Prácticas de movimiento corporal en niñas y niños pequeños. Estudio en jardines maternales públicos de la ciudad de Córdoba

Por Ivana Rivero[61]

Introducción

Cada vez es más extendido y divulgado el consenso sobre el importante rol del movimiento en el bienestar de las personas. La UNESCO (1978, 2004) establece que la práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos en término de acceso y que es indispensable para el desarrollo de la personalidad, en tanto el desarrollo integral infantil es resultante de la integralidad biopsicosocial de los sujetos. En consonancia, la Organización Mundial de la Salud (2003) establece que todos los niños, niñas y adolescentes deberían realizar diariamente actividades físicas en forma de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o

[61] Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

ejercicios programados en el contexto de la familia, la escuela y/o las actividades comunitarias.

Sin embargo, existen consistentes investigaciones y análisis que dan cuenta de que más allá de la importancia discursiva sobre las bondades del movimiento corporal las prácticas parecieran transcurrir por caminos diferentes. Según un estudio de la Universidad Católica Argentina (2014):

- El 47% de la niñez y adolescencia urbana entre 5 y 17 años presentan un comportamiento sedentario (alto y moderado).
- A medida que aumenta la edad de los niños y niñas, aumenta su propensión a la insuficiente actividad física.
- El 52, 8% de los chicos/as de entre 5 y 17 años dedica menos de 40 minutos diarios, en promedio, a jugar al aire libre: correr, trepar, andar en bici, patines u otros.
- El 58% de los chicos/as de entre 5 y 17 años en la Argentina urbana no realiza actividad física estructurada fuera del ámbito escolar.

Si se puede identificar en los niñas y niños la tendencia a moverse cada vez menos, cabe preguntarse: ¿qué ocurre con los niños y niñas menores a cinco años?, ¿cuáles son sus prácticas de movimiento corporal?, ¿qué lugar ocupa el jardín maternal en el movimiento corporal de los niñas y niños pequeños?, ¿qué expectativas construyen sus padres sobre el movimiento corporal de los niñas y niños?, ¿es que los niños se mueven cada vez menos a medida que pasan los años o los adultos enseñan a los niños a moverse cada vez menos?

Movimiento corporal, actividad física, ejercicio físico, disponibilidad corporal, aptitud física, educación física, salud, deporte, calidad de vida: conceptos que anticipan la aproximación a un universo simbólico[62] que pone a la persona y a la comunidad en intensa relación con la

[62] Este universo simbólico ha encontrado en Argentina dificultades para definirse con relativa precisión. Esta imprecisión terminológica, que opera en el plano teórico, mantuvo aletargado el desarrollo científico de la educación física y ha impactado en la naturaleza política de las propuestas que se generan.

salud y la educación. Con la primera, porque se parte del supuesto de que moverse hace bien. Con la segunda, porque aunque el movimiento sea respuesta instintiva, la calidad y cualidad del mismo se aprende del estar con otros. Quizás porque pone en discusión posibles relaciones entre individuo-sociedad-Estado es que el universo simbólico al que se remite gana considerable impacto social. Es así que los estudios sobre cuerpo, política y educación se ofrecen como terreno fértil para la construcción de una educación física autónoma (Bracht, 1996; Galak, y Gambarotta, 2015; Galak, 2016; Rodríguez Giménez, 2014; Quintao De Almeida, 2018; Crisorio y otros, 2015). En la mención del objeto de estudio de la investigación queda evidenciado entonces que aquí se reconoce la historia de la construcción de conocimientos en el universo temático de la educación física.

Aunque el concepto actividad física es ampliamente utilizado y está instalado en el lenguaje cotidiano, evoca solo una parte del universo simbólico al que remite esta investigación. De modo que, para remitir al objeto de estudio de esta investigación, elegimos la expresión prácticas de movimiento corporal (mixtura de movimiento corporal con prácticas corporales), que desarma constructos teóricos articulados en campos de conocimiento tradicionales, para reconocerse entre las ciencias sociales y tejer relaciones entre el campo de la salud y el de la educación. Elegimos reconocer la importancia de las prácticas corporales en la anticipación de la forma de vida, y para iluminar el rol decisivo de la comunidad y de las políticas públicas en la construcción progresiva del uso del propio cuerpo, que Gómez (1999), parafraseando a Le Boulch, llama disponibilidad corporal.

