo de demostrar los objetivos que lxs autorxs proponen y vemos unión al desarrollismo, son:

- Alcance un nivel óptimo en la formación física

- Acreciente su acervo motor con la integración de nuevas habilidades motrices y el ajuste de su motricidad

- Integre adecuadas conductas sociomotrices

- Desarrolle su capacidad intelecto-cognoscitiva en relación con las tareas motrices

- Se exprese a través de su cuerpo

En función de lo narrado, vemos que lxs autorxs que han ofrecido gran impacto teórico sobre la Educación Física en el nivel inicial en Argentina, encuentran legitimidad dentro de las instituciones educativas por medio de la colocación del foco de las prácticas sobre las tareas motrices de lxs niñxs. Enjuicia un necesario desarrollo de las habilidades motrices en el nivel inicial, a modo de ofrecer legitimidad dentro del campo educativo.

Dejaremos manifestado, que la perspectiva ideológica desarrollista ha de ser la primera visión generada desde el núcleo de la Educación Física del Nivel Inicial. Notamos las intenciones de un primer acercamiento a una perspectiva autónoma, entendiendo a ella como la visión que nace desde y para la EF escolar, evitando adherirse a instituciones ajenas a la disciplina misma (Bracht, 1996).

Hemos nombrado que la perspectiva desarrollista demuestra poseer intenciones de conformar una visión autónoma, continuaremos con la explicitación de los alegatos desprendidos de la bibliografía analizada para solventar esta idea.

Continuando con lxs autorxs González y Gómez (1978) los contenidos de la Educación Física en la primera infancia deben ser:

- Acciones motrices con acento colocado en: la fuerza, la flexibilidad, la velocidad y la resistencia.

- El espacio tiempo: la orientación y direccionalidad.
- El propio cuerpo: la sensopercepción, la lateralidad, la espacialidad.
- Los desplazamientos, saltos, apoyos, suspensiones, trepas, equilibrio, empuje, tracción, transporte, habilidades de prensión, maniulación, lanzamiento, pase, recepción, dribbleo.
- Juegos libres y reglados.

Los contenidos aportados por lxs autorxs, muestran con claridad el necesario desarrollo de las habilidades motoras, aumento del acervo motor, y la formación física en lxs niñxs del nivel inicial. Parecería que todos los propósitos docentes debían llegar a cumplimentarse por medio de las propuestas de tareas motrices diversas o de los llamados juegos motores.

Si continuamos profundizando sobre el escrito de González y Gómez (1978) se ofrece un capítulo con más de 200 páginas sobre la exposición de propuestas de enseñanza para el desarrollo de los contenidos anteriormente propuestos, siendo ellos: ejercicios de desplazamientos, saltos, apoyos, roídos, trepa, suspensión, recepción, pase, lanzamientos, empuje, tracción, equilibrio, entre otros.

Y para finalizar, “las pruebas deben derivarse directamente de los objetivos que se proponen y con especial acento en el área de la educación motriz” (González y Gómez, 1978, p. 225).

Evidenciamos en función de la cita, que la perspectiva desarrollista de la Educación Física en el nivel inicial, encuentra su punto de adherencia en la educación netamente motriz. Sostenemos que ésta nueva línea que se encuentra desarrollando a partir de la década del '70 en paralelo a la inmigración de la psicomotricidad, potencia un reduccionismo sobre la tarea docente, ya que sólo

encuentra sus acciones pedagógicas en el ofrecimiento de tareas motrices que lxs niños deben ejecutar para el desarrollo de su formación motora.

Si tomamos a Carbon (1991), autor británico que ha participado con su artículo de la Revista N° 150 de la editorial Stadium, nos dice que el propósito primordial de la Educación Física en el jardín de infantes debe ser:

- Permitir que lxs alumnxs aprendan, desarrollan y depuren las gruesas y finas habilidades motoras necesarias en todos los ámbitos de la vida cotidiana

Lo interesante del nombrado autor, es que ha logrado articular ciertos aprendizajes que podrían llegar a generarse en las prácticas de Educación Física con su utilidad de ser incorporada en ámbitos de la vida corriente. Se demuestra por otro lado, la necesaria educación de las conductas motoras, disfrazando a la Educación Física en el nivel inicial como la asignatura dadora de tareas motrices.

A modo de arrojar luz sobre las características de la visión desarrollista de la Educación Física en la educación inicial, quisiéramos demostrar los contenidos manifestados por los autores Gómez e Incarbone (2001):

- Nociones espaciales y temporales, del entorno y los objetos utilizados específicamente, del propio cuerpo y de la relación con los demás cuerpos.
- Normas y pautas de juegos motores
- Finalidad de las actividades motrices
- Representación de las habilidades
- Formas anticipadas de resolución de problemas motrices
- Las habilidades con fuerte compromiso motor
- La resolución motriz práctica y efectiva en situaciones problemáticas

Para el pronto desarrollo de los contenidos emitidos, los autores proponen los juegos motores o actividades psicomotrices lúdicas en función de su potencialidad. En base a ello, los autores ofrecen baterías de ejercicios referentes al desarrollo de uno u otro contenido específicamente motor.

Desde Gómez (2004), una de las expectativas de logro de la EF en el nivel inicial es desarrollar las habilidades y destrezas corporales y motrices básicas que les permitan participar satisfactoriamente en las actividades corporales y lúdicas de la etapa.

En función de querer articular hasta lo aquí expuesto, damos cuenta que desde la perspectiva desarrollista que ha atravesado a la Educación Física en el nivel inicial en Argentina, las habilidades motrices se encuentran necesarias de ser desarrolladas para su futura aplicación en distintos ámbitos de la vida, pudiendo ser ellos, el ámbito deportivo, laboral o de la cotidianeidad.

Decimos con ello, que se comienza a generar una visión exclusivamente utilitaria de las propuestas pedagógicas de la EF en los primeros años de la infancia, ya que el desarrollo de las actividades, 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 formación corporal, el perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez, la combinación de habilidades motrices en simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.

Los contenidos expuestos en el párrafo anterior, generan que la Educación Física en el nivel inicial demuestre ser una asignatura meramente práctica, en la

cual el tiempo destinado a sus encuentros deba solventarse en la ejecución continua de situaciones motrices por parte de lxs niñxs.

Tanto los juegos motores, como las tareas motrices, las actividades motoras y situaciones psicomotrices, se convirtieron en la esencial herramienta de trabajo de lxs docentes de Educación Física en el nivel inicial posicionadxs desde la perspectiva desarrollista, y gracias a los autorxs que han arrojado las baterías de ejercicios para el desarrollo de los contenidos emitidos, la labor docente se redujo a la implementación de dichas ejercitaciones, sin ofrecimiento de espacios para la creatividad y espontaneidad, por parte de docentes y niñxs.

Hemos de manifestar en líneas anteriores que la perspectiva desarrollista que ha sido constitutiva del nivel inicial ha intentado ser una visión ideológica autónoma, decimos intentado, ya que hemos de hallar ciertos rasgos que encuentran adherencia a disciplinas ajenas a la asignatura, las cuales le han ofrecido solvencia práctica y teórico para su consecuente legitimación.

En primera instancia, creemos y sostenemos fehacientemente que la perspectiva desarrollista de la EF en la educación inicial ha sido construida en base a la solvencia teórica proveniente de la vertiente psicomotricista, y a los aportes de propuestas prácticas devenidos de la Gimnasia Natural.

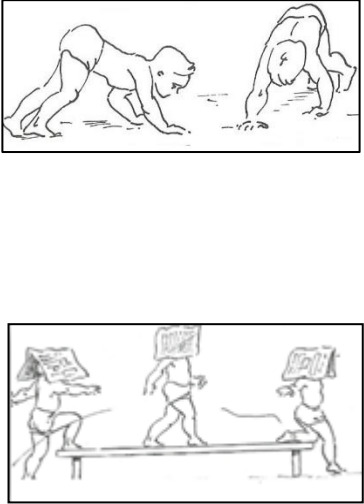
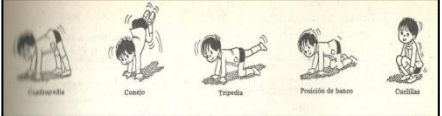
Veremos a continuación recortes de contenidos y objetivos generados por distintxs autorxs competente a la bibliografía aquí utilizada, y en paralelo demostraremos sus propuestas pedagógicas que han de ofrecer en sus libros.

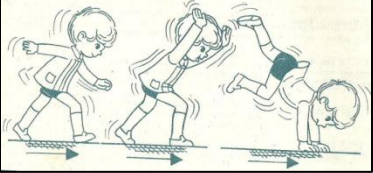


Aclaremos, que el siguiente recuadro se encuentra conteniendo aportes de libros competentes a la Educación Física Argentina del nivel inicial, para luego generar esclarecimiento sobre los artículos publicados en las revistas de la

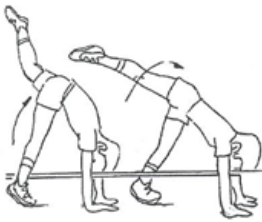
editorial Stadium, los cuales convalidan aún más lo dicho en los párrafos subsiguientes.

