

Facultad de Actividad Física y Deporte

Maestría en Actividad Física y Deporte

**Las Prácticas Pedagógicas en la Educación Física en el Nivel Inicial
Entre los saberes, propuestas de enseñanza y organización de la clase**

Realizada por: Lic. Silvina Bellotti

Director: Dr. Leonardo Gómez Smyth

Editora: Cristina Gabás

Buenos Aires

Diciembre 2021

Agradecimientos

Al detenerme en el camino que me llevó a la realización de esta tesis, vienen a mi mente muchos recuerdos y experiencias vividas. Una se da cuenta de todos los esfuerzos realizados, y aunque por momentos fue un trabajo solitario, muchas personas colaboraron para su realización.

Primero quiero agradecer a mi familia: a Héctor mi compañero, mi guía, mi amor, por estar siempre y en cada emprendimiento a mi lado, entendiendo mi pasión y respaldándome en todo momento. A mis hijxs: a Antonella que con su modo de reflexionar y su curiosidad fue mi consejera, pensando conmigo sobre diferentes temas, y a Santiago por su paciencia y cariño, con quien compartimos una pasión que ayudó a hacer más ameno el camino.

A Leo, mi director de tesis, que con su saber, perseverancia y cariño me acompañó y sostuvo en el camino. Él me demostró no solo que no hay una sola forma de ver la Educación Física, sino también que no hay una sola forma de ver la educación en su conjunto. Puso teoría a mi práctica, esto me permitió mejorar, entender, reflexionar sobre el hacer y descubrir que nunca es tarde para tratar de mejorar.

Quiero también destacar la participación de Cristina quien fue más que una editora que con su arte embelleció la escritura, una inyección de ánimo y de fuerza en el final, me permitió seguir aprendiendo y escucharla fue siempre gratificante, descubrí a una gran compañera de trabajo.

A mis amigas Florencia, Marisol, Alejandra y Gabriela que me acompañaron aportando cada una con su experiencia, sabiduría y don de gente, realmente estuvieron y me sostuvieron en los momentos que las necesité: ¡gracias, amigas!

Quiero también agradecer a todas las instituciones de las que formo parte, que de una forma u otra me ayudaron a ser lo que soy hoy, con la ambición de ser mejor cada día para brindar una educación mejor.

Mi agradecimiento especial para lxs docentes del distrito de José C. Paz quienes con su predisposición me brindaron su tiempo con total generosidad, sin esperar nada a cambio y preocupadxs siempre por mejorar sus prácticas.

Le dedico estas últimas palabras a mi papá porque fue él quien cuando estaba pensando qué estudiar, me dijo: *¿POR QUÉ NO TE ANOTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA?* Junto con mi madre siempre incentivaron la importancia de estudiar. Y finalmente, mi agradecimiento a ella, a la “Señorita Lucy” que me enseñó a amar esta profesión, a jugar al handball y a querer a mis alumnxs. Ella me explicó que la niñez necesita jugar, que el objetivo de la escuela es que lxs niñxs sean felices, porque si es así, cuando adultos también lo serán. Mamá siempre en mi corazón, en mi mente, en mi vida.

Resumen

El presente trabajo nace como parte de un proyecto de investigación de la Universidad de José C. Paz y ha tenido la intención de identificar los tipos de prácticas pedagógicas que llevan adelante lxs docentes del Nivel Inicial en la búsqueda de prácticas innovadoras. Consideramos para nuestro análisis tres categorías de variables que conforman la clase: los saberes de la cultura, la organización de la clase y las propuestas de enseñanza relacionándolas con la función social de la Educación Física.

El diseño metodológico fue de carácter descriptivo y temporalmente sincrónico/transeccional. El muestreo fue probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2014) y dentro de la recolección de datos, empleamos como estrategia veinte entrevistas semiestructuradas a docentes que desarrollan sus actividades en escuelas públicas en el Nivel Inicial en el distrito de José C. Paz entre el 2018 y 2019.