La dimensión social está presente en la expresión prácticas corporales y en el sentido socialmente construido y sedimentado en el decirse haciendo esa práctica (o sea, en el lenguaje). Las prácticas corporales no solo requieren de alguien que enseñe/muestre los movimientos corporales incluidos, sino también de la decisión de la persona a involucrarse en la práctica, destinarle tiempo, probar, equivocarse, ensayar. Hablar de prácticas corporales incluye entonces la gimnasia, la danza, el juego, el deporte, la vida en la naturaleza, la murga, roller, skate, que dan lugar a las habilidades motoras específicas (ya sean, gimnásticas,

como rolidos, acrobacias, destrezas; atléticas; lúdicas, como sorpresa, desafío, transgresión; deportivas, como eludir al adversario, desmarcarse, anticiparse; de lucha; circenses) y las destrezas motoras.

El estar dispuesto a moverse, tener el cuerpo disponible para atender a distintas situaciones cotidianas (como, por ejemplo, ceder un asiento, ayudar a cargar algo, abrir una puerta), optar por involucrarse (elegir la escalera en lugar del ascensor, desplazarse caminando o en bicicleta en lugar de en automóvil, destinar una hora diaria a hacer actividad física), son saberes corporales, son hábitos que se construyen y consolidan en el seno de las relaciones sociales que se tejen en instituciones como la familia, el grupo de pares, el jardín maternal, jardín de infantes, los medios de comunicación y la escuela. De aquí el valor de las acciones de los agentes institucionales en aras de promover, gestionar y garantizar el movimiento corporal sostenido de las generaciones en crecimiento.

Es así como se desprende el *primer supuesto* que orienta la investigación: las prácticas de movimiento corporal cotidianas de los niños pequeños (de uno a cuatro años) definen su disponibilidad corporal. La importancia que gana la dimensión social obliga a sincerar un *segundo supuesto*: las prácticas de movimiento corporal de los niños están condicionadas por las ideas y decisiones de los adultos. Al tiempo que las decisiones de los adultos están condicionadas por el contexto sociohistórico cultural.

Cuando hablamos de prácticas de movimiento corporal nos estamos refiriendo entonces a un proceso continuo de hacer y aprender, de moverse y disfrutar, de instalación de la costumbre por repetición y de construcción del gusto por moverse. La vida activa será una opción si se encuentran (y se eligen) oportunidades concretas y reales para moverse. De aquí el *tercer supuesto* que orienta la investigación: las prácticas de movimiento corporal de niñas y niños pequeños podrían ser analizadas desde las rutinas de movimiento corporal, las condiciones materiales en que acontecen y las condiciones simbólicas que las promueven tanto sea en su casa como en el jardín maternal al que asisten. Porque la disponibilidad corporal depende de la significación e importancia asignada por el entorno social, resultaría un aspecto a ser educado por los adultos. Es este el *cuarto supuesto* de esta investigación.

Resultados de la primera parte

El 70% de los hijos de los padres indagados ocupa el tiempo libre en actividades sedentarias como mirar televisión, dibujar, disfrazarse. Sin embargo, el 81% dice que su hijo juega con movimiento todos los días un rato. Esta información permite sospechar que al 25% de los niños cuyos padres dicen que salen a jugar con otros niños se suma un 55% más que juega involucrando cualidad de movimiento (coordinación, soltura, gracia) y no cantidad (correr, saltar, andar en bicicleta). En casa, el juego puede ser la excusa perfecta para que la infancia se ponga en movimiento. En esos juegos no solo hay que garantizar cantidad sino diferentes cualidades de movimiento corporal. Según los padres indagados, los juguetes que prevalecen en el 67% de las casas (51% de juguetes de mesa y útiles escolares) invitan a un movimiento controlado, reducido, coordinado.

Estos datos coinciden con las intenciones de enseñanza de los padres, puesto que más de la mitad de los padres indagados (56%) declaran enseñar a sus hijos actividades que se podrían identificar como de escritorio, pues exigen atención y concentración, como leer y dibujar, y en todo caso, como complemento la coordinación fina, como cuando se arman rompecabezas.