Tabla 9

Contenidos, objetivos y propuestas pedagógicas de la EF desarrollista

Autorxs	Contenidos/objetivos de la EF nivel inicial	Propuestas pedagógicas - prácticas
González y Gómez (1978)	<p>El espacio-tiempo</p> <p>La orientación</p> <p>La lateralidad</p> <p>Direccionalidad</p> <p>Sensopercepción</p> <p>Posibilidades de movimiento</p> <p>Estructuración de esquemas nocionales referente al espacio, tiempo, objetos, la causalidad y el propio cuerpo.</p>	<p><u>Actividades para:</u></p> <p>Saltos</p> <p>Apoyos</p> <p>Rolidos</p> <p>Trepa</p> <p>Lanzamiento</p> <p>Pase-recepción</p> <p>Dribleo</p> <p>Empuje y tracción</p> <p>Equilibrio</p> 
Porstein y Bird (1984)	<p>Desarrollo perceptivo-cinético</p> <p>Coordinación Dinámica General</p> <p>Coordinación ojo – mano</p> <p>Desarrollo témporo – espacial</p> <p>Equilibración</p>	<p><u>Tabla de formas básicas de movimiento:</u></p> <p>Apoyar</p> <p>Deslizar</p> <p>Lanzar</p> <p>Levantar</p> <p>Saltar</p> <p>Rolar</p> <p>Rodar</p> 

	<p>Percepción</p>	<p>Golpear</p> <p>Empujar</p> <p>Traccionar/trans portar</p> <p>Combinaciones de ellas.</p> 
<p>Gómez e Incarbone (2001)</p>	<p>Coordinación Dinámica</p> <p>General</p> <p>Coordinación de habilidades motrices</p> <p>Control corporal en las diferentes formas de equilibración</p> <p>Coordinación de: pase-recepción, lanzamientos, piques, desplazamientos.</p>	<p><u>Juegos motores y actividades psicomotrices lúdicas</u></p> <p><u>para:</u></p> <p>Desplazamiento</p> <p>Saltos</p> <p>Apoyos</p> <p>Equilibrio</p> <p>Empuje y tracción</p> <p>Lanzar, pasar y recibir</p> 
<p>Gómez (2004)</p>	<p>Orientarse en el espacio y el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia.</p> <p>Emplear pautas básicas de higiene.</p> <p>Actuar con soltura y disponibilidad en actividades corporales.</p> <p>Aceptar, acordar y respetar reglas e inventar y proponer modificaciones a las reglas.</p> <p>Reconocer las partes del cuerpo.</p>	<p><u>Propuesta de gimnasia y juegos motores:</u></p> <p>Actividades y juegos con material pequeño</p> <p>Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar</p> <p>Actividades y juegos de rolar, apoyos, trepas, suspensiones, equilibrios.</p> <p>Actividades relacionadas con el conocimiento y cuidado del propio cuerpo.</p> <p>Actividades y juegos en el agua.</p> 

	<p>Utilizar un repertorio de destrezas y habilidades corporales y motrices básicas necesarias para la vida cotidiana.</p>	<p>Actividades y juegos de expresión corporal, juegos cantados, rítmicos y rondas.</p> <p>Los juegos motores colectivos.</p> <p>Las actividades en la naturaleza</p> 
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En función de la tabla emitido, podemos ver aquellos contenidos u objetivos que lxs aturoxs proponen y sus consecuentes aplicaciones.

Aquí encontramos ciertos discursos impuros por parte de lxs autorxs, que nos han de dar el pie para continuar sosteniendo que la perspectiva desarrollista ha intentado conformarse como una visión autónoma, empero demuestra aferrarse bajo las argumentaciones teóricas de la rama psicomotora, y las propuestas prácticas de la gimnasia natural.

Vemos con claridad, que lxs autorxs emiten en ciertos momentos aspectos devenidos mayormente de la vertiente psicomotricista, más claramente de la propuesta psicocinética de Le Boulch creada en 1966, y en minoría algunas connotaciones del ámbito higiénico de la EF. Empero, las propuestas de índole prácticas se encuentran en gran similitud con las actividades propuestas por Villá de Cardozo (1966) con su presentación de la Gimnasia Natural para el ciclo preescolar.

Si bien, lxs autorxs no utilizan la definición de gimnasia natural y mucho menos citan a la referente, se han encontrado grandes parecidos, similitudes y en ciertos casos igualdades entre las propuestas de la autora y ellxs.

Decimos con ello, que lxs autorxs que han generado una perspectiva desarrollista de la Educación Física en el nivel inicial en Argentina, han legitimado sus acciones en función de la solvencia teórica proveniente de la educación psicomotora, y han sostenido sus propuestas pedagógicas en base a la Gimnasia Natural ejercida por Villá de Cardozo (1966).

Hemos de creer, que lxs autorxs se han aferrado a las argumentaciones teóricas psicomotricista, por garantía a su legitimación de las escrituras y aplicaciones, es necesario volver a aclarar que la educación psicomotriz encuentra sus alegatos fundamentados desde instituciones científicas, generando creencia legítima, motivo por el cual el cuerpo de personas que se han dedicado a la Educación Física han encontrado en ella aportes enriquecedores para la disciplina. Y, han hallado el interés y solución práctica en las propuestas pedagógicas adheridas a la Gimnasia Natural.

A modo de continuar explicitando y caracterizando aún más la perspectiva desarrollista en la Educación Física del nivel inicial en Argentina, daremos a conocer, mediante un recuadro, cuatro artículos publicados en la revista Stadium (1976, 1978, 1981, 1982) en los cuales se evidencia como la EF del nivel inicial se ha apropiado de los contenidos y objetivos específicos de la psicomotricidad, modificando ciertos aspectos para poder ser llevados a cabo en el patio, tomando como eje central de las clases el desarrollo de las habilidades motoras y la formación motriz.

Tabla 10

Revistas Stadium

<p>“El olvidado nivel preescolar” Giraldes – Porstein (1976)</p>	<p>“La Educación Física en el jardín de infantes” Gómez (1978)</p>	<p>“La Educación Física en el jardín de infantes” Dejaeger (1981)</p>	<p>“El aprendizaje motor del niño en el jardín de infantes” Gómez (1982)</p>
<p><u>Objetivo predominante de la EF según los autores:</u> <i>La formación motriz.</i></p> <p>Desarrollo perceptivo-cinético</p> <p>Desarrollo de la coordinación dinámica general</p> <p>Desarrollo temporo-espacial</p> <p>Progresiva afirmación de la lateralidad</p> <p>Perfeccionamiento del equilibrio</p>	<p><u>Objetivos de la EF:</u></p> <p>Desarrollar la formación física básica del niño</p> <p>Desarrollar y ajustar la psicomotricidad como base de la educación del movimiento</p> <p>Lograr que el niño logre resultados y rendimientos pedagógicos adecuados al nivel</p> <p>Estimular la creación la espontaneidad y la comunicación a través</p>	<p><u>Intenciones pedagógicas:</u></p> <p>La acción dinámica: la acción del niño es lo esencial</p> <p>Etapas del gesto: enseñar a que los niños programen su acción, utilizando las acciones espontáneas</p> <p>El esfuerzo como condición del progreso: para poder pasar de un nivel motor a otro superior, para progresar, el niño deberá realizar un</p>	<p><u>Desarrollo de la habilidad motora en el jardín de infantes:</u></p> <p>El alumno deberá integrar nuevas destrezas a su caudal de experiencias para refrejarlas hábilmente en su conducta motora.</p> <p>Desarrollo de habilidades:</p> <p>Habilidades cerradas: el patrón motor es preciso</p> <p>Habilidades abiertas:</p>

	del movimiento	esfuerzo sin ayuda del adulto <u>Una sesión de EF deberá englobar:</u> Aspectos fisiológicos Aspecto motor Aspecto psicológico Aspecto cognoscitivo	patrón motor básico pero su forma y el resultado son variables
--	----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

Podemos dar por esclarecido, que en el transcurso de la década del ´70, comienza a gestarse desde el seno de la Educación Física del nivel inicial la idealización de una asignatura comprometida y atenta al desarrollo de la formación meramente motriz de lxs niñxs.

Si bien, las décadas con mayor fuerza y empuje constructivas de una EF desarrollista han sido en los ´70 y ´80, se continúan visualizando contenidos, objetivos y propuestas de enseñanza adheridas al desarrollo de las habilidades motoras y formación motriz. Hemos de evidenciar que las propuestas prácticas se encuentran en similitud a aquellas actividades devenidas de 1966.

Las ejercitaciones de lanzar, reptar, trepar, arrojar, recepcionar, pasar, saltar, equilibrar, rolar, apoyar y rodar se han hallado en la bibliografía competente a la EF del nivel inicial desde la década de 1960 hasta el transcurso del año 2000.

Sostenemos de esta manera que las ejercitaciones y actividades para el desarrollo de las habilidades motoras se han convertido en la herramienta fundamental de lxs docentes de Educación Física en el nivel inicial, brindando legitimidad a su labor, y demostrando que la función social de una EF desarrollista se encuentra en el desarrollo de las cualidades físicas y habilidades motrices.

Hemos de manifestar en líneas anteriores, que la visión desarrollista se ha sostenido hasta la actualidad, ganando la hegemonía del campo de la EF en el nivel inicial, empero en la década del ´90 comienza a gestarse la importancia del juego en la educación de lxs niñxs, motivo por el cual, una vez más la Educación Física se acomoda a los nuevos discursos y genera nuevas argumentaciones teóricas.

