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

Por María Elisa Fierro[60]

Introducción

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

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

[60] Universidad Provincial de Córdoba.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Movilizaba esa búsqueda la preocupación por superar la desarticulación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- El avance progresivo en cuanto a la disponibilidad corporal;

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

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

Educación física entre infancias de derechos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Experiencias de participación y protagonismo

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

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

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

Disponer espacios, materiales, tiempos y preguntas para trabajar

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

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

Nombrar a los niños y niñas por su nombre

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

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

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

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

Habilitar la palabra. Disponernos a la escucha

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

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

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

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

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

Permitir y favorecer la elección de materiales

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

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

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

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

Experiencias de equidad de género

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

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

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

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

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

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

Algunas propuestas para aplicar en clases de educación física:

- En las propuestas de trabajo no separar niños y niñas. Muchas veces esta separación tiene como fundamento la comodidad del docente y la practicidad a la hora de realizar un trabajo en equipos.
- Realizar propuestas no diferenciadas. Dar a luz los posicionamientos que subyacen en torno a prácticas históricamente atribuibles a niños y niñas. Qué se le permite y qué se le atribuye a los varones y a las mujeres. Qué se espera de cada niña o niño.
- Favorecer y permitir la expresión de las emociones.
- En la propuesta de actividades y materiales que impliquen

colores determinados, no adjudicar a cada género colores que refuerzan los estereotipos. Favorecer las elecciones de colores diversos.

• Atender al lenguaje sexista que se utiliza, cuánto éste incluye o excluye a las mujeres en las consignas de trabajo.

A modo de suspensión...

Cuando nos situamos a pensar, tensionar, reflexionar, se abren tanto preguntas como posibilidades, y a la vez también se permiten decisiones sobre lo que compartimos. Esas decisiones nos llevan a tomar y a dejar, y por lo tanto, a suspender algunos debates para otras instancias. No se concluye, no se cierra: se suspende en condición de pausa.

Los marcos legales que encuadran el trabajo con la primera infancia en la educación inicial –Ley de Educación Nacional 26.206/06, Ley de Protección Integral de los Derechos de NNA 26.061/05, Ley de Educación Sexual Integral 26.061/06– conducen inexorablemente a la transformación de las prácticas.

Todas las prácticas que se suceden en el nivel inicial son plausibles de ser interpeladas con la lupa que se comparte en este capítulo, más allá de la especificidad de la educación física. En el nivel inicial, garantizar tiempos donde el cuerpo y el movimiento sean protagonistas desde una perspectiva de derecho es responsabilidad de todos y todas quienes trabajamos entre las primeras infancias.

Bibliografía

ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTÍNEZ M (2003). *De la participación al protagonismo infantil, propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

ARAYA UMAÑANA, S. (2003). "Un matrimonio conveniente: el género y la educación". En *Revista Educación*, *27*(2), 11-25.

CAMACHO BROWN, L. y WATSON SOTO, H. (2008). "Reflexiones sobre equidad de género y Educación Inicial". En *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*. Costa Rica. Vol. VIII, Nº 14, 33-48. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615071004.

DISEÑO CURRICULAR PARA LOS JARDINES MATERNALES MUNICIPALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA (2007). 1º versión. Secretaría de Educación, Cultura y Derechos Humanos de Córdoba.

FRIGERIO, G, POGGI, M y GIANNONI, M (comp.) (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Noveduc.

SCHLEMENSON, S. (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Noveduc.

VV. AA. (2008). Revista *En Cursiva: infancias, educación, comunidad, agenda pública.* "¿Qué tan chicos son los chicos? Ensayos sobre la participación infantil". Año 3, N°4, Abril 2008. Fundación Arcor.