El 60% de los padres confirma que sus hijos juegan juegos electrónicos en celular (40%), en computadora o play (20%), juegos que aquietan, aíslan y podrían asociarse a malas posturas corporales. Arriba del 90% de los niños cuyos padres dicen que juegan juegos electrónicos lo hace entre una y tres horas diarias. Solo el 13% de los padres indagados aquieta explícitamente a sus hijos, mientras una amplia mayoría se mostraría tolerante al desorden que suele causar la iniciativa infantil (86% deja que los niños decidan). Sin embargo, al considerar que solo un 31% de los niños dispone de pelotas, bicicleta, patineta, el 25% de los niños sale a jugar con otros a la plaza, la vereda, al patio, y solo un 28% de los padres enseña a sus hijos juegos motores populares, como la pelota, la mancha, trepar árboles. La mayoría de los padres (alrededor del 70%) enseña implícitamente a sus hijos a entretenerse sin moverse demasiado, al menos durante la

semana. Los últimos datos se constituyen en indicios de que la perspectiva adulta es condicionante simbólica directa de las prácticas de movimiento corporal de los niños.

Los fines de semana se mostrarían más propensos al movimiento corporal de los niños. El 81% de los padres dice tener la costumbre familiar de salir al encuentro de otros durante el fin de semana (46% que visita amigos y familiares, más el 35% que hace uso del espacio público disponible como plazas y parques).

En el jardín se recogió información de directoras, auxiliares y maestras, sin embargo, al no estar a cargo de los niños, la información brindada por las dos primeras sirvió de aporte a la percepción docente que gana protagonismo. El 87% de las maestras indagadas declara proponer actividades que implican movimiento corporal de los niños (el 58% invita a moverse si lo necesitan y el 29% requiere que se mueva). El 71% de las maestras afirma que sus alumnos pueden moverse cuando lo necesitan. Sin embargo, al igual que en las casas de los niños, los juguetes que más se usan en el jardín invitan a prestar atención, concentrarse y, en todo caso, requieren de coordinación fina. Son juegos de construcción.[63]

---

[63] Esta información se constituye en indicio que confirma el supuesto del que partiera esta investigación, según el cual las decisiones adultas (y las ideas en que se asientan) condicionan las prácticas de movimiento corporal de los niños. Además, habilita la sospecha de que el movimiento corporal de los niños es un aspecto a ser educado, pues habría ciertos saberes vinculados a las habilidades intelectuales que operan como valor agregado a ser enseñado, quizás por su utilidad en la vida productiva. Aun cuando las ciencias sociales se esfuerzan en mostrar la integridad del hombre (en tanto ser biológico, psicológico, social, ético y estético) y su fundición en el contexto cultural, se puede percibir que prevalece la tendencia a ponderar habilidades (como hablar correctamente, leer, escribir, calcular, recitar) que no necesariamente requieren del movimiento corporal para ser ejecutadas. Es más, hasta llega a considerarse que el movimiento corporal durante la ejecución de tales habilidades atenta contra la calidad de esfuerzo. De aquí la necesidad de educarlo. Quizás sean vestigios del pensamiento cartesiano que ubica al cuerpo en oposición a la mente, o del pensamiento cristiano que ha ubicado al cuerpo en el par opuesto más nefasto (la debilidad, el pecado, lo mundano).

El 80% de las maestras indagadas deja jugar libremente a los niños durante los momentos libres. Sin embargo, cuando salen al patio, el 40% de las maestras interviene en el juego de los niños, ya sea jugando (16%), enseñándoles juegos o dándoles juguetes (24%). Del 60% restante, el 58% de las maestras los deja jugar libremente. Al 89% de las maestras indagadas le gusta enseñar a sus alumnos juegos, especialmente (51%) juegos artístico- expresivos.

Con todo, el jardín se presenta como lugar protegido del juego entre niños y las maestras como agentes multiplicadores de esa práctica corporal. En los momentos libres prevalecerían prácticas de movimiento corporal vinculadas a las habilidades motoras básicas (correr, trepar, empujar). En los momentos programados prevalecerían prácticas de movimiento corporal de naturaleza artística y/o expresiva.