4.4.3.4. Visión Deportivista de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial

Quisiéramos aclarar, que la perspectiva deportivista no se ha logrado 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 en dicho nivel educativo.

Empero, 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 EF de la primera infancia, “(...) 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 base al juicio emitido por el autor, encuentra en los propósitos de la Educación Física de la educación inicial, el desarrollo de las habilidades motoras, con una consecuente implementación en una futura práctica deportiva.

Decimos con ello, que se demuestran fines utilitarios y subordinados hacia las instituciones deportivas que se han de entrometer en las escuelas. Y, logrando generar un tratamiento crítico de los deportes, no se hallaría en coherencia con los discursos pedagógicos desenvueltos en el nivel inicial.

A continuación, leeremos el ítem B del artículo N° 13 de la Ley Federal de Educación Sancionada en el año 1993:

Art. 13 – Los objetivos de la Educación Inicial son:

b) 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.

En base a lo manifestado, logramos evidenciar que la perspectiva deportivista se ha impregnado en la Ley Federal de Educación. Creemos propicio esclarecer, que dicha ley se encuentra sancionada dentro de un marco político neoliberal, comandado por el entonces presidente Menem. Las intenciones de implementación deportiva en el Nivel Inicial concuerdan con sus políticas neoliberales y sus consecuentes valores hegemónicos.

Luego de lo narrado, quisiéramos dejar plasmado que no se han hallado otros discursos referentes a la visión deportivista y sus intentos de legitimación en la educación inicial.

4.1.3.5. Visión Recreacionista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial

Ha de suceder, que en el transcurso de construcción de la educación en la primera infancia, siempre ha de colocar al juego como factor indispensable, tanto para el proceso de enseñanza como al proceso de aprendizaje. Pavía (2009) nos dice que la escuela no sólo es valorada por el estudio sino como un espacio público protegido para el juego con otro real.

Sarlé (2011), nos remite que dentro de las instituciones educativas se evidencian dos tipos de perspectivas hacia el elemento del juego, lxs docentes desarrollan espacios para el juego libre de lxs niñxs, creyéndolo que por el sólo hecho de transcurrir su infancia saben jugar, u otros ideales han de ser que lxs docentes plantean juegos para la enseñanza de contenidos curriculares, “la escuela continúa haciendo un uso utilitario del juego al presentarlo como un vehículo para enseñar otro contenido que van “más allá” del jugar en sí” (Sarlé, 2011, p. 88).

Extrapolando los aportes de la cita, desde el campo de la Educación Física, se han de apreciar dos concepciones sobre el juego: la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza, la cual ha logrado evidenciarse en todas las

perspectivas ideológicas hasta aquí desarrolladas, y el juego como actividad pasatiempista y compensador de las horas empleadas por lxs niñxs en las aulas, respetando la quietud de las mismas.

Desde la primera bibliografía hallada competente a la Educación Física Argentina en el nivel inicial, hemos de registrar alegatos referidos al juego, empero en estas primeras instancias de conformación de la asignatura, se evidenciaban como un complemento más de la gimnasia

En el jardín de infantes, la gimnasia debe asumir formar recreativas y a su vez el juego ha de constituir un complemento de la gimnasia en lo que respecta al movimiento en sí. Resumiendo: la gimnasia ha de ser un juego y éste a su vez debe tener un contenido gimnástico (Villá de Cardozo, 1966, p. 127).

En función de la cita emitida, damos cuenta que a partir del año 1966, hallamos la necesidad de la implementación de juego como factor facilitador de enseñanza de otros contenidos, en estos tiempos, en los cuales la gimnasia se hallaba como práctica corporal hegemónica de la Educación Física del nivel inicial, el juego debía contener en sí saberes provenientes de la gimnasia, utilizándolo como complemento de la disciplina.

Continuando con el hallazgo de manifiestos referidos al juego, la autora nos remite a que “el niño juega y la escuela puede y debe educarlo mediante el juego” (Villá de Cardozo, 1966, p. 119). La perspectiva utilitarista sobre el juego, deja evidencias de legitimación en la Educación Física Argentina del nivel inicial. El

juego produce y reproduce distintas ideologías, funciones y legitimaciones otorgadas a la EF. Sus atribuciones no se encuentran ingenuas a las perspectivas ideológicas que han conformado a la asignatura.

Continuando, Marrazzo y Marrazzo (1970) en función de la Guía de EF para los jardines de infantes, nos manifiestan que:

La necesidad del niño es el movimiento, y la actividad madre de la niñez es el juego. Y la única que no sólo garantiza esas ejercitaciones sino que hace de ellas la base y motivo central de sus tareas es la Educación Física (p. 7).

Lxs autorxs nos arrojan una clara concepción sobre la EF. Por un lado que demuestra ser una materia meramente práctica que satisface las necesidades de movimiento de lxs niñxs, y por otro que toma al juego como factor de base para satisfacer esa necesidad. Es decir, que los juegos desarrollados en las clases de Educación Física del nivel inicial, debían influir sobre la motricidad de lxs niñxs.

Hemos de introducirnos en base a lxs autorxs en la década del ´70, momento en el cual la psicomotricidad ha influenciado sobre las prácticas pedagógicas de la Educación Física.

En base a los aportes científicos psicomotricistas, y la implementación del elemento del juego como propuesta pedagógica, logra evidenciarse que la EF en la educación inicial, se vio empapada de contenidos de la vertiente psicomotora y de juegos/actividades para cumplimentar aquello propuesto, en parte por la

psicomotricidad, y una gran parte de la Gimnasia Natural llevada a cabo por Villá de Cardozo (1966).

Tomando el libro de González y Gómez (1978), podemos ver que los juegos/actividades de enseñanza encontraban en sus consignas ¿A ver quién puede...? ¿A ver quién se anima...? A modo de alentar la realización de la ejercitación propuesta.

Todos los juegos/actividades encerraban algún desempeño motriz, aquellas ejercitaciones que no comprometían la motricidad de lxs niñxs no encontraban espacio de legitimación en la EF del nivel inicial.

El juego actividad como propuesta didáctica de la Educación Física permite estimular en los alumnos la exploración de algunas formas de movimiento posibles en el marco de lo esperado por quien lo propone, que brinda al jugador la oportunidad de jugar a descubrir cómo quiere el docente que ellos se muevan, más que jugar con su cuerpo (Rivero, 2011, p. 73).

A raíz de la cita, y a modo de continuar arrojando luz sobre las caracterizaciones de la perspectiva recreacionista de la Educación Física del nivel inicial, las propuestas prácticas enmarcadas como juego en la bibliografía hasta aquí manifestada, generan un marco de movimientos esperados por el/la docente, quien minuciosamente selecciona los juegos y actividades que se llevarán a cabo en las clases.

La selección de los juegos por parte de el/la docente, para desempeñarlos y desarrollarlos durante el tiempo de clase, se han hallado en articulación con el contenido –o los contenidos- a ser enseñados. Estas declaraciones las logramos ver al momento de las propuestas prácticas manifestadas en la bibliografía de la EF en el nivel inicial: juegos de saltar, de correr, de lanzar, de pasar y recepciones, de trepa, de equilibrio, entre otros, han sido de legitimación del accionar docente en los patios escolares de la educación inicial.

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).

En relación a la cita, decimos que las actividades en el correr histórico de la asignatura, se han disfrazado y planteado como modos jugados, pero no traslada esperanza que el/la niñx desarrolle sus modos de jugar (Rivero, 2011; Gómez Smyth, 2015), sino más bien para que desenvuelva los movimientos esperados por el/la docente y aprenda los contenidos que el/la profesor/a cree pertinentes para cada edad escolar.

La concepción del juego utilitario, hace entrever una ideología de producción ligada al sistema capitalista. 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, responden a la ideología dominante de esperarse en un sistema capitalista.

La determinación de propagar infancias productivas en vistas a futurxs ciudadanxs pertenecientes al sistema, es el trasfondo de aquellxs defensorxs, que acriticamente sostienen los alegatos de dicha propuesta.

La Educación Física se tiene que proponer juegos ricos en actividad motriz alrededor de distintos temas de movimiento, clasificándolos de esta forma en juegos de correr, de saltar, de arrojar, etc., y categorizándolos por su dificultad según la edad y nivel de los niños (Gómez, 1978, p. 32).

Se logra entrever, que los juegos propuestos en el correr histórico de la Educación Física Argentina en el nivel inicial, ha de ser lo que Rivero (2011) denomina como juego no juego, o Pavía (2006) determina como ambigüedad paradójica, es decir, se les presenta a lxs niñxs una actividad disfrazada de juego, pero sabe que allí dentro no se puede jugar. La persona anticipa una situación que se le expone como juego, pero logra sentir algún factor de incomodidad impidiendo el despliegue del jugar.

La percepción educativa sobre la Educación Física, se ha visto reducida a la mera producción y reproducción de juegos motores, como elemento primordial del proceso de enseñanza.

Bequer, et al. (1988) han de generar mediante su publicación en la editorial Stadium, manifiestos en base a la importancia de los juegos de movimientos en la Educación Física de la educación inicial.