Hemos podido evidenciar prácticas pedagógicas que avalan el pensamiento hegemónico anclado en una visión tradicional y que siguen los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas exponiendo desde estas perspectivas la función social de la Educación Física.

Dentro de las categorías mencionadas, los saberes de la cultura corporal considerados prioritarios son el desarrollo de las habilidades y las capacidades motoras pensadas como base para la enseñanza del deporte, y la utilización del juego como estrategia metodológica en consonancia con el desarrollismo.

La organización de la clase es planeada en tres partes (inicio-desarrollo-cierre), exponiendo de esta manera la estructura rígida de la misma y el mecanismo de control de los cuerpos, que se realiza a través de la disciplina y la ejecución de esquemas rigurosos seguidos de un aprendizaje uniforme.

En cuanto a las propuestas de enseñanzas, ellas guardan relación directa con las proposiciones de lxs docentes utilizando el juego como una estrategia metodológica. Finalmente, las tareas encubren un tinte recreacionista pensando en la especialización de los cuerpos y la elección de futuras disciplinas deportivas, y a la vez se prioriza la formación temprana como elemento sociabilizador y se reivindica la importancia de la competencia en el espacio escolar.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas – Saberes de la cultura- Organización de la clase- Propuestas de enseñanza- Función social de la Educación Física

,

Índice

Primera parte	10
Introducción	12
Marco Teórico	16
Capítulo 1: Hegemonía y Contrahegemonía de la Educación Física en el Nivel Inicial (Revisión histórica de la clase)	16
1.1. La hegemonía: cultura e ideología	16
1.2. Perspectivas ideológicas de la Educación Física en el Nivel inicial	26
1.2.1. Visión Militarista	27
1.2.2. Visión Higienista	35
1.2.3. Visión Psicomotricista	39
1.2.4. Visión Desarrollista	47
1.2.5. Visión Deportivista	50
1.2.6. Visión Recreacionista	51
1.2.7. Enfoque Sociocultural	56
1.2.7.1. La Pedagogía Crítica y la Cultura	60
Capítulo 2: La clase de Educación Física en el Nivel Inicial	64
2.1. La clase en el Nivel Inicial	64
2.2. Tipos de prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial	67
2.3. Saberes de la cultura corporal	76
2.3.1. Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial	80
2.4. Organización de la clase	87
2.4.1. Organización Tradicional y Técnica	89
2.4.2. Organización constructivista y cognitiva	93
2.5. Propuestas de enseñanza	95
2.5.1. Propuestas de enseñanzas pensadas desde las etapas evolutivas	96
2.5.2. Las propuestas de enseñanzas en la clase de Educación Física	102

Segunda Parte	108
Capítulo 3: Diseño metodológico	108
3.1. Estado del arte	110
3.2. Formulación del Problema	120
3.3. Relevancia cognitiva	120
3.4. Objetivos	121
3.4.1. Objetivo General	121
3.4.2. Objetivos Específicos	121
3.5. Esquema metodológico	121
3.6. Muestra	122
3.7. Matriz de datos	124
Tercera Parte	138
Capítulo 4: Tratamiento de la Información	138
4.1. Análisis de la cultura profesional de lxs docentes en relación a las prácticas pedagógicas	141
4.2. Análisis de las perspectivas ideológicas predominantes en las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial.....	154
4.3. Análisis de los saberes de la cultura corporal y/o contenidos disciplinares	162
4.4. Análisis de la organización de la clase	174
4.5. Análisis de las propuestas de enseñanza	186
Capítulo 5: Conclusiones. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	207
5.1. Conclusiones en relación a los saberes de la cultura corporal.....	207
5.2. Conclusiones en relación a la organización de la clase	210
5.3. Conclusiones en relación a las propuestas de enseñanza.....	213
5.4. Conclusiones en relación a la función social de la Educación Física....	216
6. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	218
Capítulo 6: Referencias Bibliográficas.....	222
Anexos	236
Anexo 1. Modelo de entrevista semiestructurada	236