Entre el juego y el género de los jugadores se trazan relaciones que pueden muy bien constituirse en temáticas centrales de próximas indagaciones. La mayoría de los padres perciben diferencias entre el juego de los varones y el juego de las niñas. Esta diferencia tiende a borrarse en el jardín de infantes. Enseñanza y género también puede constituirse en un interesante tema para abordar. Aun cuando la invitación se hizo a padres/madres, por encima del 90% de los cuestionarios fue completado por madres, al tiempo que el 100% de los docentes que completó el cuestionario son mujeres.

Resultados de la segunda parte

Una vez finalizada la primera etapa, se seleccionaron una madre y una docente por jardín como casos a entrevistar. Se entrevistaron dieciséis (16) casos: ocho (8) madres y ocho (8) maestras. Las entrevistas se constituyeron en momentos de encuentro y charla distendida. Las preguntas se organizaron alrededor de cuatro ejes que resultaron de la primera parte de la investigación: Aquietar, Expectativas, Doble mensaje y Condiciones.

Resultado 1: Aquietar. La tendencia al movimiento corporal de los niños alborota la organización adulta, cuando los adultos educan el movimiento de los niños, los aquietan.

> Es súper inquieto, todo el tiempo quiere, o anda de acá para allá (Mamá 1).

> Un niño inquieto es un niño que sube, que baja, que va, que viene, que contesta hablando y moviéndose, y está saltando mientras te está contando algo (Maestra 1).

Los niños son inquietos porque se mueven mucho. Se identifican dos posturas asumidas por los adultos respecto de ese movimiento propio de la infancia. Algunos adultos entienden que el moverse implica riesgo, descontrol, y, por lo tanto, como adulto su función es controlar y/o evitar el movimiento de los niños.

> (...) ¡no saltes en la cama! Y él quería saltar, y saltaba en la cama. Se cayó, tuc, se dio el clavito. O sea, así poquito era, pero le salió un montón de sangre. Y le dije: "¡Viste!". Y me dice: "¡Esta bien, no salto más, mami!". Después nunca más lo hizo (Mamá 1).

> Una cosa es lo que el niño es y otra cosa distinta es lo que nosotros queremos que el niño haga. Hay momentos en los que uno busca de que nos quedemos más tranquilos para poder hacer otro tipo de trabajo (Maestra 1).

Para otros adultos entrevistados el movimiento corporal de los niños es signo de vitalidad y/o una necesidad de los niños, por lo tanto, como adultos se muestran tolerantes a ese movimiento:

> Es feo ver un niño que está muy quietito porque eso pasa cuando ellos están enfermos, los ves así sin querer hacer nada. Así que no me molesta para nada que sea inquieta o quiera moverse mucho (Mamá 3).

Los adultos que asumen esta postura identifican que su intervención

es necesaria para promover ese movimiento en una versión mejor ejecutada. Es decir, en lugar de restringir el movimiento de los niños, se proponen promoverlo y educarlo:

> La vereda de nuestra casa es demasiado angosta y le da miedo a caerse, entonces nosotros lo hacemos andar en calle. Las primeras veces yo andaba a la par (...) recién ahora se me está pasando el dolor de piernas (Mamá 4).

> Un día lunes tenés que pensar una actividad en la que no vayas a tenerlos sentados, porque no te va a resultar. No sé si han jugado o no, pero si te digo que se salen de adentro por jugar, por correr, por saltar (Maestra 2).

Segundo resultado: Expectativas. Las expectativas que los adultos construyen para los niños no están relacionadas a prácticas de movimiento corporal.

Se puede identificar a quienes buscan que los niños disfruten de ser niños, jueguen, se muevan. Pero persiste la pretensión de que los niños de hoy consigan mejorar en su vida adulta las condiciones de existencia. Los entrevistados asocian esa mejora al dominio de habilidades cognitivas (sin consideración del dominio corporal). En el jardín, las proyecciones aparecen vinculadas al juego. Un grupo de docentes entiende que el juego sirve para aprender a tolerar al otro, hacen mención al disfrute del presente:

> A mí me gusta que sea así... porque gasta energía... se cansa más... (silencio)... Que disfrute de su niñez moviéndose. A mí no me gustaría que fuera un niño que esté quieto... A mí me gustaría que haga deporte... No sé, la verdad... Me gusta ver que disfruten (Mamá 5).