Reiteramos, que los autores, alegan a juegos de movimiento, diciendo con ello, que otros tipos de juegos no encuentran espacio de propagación en la EF.

“El juego proporciona el desarrollo de hábitos y capacidades motrices como la rapidez y la resistencia, de las cualidades morales y volitivas como la voluntad, el valor, la perseverancia, la ayuda mutua, la disciplina, el trabajo en equipo, etc.” (Bequer, et al. 1988, p. 23). Sin dudas que muchas virtudes que los autores emiten se desarrollan dentro del juego, empero en las propuestas pedagógicas meramente prácticas, desarrolladas por lxs autorxs hasta aquí manifestados no se han encontrado argumentadas bajo las virtudes humanas o conductuales, sino más bien, mediante la enseñanza de contenidos referidos a las habilidades motoras específicas de la infancia.

Adentrándonos a finales de la década del ´80 y principio de los ´90, registramos que la psicología genética, ha generado un gran impulso en la bibliografía educativa, y en referencia a los libros y artículos competentes a la Educación Física en el nivel inicial, los cuales demuestran adherencia desde sus mandatos teóricos a dicha rama psicológica.

Creemos pertinente aclarar, que en la Provincia de Buenos Aires, en dichos tiempo, se ha visto la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, designando al Dr. Dumont en 1984 como Director General de Estudios, quien implementa una Reforma Educativa (DGCyE, 2001). La misma, se ha encontrado fundamentada por una Corriente Humanista Científica, confeccionando nuevos

lineamientos curriculares. “La fundamentación de este currículum se realiza a través de la psicología genética y social, y una pedagogía basada en una educación personalizada, permanente, destinada a formar un hombre libre en una sociedad democrática” (DGCyE, 2001, p. 33).

Damos por esclarecido entonces, que en los años de 1980, la pedagogía del nivel inicial atraviesa una etapa de replanteos y cuestionamientos, orientando las nuevas prácticas hacia la revalorización de la didáctica del juego, difundándose así corriente no directivistas, centrándose exclusivamente en el aprendizaje.

Es de ésta manera, como la Educación Física ha tratado a acomodarse a los nuevos discursos pedagógicos, sosteniendo su legitimación dentro de las instituciones educativas formales como dadora de actividades y juegos beneficiosos para el desarrollo de la motricidad de lxs niñxs.

Registramos, que la bibliografía emitida desde los años 1990 a la actualidad, lxs autorxs han intentado argumentar sus prácticas bajo el paraguas de los nuevos discursos psicopedagógicos, empero los discursos teóricos se han encontrado actualizados en comparación a las propuestas prácticas, las cuales han continuado adheridas a la gimnasia natural.

Aquino (1994) nos arroja que si la actividad fundamental en la infancia es el juego, debemos buscar en esta vertiente la solución para hacer actividades útiles y al mismo tiempo placenteras. El autor plantea que desde la Educación Física en el nivel inicial, deben desarrollarse las formas jugadas:

Las formas jugadas y los juegos son actividades mediadoras que permiten no sólo alcanzar plenamente los objetivos educativos, sino

también que el niño se exprese como ser humano en formación, avanzando en su socialización y disfrutando con alegría de las actividades físicas (Aquino, 1994, p. 31).

He aquí, una cita de Aquino (1994) fundamentando el desarrollo de los juegos como herramientas para el despliegue de virtudes humanas y alegría por parte de lxs niñxs. “La esencia del juego no debe buscarse en sus resultados objetivos, sino en su expresión como conducta humana” (Gómez e Incarbone, 1994, p. 9).

Los mismos autores, manifiestan en frases posteriores:

La experiencia nos indica que es muy fácil caer en una pedagogía por el juego que deje de lado aspectos como la persistencia en el esfuerzo para concretar una meta, la voluntad de elaborar problemas planteados, etc.; es decir, remitir la tarea escolar a una serie de formas jugadas carentes de contenido (Gómez e Incarbone, 1994, p. 30).

A raíz de los alegatos de los autores, la única perspectiva de juego que ha de involucrarse en las prácticas de Educación Física del Nivel Inicial, es el juego utilitario, relleno de contenidos educativos.

Si bien, en esos momentos, se ha generado un avance en cuanto a las fundamentaciones teóricas de la implementación de los juegos en la Educación Física del nivel inicial, desde las propuestas pedagógicas, vemos un anclaje hacia lo ya desarrollado, específicamente hablando de la Gimnasia Natural.

Los juegos/actividades explicitados en la bibliografía competente a la asignatura, demuestran una adherencia a la concepción del juego como actividad útil del proceso de enseñanza.

Si generamos una nueva revisión del libro realizado por Gómez e Incarbone (2001) se continúa desarrollando baterías de actividades para el desarrollo de los contenidos que los autores creen pertinentes de ser enseñados en las edades infantiles.

Las actividades se clasifican en juegos correspondientes a la enseñanza de ciertas habilidades motoras. Su explicación se encuentra realizada por: la aclaración del espacio de juego y su distribución, las edades sugeridas para el juego, el material a utilizar, la preparación y la consigna, y los aspectos a considerar y variantes.

Decimos con ello, la propuesta de Gómez e Incarbone (2001), quienes han realizado un esfuerzo en argumentar sus propuestas con nuevas teorías psicológicas, se convierten en recetarios para docentes de Educación Física, quienes diremos que se transforman en meros dadores de actividades pensadas por otrxs.

Continuando con la exposición y caracterización de la perspectiva recreacionista en la Educación Física del Nivel Inicial, vemos que varixs autorxs continúan anclados al paradigma utilitario del juego.

Las situaciones de enseñanza que Gómez (2004) propone, son:

- Actividades y juegos con material pequeño
- Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar
- Actividades y juegos de rolar, apoyos, trepas, suspensiones, equilibrios.

- Actividades relacionadas con el conocimiento y cuidado del propio cuerpo.
- Actividades y juegos en el agua.
- Actividades y juegos de expresión corporal, juegos cantados, rítmicos y rondas.
- Los juegos motores colectivos.
- Las actividades en la naturaleza (p. 289).

En base a las propuestas generadas por Gómez (2004), dejamos en evidencia que la bibliografía competente a la educación inicial, concluye en la exposición de juegos y actividades para la enseñanza o desarrollo de los contenidos curriculares, prohibiendo de ésta manera, situaciones creativas por parte de lxs niñxs o docentes lectorxs y aplicadorxs de dicho juego/actividad.

La actividad requiere además de una situación inicial asimétrica que justifica su aplicación, algunos requisitos organizativos como la delimitación del espacio, la clara definición de la lógica de avance deseada en la acción, el control de la correcta ejecución y la evaluación del resultado obtenido (Rivero, 2011, p. 73).

Esta idea de juego actividad se ha instalado y ha ido conformando históricamente a la Educación Física en el nivel inicial. Hemos de dar cuenta, que las propuestas disfrazas de juego incitadas en la bibliografía analizada, han manifestado permitir situaciones de libertad en ellas, empero la libertad de

movimientos no logra desarrollarse tras una consigna emitida y contralada por un agente externo a la situación.

Dentro de los juegos no juego manifestados hasta aquí, no han sido más de propuestas didácticas para el/la docente, fundamentadas bajo el lema de experimentar nuevos movimientos con la herramienta juego.

Concluiremos entonces, que la perspectiva recreacionista ha sido evidenciada en el correr de las publicaciones competentes a la EF en el nivel inicial en Argentina, comenzando desde 1966 a la actualidad. Y la única perspectiva hallada ha de ser el juego como estrategia metodológica, “cuyo valor reside en ser una actividad divertida que permite abordar contenidos extrínsecos al juego mismo” (Rivero, 2011, p.55), dejando de lado a la perspectiva del juego como actividad pasatiempista (no se han registrado esos ideales sobre el juego en la bibliografía anclada).

A modo de cierre resumiremos que la perspectiva recreacionista en la Educación Física del Nivel Inicial ha de construirse por los siguientes puntos:

- Anclaje en la perspectiva del juego como estrategia metodológica.
- El juego como situación productiva.
- Enseñanza focalizada en los contenidos curriculares.
- Docente dador/a de juegos-actividades, manifestando consignas precisas para el cumplimiento de el/los contenidos.
- Docente interventor/a al momento de emitir reglas y normas, enseñanza de la correcta ejecución, controlador/a y evaluador/a.
- Niñx receptor/a y ejecutador/a de las consignas emitidas por el/la docente.
- Niñx exponente de su habilidad y acervo motor.

- Desarrollo de juegos-actividades con gran compromiso motor
- Anulación de situaciones de juegos que no influyan sobre la motricidad de lxs niñxs, o bien, que no se encuentren funcionales a los contenidos educativos.

4.1.3.5. Visión Humanista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial

Creemos pertinente esclarecer, que las anteriores perspectivas ideológicas, siendo ellas: higienismo, psicomotricidad, desarrollismo y recreacionismo, que han sido constituyentes de la Educación Física en el nivel inicial en Argentina, han sido visiones heterónomas (Bracht, 1996), es decir, perspectivas ajenas al campo de la EF arraigadas por el colectivo docente que conforma la asignatura para lograr su legitimidad.

En las corrientes líneas, iremos presentando, y caracterizando en articulación constante con la bibliografía llevada a cabo por lxs autorxs referentes de la EF del nivel inicial, a la visión humanista que se ha ido constituyendo en el transcurso de las últimas décadas.

Como hemos de nombrar en apartados anteriores, la EF escolar sufre un viraje epistemológico gracias al Profesor Amavet, quien ha sido el iniciador en colocar a la Educación Física dentro de las Ciencias Sociales, permitiendo de ésta manera comenzar a generar un desapego con respecto a la Biología. Sus ideales sobre la conformación de una nueva concepción del cuerpo de lxs estudiantes, y sus críticas hacia las prácticas corporales que históricamente se han desarrollado en EF escolar (juegos, gimnasia y deportes), comienza a formularse una nueva Educación Física pensada desde y para lxs niñxs.

Creemos necesario aclarar, que los escritos de Alejandro Amavet se han manifestado en la década del '50 y '60, momentos en los cuales la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina comienza a conformarse, lo cual no se han hallado repercusiones inmediatas sobre la bibliografía afianzada para la corriente pesquisa.

Empero, las propuestas y pensamientos de Amavet continúan vigentes, y gracias a los aportes de las corrientes críticas educativas, la Educación Física escolar comienza a pensarse con otra ideología y a mirarse con otros enfoques.

Desde las Ciencias Sociales, nos aportan una mirada crítica a nivel social, es decir, nos arrojan nuevas miradas sobre la disposición de la sociedad capitalista, con ideales de transformación.

En función de las conceptualizaciones generadas desde las teorías críticas, específicamente las educativas, se ha comenzado a evidenciar que desde la Educación Física escolar se ha devenido históricamente una reproducción de los mandatos y valores que imperan en el sistema capitalista. Y en base a ello, la perspectiva humanista logra sus inicios gracias al Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de autores, 1992) en década del '80, función de contraponerse a aquellos mandatos reproducidos en las escuelas.

Para lograr una rotunda transformación social desde la Educación Física, Bracht (1996), uno de los autores que componen el Colectivo de Autores, nos manifiesta que el educador o educadora debe tomar una posición ideológica, asumiendo un compromiso político con el proceso de transformación social.

Las ideas de transformación, provienen de entender que desde el sistema educativo se han reproducido valores hegemónicos, queriendo lograr una

transformación en búsqueda de la igualdad de oportunidades para todxs, en aristas de una sociedad democrática.

Introduciéndonos específicamente en el campo de la Educación Física del nivel inicial, se han registrado intentos de superar las prácticas que han venido legitimando el campo. Comienza a considerarse a lxs niñxs como sujetos de derechos, y protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Nos arraigaremos para ello en la tesis doctoral de Gómez Smyth (2015), quien creemos que ha hecho aportes enriquecedores de transformación crítica de la EF en el primer nivel de la educación formal.

En función de la investigación, damos cuenta que el autor hace hincapié sobre el respeto del derecho al juego en lxs niñxs, queriendo decir con ello que una de las funciones sociales que cumple la EF del nivel inicial es respetar y cumplimentar aquel derecho, salvaguardando lo indispensable de enseñar a jugar de un modo lúdico, es decir, desde el respeto, compañerismo, elección y decisión de participar, alejándose de los mandatos de la individualidad, competencia y exclusión.

El movimiento en sí, y la motricidad singular general, no se hayan excluidas, sino más bien, lxs autorxs que esfuerzan sus ideas de una Educación Física progresista, dan cuenta de una didáctica para la disponibilidad corporal (Gómez, 1999), entendiendo a la misma como el empleo inteligente y emocional del cuerpo y sus capacidades, y no el mero acople de movimientos para enriquecer el acervo motor.

Diremos, que la búsqueda desde la visión humanista con aristas socio – críticas de lograr desarrollar y construir la disponibilidad corporal de lxs niñxs, se encuentra orientada a construir la identidad corporal singular.

Continuando con los aportes del investigador Gómez Smyth (2015), se encuentra indispensable generar desde la EF del nivel inicial un eje que sea constituido por la corporeidad/motricidad – juego/jugar de un modo lúdico como aspectos indisolubles.

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 (Gómez Smyth, 2017, p. 6).

Arrojando luz sobre la cita del autor, diremos que no se han registrado anteriormente bibliografía específica de la Educación Física en el nivel inicial con la nueva concepción sobre el juego y el jugar, acostumbradxs a leer y manifestar sobre el juego como una estrategia metodológica.

No dejaremos de nombrar, la fuerte crítica realizada por Amavet (1957) hacia el juego que ha venido siendo reproducido en la escuela y en los institutos de formación docente.

El autor, ha manifestado en sus escritos sobre Educación Física Renovada, que nos hemos acostumbrados a evidenciar en EF distintos tipos de juegos, desde los cuales se han preocupado más por el tipo de actividad que por la singularidad del sujeto. Decimos con ello, que la perspectiva sobre el juego que han sido formados lxs proferoxs de EF ha sido en función de un estereotipo de estudiante.

En función de lo emitido, la perspectiva sobre el juego ha cambiado, y ha comenzado a verse como un derecho ineludible de la niñez, ya no sólo importa el juego (como instancia construida por lxs niñxs), sino también interesan las construcciones de juego originadas y protagonizadas por lxs niñxs.

A partir de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06) se manifiesta que la EF legitima sus acciones en posibilitar la construcción de situaciones de juego, entendiéndolo por ello a viabilizar el juego y jugar como derecho de la infancia.

La creación de una nueva Educación Física del nivel inicial, trae consigo ciertos tintes críticos, que se han logrado plasmar en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004), desde los cuales se emite que la escuela ofrecerá:

La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc. (Nap, 2004, p. 18).

En base al juicio manifestado, damos cuenta del giro reflexivo y epistémico sobre la Educación Física del nivel inicial. El meollo de su legitimidad comienza a darse en la búsqueda, atención y preservación del derecho al juego de lxs niñxs.

Decimos con ello, tomando los aportes de Rivero (2011) que desde la perspectiva humanista de la Educación Física del nivel inicial, 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).

Si nos referimos a una Educación Física Humanista, con sentido socio – crítico, hablaremos entonces de la opcionalidad en las propuestas pedagógicas, entendida como “la capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía, generando deliberaciones y reflexiones” (Gómez, Smyth, 2015, p. 85).

En base a la manifestación del autor, diremos que el núcleo de una Educación Física del nivel inicial con perspectiva humanista se halla en el cumplimiento del derecho al juego de lxs niñxs, vehiculizado gracias a las propuestas abiertas y democráticas que permiten e incentivan la opcionalidad y desarrollo de la disponibilidad corporal.

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

Retomando las consideraciones de Gómez Smyth (2015) uno de los desafíos de la Educación Física en el nivel inicial es propiciar la construcción de situaciones

lúdicas, la cual “se separa de la lógica reproductivista de jugar por algo, de jugar a ganar y a no perder, se juega en sí mismo porque hay interés de jugar con otros” (Gómez Smyth, 2015, p. 172).

Manifestamos en función de los aportes del autor, que la propuesta pedagógica generada desde una Educación Física humanista con arista socio – crítica ha de ser el ofrecimiento de espacios, materiales e intervenciones docentes necesarias para que lxs niñxs construyan situaciones de juego, donde el modo de jugar que prevalezca sea lúdico.

Para esclarecer aún más sobre el modo lúdico de jugar, nos anclamos en las propuestas de Gómez Smyth (2015) quien hizo bases sobre las investigaciones de Pavía (2006, 2009, 2011), para demostrar cuáles han de ser los indicadores del modo lúdico de jugar, siendo algunos de ellos: la fantasía, sesgo autotético, libremente elegido, permiso, confianza, expresión estoy jugando, empatía complicidad, sentimiento de liberación ante la posibilidad de exclusión.

Los indicadores aquí reunidos por las autoras, componen el jugar de un modo lúdico, manera que desde la Educación Física del nivel inicial con vistas humanistas y socio – críticas pretenden llevarse a cabo.

Capítulo 5: Conclusiones. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

En el corriente capítulo, realizaremos el abordaje en torno a tres ejes, en una primera instancia desarrollaremos el tratamiento de los objetivos específicos de la investigación, los cuales generarán respuesta al planteamiento de nuestro problema, siendo éste ¿cuáles han sido las visiones ideológicas que han constituido históricamente a la Educación Física Argentina del Nivel Inicial?

En un segundo momento, explicitaremos las limitaciones que ha tenido la pesquisa que aquí compete, arrojando como resultante nuestro tercer eje a desarrollar, que han de ser las propuestas hacia futuras líneas de investigación.

5.1. Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación

- **Establecer la cronología de los hechos históricos documentados que han conformado la Educación Física Argentina del Nivel Inicial**

Para un mayor esclarecimiento, supeditado a responder al objetivo competente, iremos estableciendo la cronología de los hechos históricos documentados referidos a la bibliografía de la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina, estratificándolo por décadas.

- **Década de 1940**

Se ha hallado el libro Jardines de Infantes de la autora Vázquez Gamboa, publicado en el año 1943, de la Editorial El Ateneo. Puede evidenciarse en el correr de sus hojas, que el capítulo número trece se encuentra destinado a la Educación Física.

- **Década de 1950**

No se ha hallado bibliografía referida a la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina.