> (...) que aprenda a relacionarme con el otro, que aprenda a que el otro me pueda ayudar a poder jugar, divertirme. Que venga al jardín y que

> acompañe los valores de tolerancia (...) lamentablemente la parte de lo social es como que queda (Maestra 1).

Otro grupo de docentes entienden que el juego es un recurso para la enseñanza de saberes escolares, piensan a los niños en tanto adultos del futuro, rescatan saberes escolares, como escribir, que asocian a ser inteligente y a mejorar las condiciones de vida. En esta proyección los juegos didácticos ocupan un lugar protagónico:

> Que no esté en la misma situación que nosotros (...). Uno siempre lo estimula para que ellos sean mejor o sean más inteligentes (...). Me gusta que venga al jardín a jugar. Pero también me gusta que los estimulen... que tenga una buena base... Esos talleres que te enseñan juegos didácticos... Que uno los pueda mandar... (Mamá 1).

Pareciera que el dominio de aparatos digitales forma parte del acervo incorporado por las nuevas generaciones. En esta tendencia no tarda en aparecer el juego virtual, tanto sea en el uso de celulares, tablet, play o la televisión. El modo más sencillo de aquietar y controlar los niños:

> Viendo dibujitos adentro, a la play, tiene una tablet... En la casa de los abuelos se pone a ver dibujitos, o si lleva la tablet, se pone con eso... Él me pide (Mamá 2).

Confiados en conocer el alcance de los aparatos digitales, los adultos se engañan a sí mismos, pues creen controlar a los niños porque consiguen que su cuerpo esté quieto. Lo que ocurre es que la educación de los niños queda librada a las decisiones de clickeo que ofrece la pantalla.

Resultado 3. Desfasaje. Existe un desfasaje entre el decir y el hacer del adulto respecto de moverse. Los adultos dicen que hay que moverse, pero hacen poco para que los niños se muevan.

Se pueden identificar algunas inconsistencias que se convierten en

doble mensaje para los niños. Algunas madres dicen que les gusta que sus hijos salgan a jugar con otros niños o que se cansen corriendo, jugando, pero ponen a disposición de los niños juguetes que aquietan, silencian y evitan que se ensucien. Algo similar ocurre con el jardín. Algunas maestras dejan expuesta la contradicción entre el adentro (en la sala) y el afuera (patio), el estimular el movimiento corporal y el descomprometerse de lo que los niños hacen en el patio:

> Me gusta más que salga a jugar afuera a que esté todo el día en la casa viendo tele. (...) Se pelean por la play en lugar de salir a jugar al futbol. (...) Como que las madres no queremos que se ensucien (Mamá 3).

> Es ver que necesito yo trabajar en la sala en ese momento. Y con respecto al afuera y... esa relación es como que queda aislado lo que es el jardín con el afuera (Maestra 6).

El movimiento corporal aparece como una actividad útil en el presente para que los niños descansen bien de noche:

> Tratamos de que él haga algo todo el día. Para que a la noche llegue y se duerma (se ríe). O se duerma bien (Mamá 1).

> El doble mensaje se hace más frecuente en el hogar, y son precisamente otros niños los que mejor resuelven la ambigüedad. Y ellos inventan... El karting de madera lo hicieron ellos. Yo nunca le di la idea (Mamá 5).

Resultado 4: Condiciones. Las condiciones espaciales, materiales y humanas inciden en el movimiento de los niños. La disposición del adulto a jugar con los niños está condicionada por la disponibilidad de tiempo libre y ganas de jugar.

El fin de semana es el momento en el cual los padres disponen de tiempo libre de obligaciones, para salir de casa en busca de espacios amplios:

> Los fines de semana, los domingos, por ejemplo, tratamos de sacarlo a algún lado. A la plaza, o lo llevamos al súper, a algún lado, o nos vamos a la casa de una cuñada que tiene la casa grande. Campo, así. Porque a él también le hace falta (Mamá 1).