- **Década de 1960**

Se ha publicado en el año 1966 el libro “La educación física en el ciclo preescolar”, escrito por Susana Villá de Cardozo, de la editorial Nubef.

En función del tratamiento de los resultados, damos cuenta que ha sido el libro que ha dado inicio a la visibilidad de la Educación Física en la primera infancia. Sus aportes teóricos y prácticos han de hallarse como cimiento de bibliografías posteriores.

Década de 1970

Hemos de notar, que iniciando la década del '70 nos adentramos en situaciones de múltiples publicaciones competentes a la Educación Física en el Nivel Inicial, en especial desde la Revista de la Editorial Stadium, léanse en las siguientes líneas.

En el año 1970 ha de publicarse la “Guía de educación física para los jardines de infantes, escrita por Marrazzo y Marrazzo desde la Editorial La Obra.

En 1971, “La enciclopedia práctica preescolar, el niño y el desarrollo motriz e intelectual”, es publicada desde la Editorial Latina, con sus autoras González Canda y Bottino de Quirini. En varios pasajes del libro, propuestas tanto teóricas como prácticas se encuentran destinada a la Educación Física.

En el año 1974, es publicada desde la Revista N° 47 de la Editorial Stadium el artículo “Educación Física y Psicomotricidad”, escrito por Langlade, quien meses más tarde, publica en la Revista N° 48 de la misma editorial el artículo “Educación Física y Educación Psicomotriz”.

Adentrándonos en la segunda mitad de la década del '70, en 1976 Giraldes y Porstein realizan un artículo publicado en la Revista Stadium N° 60, titulado “El olvidado nivel preescolar”, desde el cual se destinan múltiples párrafos al primer nivel educativo que ha sido invisibilizado durante años.

En 1978, ha de publicarse el libro “La Educación Física en la primera infancia” desde la Editorial Stadium escrito por González, Lady y Gómez, Jorge, el cual cuenta con fundamentación teórica y aportes de ejercitaciones prácticas para la EF del nivel inicial.

Encontrándonos nuevamente en 1978, Gómez Jorge, realiza una publicación en la Revista N° 71 de la Editorial Stadium, “La Educación Física en el jardín de infantes”.

Introduciéndonos a finales de 1979, Se publican dos libros: Por un lado Porstein desde la editorial Nubef, ha de publicar “Posibilidades de movimiento para el jardín de infantes” (primera serie), para luego realizar junto a otrxs colegas, Bird y Guebel “Posibilidades de movimiento para el jardín de infantes (y primer grado de la escuela primario)”, generando así la segunda serie.

Finalizada la década de 1970, damos cuenta que ha habido un salto cuantitativo respecto a la bibliografía referente a la Educación Física del Nivel Inicial, en Argentina.

Década de 1980

En el año 1981, desde la Revista Stadium N° 85, se publica el artículo la Educación Física en el Jardín de Infantes, escrito por Dejaeger.

En 1982, vuelve a escena el autor Gómez, Jorge, publicando “el aprendizaje motor del niño en el jardín de infantes. Desarrollo de la habilidad motora”. En la Revista de la Editorial Stadium N° 96.

En el año 1984, lxs autorxs Porstein y Bird editan desde La Obra, su libro “aprendizaje por el movimiento en el nivel preescolar”.

El autor Vain, Pablo, en 1985 escribe el artículo “el desarrollo de la creatividad en la educación física infantil” desde la Revista Stadium N° 109.

A finales de la década de 1980, lxs autorxs Bequer, González y Plous, realizan un artículo que ha sido publicado en el año 1988 en la Revista de la Editorial Stadium N° 131, llamado “el desarrollo de la creatividad en la educación física infantil.

Década 1990

El autor Casbon, ha publicado en el año 1991 para la Revista Stadium N° 150, el artículo titulado “importancia de los juegos de movimiento en la edad preescolar”.

Continuando con la década de los años ´90, se ha hallado una publicación del año 1994, un escrito realizado desde la Revista Stadium N° 164 por Aquino sobre “la educación física en el nivel preescolar”.

En el mismo año, los autores, Gómez e Incarbone, publican un libro desde la Editorial Novelibro, titulado “juego y movimiento en el jardín de infantes”.

En el año 1997, María Laura González de Álvarez, y Beatriz Rada de Rey, escriben y publican su libro “la educación física infantil y su didáctica” siendo la editorial A-Z.

Introduciéndonos a fines de 1990, específicamente en el año 1998 se emite desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación un libro de distribución gratuita creado por lxs autorxs Franchina y Naveiras, titulado “la educación física en el nivel inicial” de Editorial La Obra.

Creemos relevante destacar que, en la corriente década, específicamente en el año 1993, son invitados al Primer Congreso Argentino de Educación Física y

Ciencias en la Universidad Nacional de La Plata, el Dr. Le Boulch y Pierre Parlebas junto al argentino Raúl Gómez, quienes han conformado una mesa de discusión en torno al objeto de la Educación Física escolar.

· **Década del 2000**

En el año 2000, Dora Franchina publica una “Guía de educación física. Nivel inicial”, realizado desde la Editorial Stadium.

En el mismo año, Jorge Da Silva y Lady González, participan del libro “Recorridos didácticos en la educación inicial”. Ellxs han realizado el capítulo número IV titulado “Construyendo caminos en la educación física”. Editorial Paidós.

En el 2001, nuevamente los autores Gómez e Incarbone, publican desde la Editorial Novelibro, “juego y motricidad. Educación inicial”.

Gómez Raúl, participa con su artículo “las actividades de correr, saltar, lanzar en el niño y la niña” en Revista Stadium N° 182, año 2002.

En el año 2002, Incarbone realiza el libro “juguemos en el jardín de infantes. El juego y la actividad física en el nivel inicial”, editado desde Stadium.

Gómez, Raúl en el año 2004 realiza su libro “la enseñanza de la educación física en el nivel inicial y primer ciclo primaria de la EGB”, desde la editorial Stadium.

Y como última publicación en década del 2000, se ha hallado que Incarbone, Oscar en 2006 realiza un artículo titulado “el juego en el nivel inicial”, para la Revista Stadium N° 196.

Década 2010

Adentrándonos en la década actual, se ha registrado que en el año 2012, se ha publicado el libro “Educación física en el jardín de infantes. El día más lindo”, escrito por Scarinci, y editado por Novedades Educativas.

Y, como último registro competente a la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina, se ha hallado la Tesis Doctoral de Gómez Smyth, Leonardo, titulada “Las intervenciones docentes y las construcciones lúdicas en la educación física infantil” realizada en la Universitat de Barcelona.

- **Describir los contenidos, objetivos y/o expectativas de logro, establecidas históricamente en las distintas visiones que han conformado a la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.**

- **Interpretar las visiones ideológicas que han conformado a la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial en relación al contexto histórico**

Con el espacio que disponemos, vemos necesario esclarecer nuestra decisión al momento de dar respuesta a los dos últimos objetivos específicos de la investigación de manera conjunta. Creemos que de ésta manera arrojaremos luz de forma narrativa sobre cada uno de ellos quedando explícitas sus conclusiones, y su innegable coyuntura.

Comenzaremos narrando sobre la primera visión que hemos logrado identificar que ha conformado a la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina, la cual ha sido el higienismo.

En una primera instancia, se han registrado que las intenciones que ha de tener la vertiente higiénica en la educación inicial ha de ser el mejoramiento y/o mantenimiento de la salud, hallando entre sus contenidos el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad), construcción de feminidades y masculinidades, y ejercitaciones de alto impacto sobre el organismo de lxs niñxs con argumentaciones biologicistas.

Dejaremos visible y asumiremos que la perspectiva higienista de la Educación Física del Nivel Inicial, ha generado sus discursos con miradas futuristas, ya que podemos concluir, que la expectativa a largo plazo que ha de tener es la construcción de una ciudadanía sana, evitando enfermedades y manteniendo la salud. Por estos motivos, desde los discursos médicos y las prácticas corporales gimnásticas es que han de encontrar el hueco preciso para generar niñxs sanxs desde la primaria infancia.

Por medio de la investigación, hemos de dar cuenta que todos los contenidos aquí descriptos han de verse mediante la Gimnasia Natural (Villá de Cardozo, 1966), de grandes influencias provenientes de la Gimnasia Alemana. En función

del contexto histórico, no sólo rastreamos que históricamente la EF escolar se encontrado sometida las argumentaciones médicas, sino que además hemos registrado que la visita a Argentina de Liselott Diem, creadora del Programa Diem en 1961, ha generado impacto sobre la educación de los cuerpos infantiles. Sus argumentaciones científicistas subordinadas al discurso bio-médico ha de potenciar en la EF del nivel inicial legitimidad en cuanto a la Gimnasia como práctica corporal que influye sobre el aspecto fisiológico y motor de lxs niñxs.

Empero, la perspectiva higienista no ha de verse sólo en los inicios de la EF del nivel inicial, sino más bien, sus argumentaciones teóricas logran evidenciarse en visiones posteriores. Continuaremos con la narrativa para lograr esclarecer lo ésta afirmación.

En la década del '70 inmigra a Argentina la vertiente psicomotricista. En virtud del tratamiento de los resultados, pudimos detallar que ha sido un campo de alto impacto para la EF del nivel inicial, atreviéndonos a manifestar que dicha materia se ha encontrado subordinada a las fundamentaciones teóricas de la educación psicomotriz, sin hacer ojos ciegos, a los orígenes puramente ortopédicos de la disciplina.

A modo de esclarecer los objetivos específicos de la investigación, se encontraban entre los objetivos y expectativas de logro de la psicomotricidad, la educación intelectual, física y emocional de lxs niñxs. Mediante el desarrollo del equilibrio, orientación espacial, motricidad fina y gruesa, lateralidad, coordinación dinámica general, sumado al desarrollo del esquema corporal. Por medio de los contenidos explicitados, se ha pretendido educar corporal e intelectualmente a lxs niñxs.

Y es aquí donde encontramos el espacio oportuno para realizar nuestro juicio. Si bien, ha sido Le Boulch, médico creador del método psicocinético, quien ha alegado de forma polémica hacia lxs docentes de Educación Física y sus funciones, desde el colectivo de personas que conforman el corpus de la EF escolar del Nivel Inicial no se han registrado intenciones de implementar las ejercitaciones meramente prácticas psicomotrices.

No obstante, lxs autorxs que han escrito desde y para la EF de la educación inicial, se han empapado de las argumentaciones teóricas provenientes de la perspectiva psicomotora, arriesgándonos a enunciar, que una vez más se han asentado en las bases originarias de la perspectiva higiénica: el discurso proveniente de las instituciones médicas.

De ésta manera, comienza a construirse una perspectiva que ha intentado conformarse desde el meollo de la EF en el Nivel Inicial: el desarrollismo. Sin embargo sus argumentaciones teóricas y propuestas prácticas hemos logrado evidenciarlas en perspectivas ajenas nacidas con anterioridad.

La visión desarrollista, encuentra sus fundamentaciones de índole teóricas adheridas a la educación psicomotora. Objetivos como el desarrollo de la motricidad, esquema corporal, lateralidad y equilibrio, fueron hallados en la bibliografía referida a la EF del nivel inicial a partir de la década del ´70.

Lo interesante de manifestar, es que al proveer la fundamentación sobre la educación de los cuerpos en la primera infancia desde el método psicomotor, es anclar las argumentaciones en función de una corriente científicista, desde la cual sólo es legítimo aquellos alegatos que han de tener fundamentación científica, adherida en las ciencias naturales. Por este motivo, en el año 1970 cuando se

introduce la psicomotricidad en Argentina, también lo hace la expresión corporal, empero éste último al no poseer entre sus fundamentaciones alegatos bio – médicos, aquél primero triunfa en relación al método corporal educativo.

Continuaremos explicitando los propósitos y contenidos que han de tener desde la perspectiva desarrollista. Hemos evidenciado que el núcleo de las clases de EF del nivel inicial empoderadas por la corriente perspectiva han de ser el desarrollo de las habilidades motoras, desarraigándose de ellas: la resolución de problemas motrices, el aumento del acervo motor, la formación corporal y la combinación de habilidades motoras en simultáneo.

Los objetivos aquí descritos, traen consigo contenidos como: el equilibrio, el salto, el lanzamiento, el pase, la recepción, la puntería, la tracción, la suspensión, el empuje, la reptación, entre otros. Todos ellos enmarcados en consignas de actividades o juegos, los cuales, encontramos una íntima relación con las propuestas prácticas provenientes de la Gimnasia Natural, es decir, de la práctica corporal que registramos dentro de la vertiente higienista.

Podríamos concluir, que la visión desarrollista de la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina, ha encontrado legitimidad en las instituciones educativas en relación a las argumentaciones teóricas adheridas a la psicomotricidad y en las propuestas prácticas provenientes de la Gimnasia Natural. Ambos elementos, constitutivos de la perspectiva higiénica de la EF escolar. No quisiéramos pasar por alto, que la perspectiva desarrollista ha ganado la hegemonía del campo en la EF de la primera infancia, registrada en la mayor parte de la bibliografía analizada para la corriente investigación.

Una vez realizado el tratamiento de la información, pudimos denotar que el componente del juego ha aparecido con diferentes concepciones en el trayecto de conformación y estabilización de la EF del nivel inicial. Con ello queremos sostener, que ha aparecido una perspectiva llamada recreacionista atravesada en toda la materia, desde sus inicios, hasta la contemporaneidad.

La concepción que se ha hallado en la bibliografía, sobre el juego, ha de ser arraigado como una estrategia metodológica, es decir, como una herramienta para enseñar otros contenidos ajenos al propio juego. Decimos con ello, que el objetivo de la visión recreacionista ha de ser la enseñanza de contenidos provenientes de otras perspectivas, enmarcadas, disfrazadas y envueltas en actividades entretenidas y divertidas para lxs niñxs del nivel inicial.

Desde la perspectiva higiénica, y las propuestas de la Gimnasia Natural, el juego ha sido adherido como un complemento más de la gimnasia, ya que debía llevar consigo contenidos que sean funcionales a los gimnásticos.

Desde la perspectiva psicomotricista, el juego ha sido visto como elemento fundamental de la infancia, pero como factor secundario, motivo por el cual, se ha nombrado en la bibliografía competente a la educación psicomotora.

En relación a la perspectiva desarrollista, cada uno de sus contenidos, fueron explicitados mediante un juego: juegos de saltos, juegos de desplazamiento, juegos de equilibrio, juegos de puntería, juegos de lanzamiento, etc.

Concluiremos con lo dicho, que al juego se lo ha arraigado en cada acontecimiento en el correr histórico de la EF de la educación inicial, pero con fines utilitarios, y no como derecho y necesidad de la niñez. En función del contexto social, enmarcados en un sistema económico y político capitalista, todo

aquello que se hiciera sin obtener un producto, no tuviese sentido. Por este motivo, manifestaremos que el juego inútil, aquel del cual no se obtienen productos o cumplimentan objetivos, no encuentra cabida en la EF escolar del nivel inicial, deduciendo que la perspectiva recreacionista, adhiere a la ideología dominante.

Si continuamos con la descripción de aquellas visiones que han conformado a la EF escolar del nivel inicial en Argentina, pudimos notar que la perspectiva deportivista ha intentado apoderarse de la educación inicial, pero no ha hallado una concreta legitimidad. Si adentramos en los contenidos y objetivos del deportivismo, podemos hallar que la enseñanza de la técnica deportiva, los reglamentos y las competencias no pueden hallar su lugar específico en los territorios del nivel inicial. Sin embargo, como manifestamos en líneas anteriores, se han registrado intentos de ingresar. Hemos de demostrar en función de los datos, que desde la perspectiva desarrollista se han hallado autorxs emitiendo juicios sobre la necesidad de desarrollar las habilidades motoras básicas para su posterior implementación en prácticas deportivas. O bien, la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1993 alegando que en el nivel inicial ha de potenciarse la iniciación deportiva.

Creemos, que en relación a dichos registros, el ingreso y legitimidad del deportivismo ha sido puesto en jaque a raíz de la siguiente perspectiva que desarrollaremos: el humanismo.

Dicha visión, ha sido inspeccionada en la bibliografía como la única vertiente ideológica autónoma de la EF del nivel inicial en Argentina. Sus propuestas teóricas y prácticas se hallan en la posibilidad de cumplimentar con el derecho al

juego en la niñez, ofreciendo espacios de opcionalidad para el desarrollo del juego y el jugar y la disponibilidad corporal singular.

En relación a su contexto histórico, político y social, en especial en base a la inmigración de teorías críticas educativas, se ha llevado a cabo un proceso de transformación de la EF del nivel inicial, evidenciada en la bibliografía a partir de la década del '90. Nuevas prácticas corporales adheridas a funciones contrahegemónicas, colocaron en tensión a las visiones anteriormente desarrolladas, pensando en una perspectiva humanista con aristas socio – críticas, en ideales de transformación social.

Haber recorrido las conclusiones de los objetivos específicos, nos permite dar respuesta al contenido general de la investigación, el cual ha sido **caracterizar las visiones ideológicas de la Educación Física del Nivel Inicial.**

Logramos evidenciar, que la Educación Física Argentina del Nivel Inicial, se ha ido constituyendo en función de un entramado de visiones con carga ideológica. Algunas de ellas desprendidas de perspectivas ajenas al campo, y otra nacida desde el meollo de la EF de la primera infancia.

La primera perspectiva registrada, ha de ser el higienismo. Visión que ha encontrado sus objetivos con fundamentaciones bio-médicas en el desarrollo y/o mantenimiento de la salud, la alineación postural, acrecentamiento de las capacidades condicionales, perfeccionamiento físico, y la búsqueda de los movimientos naturales de lxs niñxs, por medio de la Gimnasia Natural.

Una segunda visión hallada ha sido la perspectiva psicomotricista, que se ha caracterizado por la implementación de ejercicios, con el objetivo de desarrollar el

equilibrio, la lateralidad, la coordinación dinámica general, la motricidad fina, y el esquema corporal.

Los aportes teóricos psicomotricistas, y las propuestas prácticas de la Gimnasia Natural, han logrado construir una visión denominada desarrollista, desde la cual el núcleo de sus prácticas se han encontrado en desarrollar las habilidades motoras, aumentar el acervo motor, fomentar la formación corporal y combinar habilidades motrices.