> Yo soy muy activa. Yo trabajo todo el día y a la siesta también, y el fin de semana que podría descansar busco algo para hacer: ir a la plaza, al parque, algo (Mamá 4).

En la búsqueda de espacios amplios, muchas de las madres entrevistadas eligen las plazas y los parques, y se interesan por las condiciones en que se encuentran:

> El espacio, lo que tiene que... particularmente me encanta, me gustan las plazas, porque él se sube, se baja. Pero esa plaza en particular tiene vidrios en todos lados, así que imagínate, se cae, encima esos vidrios picaditos... se ve que no la limpian bien. Esta descuidada. Pero los otros días también, se cayó y se golpeó. Trato de evitar las plazas en los horarios en donde están los... los... chicos de ahora... los que tienen 16 años, están haciendo cosas que no tienen que hacer adelante del chico. Están fumando, chapando (Mamá 1).

En el jardín, aparece el momento de patio como predilecto para las prácticas de movimiento corporal de los niños:

> Entonces tenés que tener pensada una actividad para la sala, otra que implique el patio... Entonces si vos querés organizar un juego que sea de descarga de energía tenés que sacar todo. Entonces ahí usar los aros, túneles, pelotas, sogas... (Maestra 2).

> Los días que no hay patio se nota muchísimo (Maestra 6).

Cuando de condiciones se trata, el poder contar con un adulto con tiempo y ganas de jugar resultan importantes:

> Pero... Si tratamos, mi marido que está poco, él trata de... Los fines de semana está mucho más. Aparte ellos se le pegan, todo el día atrás de él. Entonces se van a jugar con él. Aparte él es muy compañero de los chicos. Y los extrañan también (Mamá 7).

> Tenemos un vecino que se encarga de que los chiquitos de la cuadra, que no son muchos, pero los lleva el a la plaza a jugar al fútbol (Mamá 6).

Conclusiones

La disponibilidad corporal de niñas y niños no solo está condicionada por las prácticas de movimiento corporal cotidianas, sino también por las condiciones materiales en que acontecen (lugares, materiales, personas) y principalmente por las ideas y decisiones de los adultos que están a cargo de los niños diariamente. De aquí la importancia de destinar tiempo a jugar con los niños, de poner a disposición juguetes de distinta naturaleza, de mejorar la calidad de los lugares para jugar (iluminación, colores, ventilación).

También queda expuesto el rol protagónico que asumen las instituciones sociales como la familia y la escuela (en este caso, el jardín). La disponibilidad corporal depende de la significación e importancia asignada por el entorno social, por los adultos a cargo de los niños, pues deviene un aspecto a ser educado. Esto justifica la necesidad de popularizar y multiplicar experiencias de educación corporal, propiciar encuentro entre niñas niños y ser sus cómplices para jugar. No prohibir juegos motores sino enseñarles cómo tener cuidado de sí mismo y de los demás.

En el relato de las madres se percibe la fricción entre las ideas y las decisiones que toman a diario. Fricción que deja traslucir la brecha que se instala entre lo deseado y lo posible, entre las pretensiones y las condiciones de existencia. También deja entrever que aun cuando sus ideas avanzan sobre la promoción del movimiento corporal de los niños, las decisiones de los adultos terminan siendo condicionadas

por las condiciones de vida (tiempo libre disponible, saberes prácticos incorporados).

En el relato de las docentes la fricción pareciera instalarse entre prácticas de intervención profesional tendientes a reforzar saberes reconocidos por su utilidad en el mundo productivo del trabajo adulto y las prácticas profesionales que atienden a la expansión de la dimensión humana de las personas tendientes a reforzar saberes prácticos de naturaleza social. Esta fricción se percibe en la distancia que se traza entre el trabajo y el juego, entre los saberes escolares y los saberes para la vida.