En base a la visión desarrollista, se ha registrado que la perspectiva deportivista proporcionó intenciones de introducirse en el nivel inicial, empero su legitimidad no prosperó en función de la vertiente humanista con visión socio – crítica, caracterizada por cumplimentar el derecho al juego en la niñez, articulado con la construcción de la disponibilidad corporal, diciendo con ello, que se asume el derecho a una identidad corporal.

5.2. Futuras líneas de investigación

Ir transitando el cierre del proceso de investigación, permite generar luz para nuevas investigaciones en la temática hasta aquí desarrollada.

Al momento de comenzar los primeros pasos de nuestra pesquisa, nos hemos encontrado con el obstáculo de saber si las propuestas pedagógicas descritas en los libros y revistas que hemos analizado, han sido implementadas en los patios escolares. Por éstos motivos nuestra investigación se ha enfocado al mero tratamiento de la bibliografía de la época, dejando como cenizas la duda de sus establecimientos en las instituciones educativas.

En base al camino transitado, creemos que al momento de construir historia en Educación Física, es necesario recabar en lo más profundo de los sucesos educativos. Por estos motivos, nos atrevemos a mencionar que a partir de los datos obtenidos y categorizaciones existentes, puedan platearse nuevos procesos de investigación ahondando aún más en la Educación Física de la primera infancia.

Asimismo, se hace necesario el aumento cuantitativo de los documentos analizados, pudiendo adherir como futuras fuentes de datos los programas de Educación Física Infantil de los Profesorados Universitarios, o bien Institutos de formación docentes. Por otro lado, sería interesante construir investigaciones históricas en EF de la educación inicial analizando los Documentos Curriculares tanto Juridiccionales como Nacionales. O bien, realizar entrevistas a los agentes que han marcado la EF del nivel inicial, que permitan descubrir el sostenimiento de las argumentaciones que constituyen al campo particular de la Educación Física en el nivel inicial.

Capítulo 6: Referencias Bibliográficas

Aisenstein, A (2008) Deporte en la escuela ¿vale la pena? En C. Torres, *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja* (pp. 119-134).

Aisenstein, A. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880 - 1960*. (Tesis inédita de doctorado). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

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

Aquino, F. (1994). La educación física en el nivel preescolar. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 164(28), 25-31.

Beer, D. (2013). La cultura del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires durante la última dictadura militar; deportivización, autoritarismo y resistencia. En Actas del 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.

Beer, D. (s/f). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el conxteto de la última Dictura Militar*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Bequer, D., González, R. y Plous, F. (1988). Importancia de los juegos de movimiento en la edad preescolar. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 131(22), 23-26.

Berruezo, P.P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En P. Bottini *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99).

Bracht, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.

Calvo, P. (s/f). De frente... March. Inicios, rupturas y Educación Física en la Pcia. De Bs. As. 1936-1940.

Campomar, G. (2016). *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la educación superior universitaria*. Buenos Aires: Espacio.

Casbon, C. (1991). El lugar de los juegos en la educación física de los niños. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 150(25), 8-13.

CDN. (2013). *Observación general N°17 sobre el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, el 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.

Consejo Nacional de Educación Física (1949). *Apéndice del manual de gimnasia educativa y juegos para la enseñanza y aplicación de la gimnasia educativa femenina*. Argentina

Dejaeger, M. (1981). La educación física en el jardín de infantes. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 85(15), 39-46.

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

DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación (2001) *Antecedentes históricos de la Educación Inicial – República Argentina*. Recuperado en www.servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacióninicial/

Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. (1967). *Educación Física Infantil*. Tomo I. Buenos Aires, Argentina.

Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. (1967). *Educación Física Infantil*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina.

Falkenbach, A., Drexler, G., Werle, V. (2006). Investigando a acao Pedagógica de Educacao Física na Educacao Infantil. *Movimento*, 12(1), 81-103.

Fiori, N. (2007). Sociedad, Estado y... Educación Física. La constitución (política) de la Educación Física en Argentina a través de sus teorías pedagógicas (parte I). *Revista Digital EFDeportes.com*, 104(11).

Galak, E., y Gambarotta, E. (2015). *Cuerpo, educación , política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Giraldes, M. y Porstein, A. (1976). El olvidado nivel preescolar. *Revista Stadium*, 60(10), 45-48.

Giroux, H. (1990) *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Gómez R. (1999). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal. *Revista Educación Física* 13(2), 2-17.

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 Smyth,L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. 3(3). Recuperado en <http://revistas.udc.es/>

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

Gómez, J. (1982). El aprendizaje motor del niño en el jardín de infantes. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva.*, 96(16), 11-18.

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

Gómez, J., e Incarbone, O. (2001). *Juego y Motricidad*. Buenos Aires: Noveduc.

Gómez, R. (2002). Las actividades y juegos de correr, saltar y lanzar en el niño y la niña. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 182(31),3-8.

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.

Gómez, R. (2007). Educación Física y constructivismo social. *Revista Digital Hispana Mexicana de la Educación Física y el Deporte*, 1(3), 31-38.

Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En A. Ferreira (Comp), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematicaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 101-122). Buenos Aires: Miño y Dávila.

González de Álvarez, M., y Rada de Rey, B. (1997). *La Educación Física Infantil y su Didáctica*. Buenos Aires: A-Z.

González, L., y Da Silva, J. (2000). Construyendo caminos en la educación física. En A. Malajovich, *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 115-138).

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.

Incarbone, O. (2006). El juego en el nivel inicial. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 23-30.

Kirk, D. (2010). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física. *In & EF Innovación en Educación Física*, 1(2), 1-13. Recuperado de <http://www.innovae.cat/es>.

Langlade, A. (1974). Educación física y educación psicomotriz. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 48(8), 18-22.

Langlade, A. (1974). Educación Física y Psicomotricidad. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 47(8), 28-34.

Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Educación Vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico - Médica.

Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Educación Vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico - Médica.

Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psikokinética*. Buenos Aires: PAIDÓS.

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

Le Boulch, J., Parlebas, P. y Gómez, R. (1993) Los problemas principales de la Educación Física actual. En Actas del 1° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad de La Plata, Buenos Aires.

Levene, H. (1938). *Gimnasia Metodizada*. Buenos Aires: Orientación Integral Humana.

Ley N° 24.195: Ley Federal de Educación, 1993. Ministerio de Cultura y Educación: República Argentina.

Marrazo, T. y B. de Marrazo, M. (1970). *Guía de educación física para los jardines de infantes. Batería de planes para los niveles de cuatro y cinco años*. Buenos Aires: Ciordia.

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

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

Ministerio de Educación y Justicia (1963). *Creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación*.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (1942). Programa de Educación Física. Argentina.

Navarro, V. (2009) Homenaje de la Educación Física a Pedro Pablo Berruezo. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. 34(104-107).

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

Parenti, C. (2013) La Educación Física en Argentina ¿Diferencias y similitudes en Enrique Romero Brest y Alejandro Joaquín Amavet? En Actas del 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.

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

Porstein, A., y Bird, J. (1984). *Aprendizaje por el movimiento en el ciclo preescolar*. Buenos Aires: La Obra.

Puiggrós, A. (1992). *Historia de la educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943)*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Renzi, G. (2009). Educación Física y su contribución a la desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-14.

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

Ron, O. y Levoratti, A. (2015). *Diálogos con Alejandro Amavet : A propósito de la educación física renovada*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Romero Brest, E. (1905). *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut y Cia.

Romero Brest, E. (1932). *Gimnástica Fisiológica*. Buenos Aires: Cabaut y Cia.

Romero, L. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina 1916/1999*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rozengardt, 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.

Saraví Riviere, J. (1985). *Historia de la Educación Física Argentina*. Buenos Aires: IEF.

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

Scarinci, E. (2012). *Educación Física en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *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. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37 (2). 158-164.

Schnaidler. (2006). *Protagonistas y espectadores de las actividades físicas en la Escuela Primaria*. Neuquén: Educo.

Vain, P. (1985). El desarrollo de la creatividad en la educación física infantil. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva*, 109(18), 28-33.

Varea, V. y Galak, E. (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. . Buenos Aires: Biblos.

Vázquez Gamboa, E. (1948). *Jardines de infantes*. Buenos Aires: El Ateneo.

Vicente Pedraz, M (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.

Vicente Pedraz, M. y Brozas Polo, P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuestas de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Revista Apuntes Educación Física y Deportes* 48, (6-16).

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.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.

Zungri, M (2014). Tras las Huellas del Nazismo en la Educación Física Argentina. *Revista Digital EFDeportes.com*, 197(19).

Índice de Tablas

Tabla 1.....	81
Tabla 2.....	87
Tabla 3.....	149
Tabla 4.....	149
Tabla 5.....	152
Tabla 6.....	153
Tabla 7.....	169
Tabla 8.....	247
Tabla 9.....	290
Tabla 10.....	294

Índice de Imágenes

Figura 1.....	183
Figura 2.....	184
Figura 3.....	185
Figura 4.....	201
Figura 5.....	201
Figura 6.....	201
Figura 7.....	202
Figura 8.....	214
Figura 9.....	216
Figura 10.....	222
Figura 11.....	238
Figura 12.....	248
Figura 13.....	249
Figura 14.....	264
Figura 15.....	264
Figura 16.....	267
Figura 17.....	267