Así, van ganando lugar algunas inconsistencias en la educación de los niños, que redundan en perjuicio de su derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad (Artículo 31 de la Convención de los Derechos de los Niños). La inconsistencia más evidente es la que se plantea entre la idea de que es necesario el movimiento corporal de los niños para que disfruten de la infancia y tengan un buen descanso nocturno, y sin embargo, los juegos virtuales (en la casa) y los didácticos (en el jardín) están muy presentes en la dinámica semanal de los niños.

En esta dirección, a fin de evitar el doble mensaje, los adultos podrían escuchar a los niños y ponerse en su lugar para entenderlos. También podrían escucharse a sí mismos y comprometerse a actuar según lo dicho, y pensar en el bienestar de los niños al tomar decisiones.

Los fines de semana (tiempo libre de obligaciones de los adultos), las visitas a parientes (donde hay otros niños de la edad) y el uso de espacios públicos abiertos (como plazas y parques) se presentan como oportunidades informales para el juego motor con otros infantes. En tanto, el jardín maternal se presenta como un espacio institucional que garantiza el derecho de los niños al juego.

Con todo, las ideas que los adultos tienen respecto del movimiento corporal de los niños y las decisiones que toman a diario (juguetes puestos a disposición, atención brindada a los niños, ponerse a jugar con ellos, lo que se les dice a los niños, lo que lo dicho genera en ellos) se constituyen en condicionantes de su disponibilidad motora. No se puede desconocer que las decisiones de los adultos están

condicionadas por su contexto sociocultural, por las exigencias laborales y ocupacionales, por el tiempo libre disponible y por la disponibilidad de espacios públicos amplios.

Bibliografía

AAVV. (2013). *Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud de Argentina.

ALMEIDA, F., EUSSE, K. (2018). "Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina". En *Educación Física y Ciencia*, 20(1), e044. https://doi.org/10.24215/23142561e044

AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura.* Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

CENTURIÓN, S. (2013). *Juego e infancia en tiempos de los medios electrónicos. Una lectura Política del juego.* Río Cuarto: Inédito.

CRISORIO, R. (2010). Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal. Tesis Doctoral UNLP.

CRISORIO, R. Educación Corporal. Em *Cadernos de Formação RBCE*, Pp. 9-19, set. 2013.

CRISORIO, R.; L. ROCHA BIDEGAIN Y A. LESCANO (Coord.) (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata, Argentina: Edulp (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf

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

GALAK, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil.* Buenos Aires: Biblos.

GÓMEZ, L. (2013). *¿A qué jugar? ¿Cómo jugar? Aprender juegos... aprender a jugar. Sobre la Dimensión estética del juego.* Buenos Aires: Inédito.

GÓMEZ, R. (1999). "Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista". En *Revista Novedades Educativas*. Pág. 13-20.

HABERMAS, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Buenos Aires: Taurus.

KERBRAT-ORECCHINI, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje.* Buenos Aires: Edicial.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANNI, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Emecé.

OMS (2003). *Consulta Mixta OMS/FAO de Expertos. Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas.* Ginebra: OMS – Serie Informes Técnicos. Recuperado de http://www.fao.org.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2004). *Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios de la Educación Física y el Deporte.* Atenas. Grecia: Mineps IV. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes.

PORSTEIN, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial.* Rosario: Homo sapiens.

RIVERO, I. (2018). "Dimensiones para pensar el juego como prácticade vida saludable y derecho de la infancia". En revista *Infancia, educación y aprendizaje (IEyA)*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso. Vol. 4, Nº 1, pp. 203-229.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). "Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza". En *Polifonías. Revista de Educación*. Año III, Nº 5, Set-Oct 2014, p. 128-143.

SARLÉ, P. (2013). *Saber jugar bien o del buen jugar: La dimensión ética del juego como derecho de la infancia.* Buenos Aires, Argentina: Inédito.

SCHARAGRODSKY, P. (2013). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Explora. Biblioteca Nacional de Maestros. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf.

STAKE, R. (1994). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (2014). *Insuficiente actividad física en la infancia. Niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en Argentina.* Buenos Aires: Educa.

UNESCO (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte.* París, Francia. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes.

VALENZUELA, J. y FLORES, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa.* Monterrey: Digital Tecnológica de Monterrey. Disponible en http://www.rieege.tecvirtual.mx.