Anexo 2. Modelo de consentimiento de informadxs236
Anexo 3. Entrevista semiestructurada242

Primera parte

Introducción

En nuestra formación profesional lxs¹ docentes iniciamos un proceso complejo de construcción que tiene implicancia en los diferentes posicionamientos pedagógicos y didácticos de la cultura profesional. Entendemos que en el caso del Nivel Inicial y dentro del espacio curricular, los saberes que circulan expresan una particular ideología y una forma de pensar la Educación Física, así como también inciden la formación que cada docente ha recibido en relación al juego y el sentido que este tiene en el Nivel Inicial.

En el análisis de la construcción de experiencias teóricas-prácticas el discurso se va conformando a partir de los conceptos teóricos, que se desprenden en el mejor de los casos de investigaciones, como así también de un sentido común devenido de la práctica y que presupone cierta lógica interna que atraviesa la disciplina, pensada para todxs lxs niñxs de la misma manera. Por eso, en la pluralidad docente, algunxs más reflexivxs que otrxs, las perspectivas pedagógicas de cada unx fundamentan la práctica y le dan sentido al momento de la intervención dentro de la clase.

Si a nuestra cultura profesional le sumamos las experiencias corporales que vivenciamos y aquellas otras que como alumnxs hemos registrado durante nuestra etapa escolar, diremos que incluso la propia historicidad se puede vincular con nuestro espacio de formación. Esta situación nos dispone a investigar las prácticas y pensar si esos saberes culturales que aparecen en formatos de juegos, con docentes que explican y dicen todo el tiempo qué hacer, son necesarios teniendo en cuenta que es importante visualizar las infancias del futuro y proyectar sus posibles necesidades.

Dado que estamos en espacios de formación terciaria y universitaria, vamos en la búsqueda de propuestas innovadoras que están latentes en el campo de la

¹ En este trabajo se utilizará lenguaje inclusivo.

práctica, con la intención de rescatarlas, reforzarlas y darles difusión, echarlas al viento para que semillen dentro del espacio escolar. Para esta búsqueda y con la intención de revisar las prácticas pedagógicas, decidimos focalizarnos en la Educación del Nivel Inicial de José C. Paz, distrito del Conurbano bonaerense, y lo haremos específicamente en instituciones que pertenecen al estado. Esta tarea nos llevará a reflexionar sobre los debates contemporáneos en la didáctica y reconocer las teorías pedagógicas que subyacen en los distintos enfoques de la enseñanza.

En este sentido, se nos presentan dudas, inquietudes y reflexiones sobre la práctica pedagógica en el Nivel Inicial, dado que percibimos en los docentes un cierto estado de incertidumbre, probablemente ocasionado por las tensiones entre el saber teórico y su traslado a la práctica, la que se presenta como una contradicción o no brinda las respuestas necesarias a la tarea docente por no encontrarse ambas -teoría y práctica- en una misma línea de acción. Debemos revisar temas que van desde el contenido teórico, metodológico, hasta el epistemológico para avanzar en el quehacer de la práctica. El discurso docente, que se compromete con el hacer de dicha práctica, parecería encontrarse vacío al momento de justificarla de manera teórica, ya que aparece el juego utilitario, donde se le muestra al estudiante de Educación Física un recetario de tareas divertidas, que no garantizan el derecho a jugar.

Los autores Fensterseifer y Da Silva (2011) explican también que, sin ser determinante, la trayectoria de la práctica pedagógica del profesor de Educación Física, está fuertemente ligada a su formación profesional. Por lo tanto, la transformación de las prácticas pedagógicas colabora y ayuda a ser más reflexivos al momento de analizar las propias prácticas, aun cuando esto no garantiza ser en un futuro próximo docentes innovadores. Como formadores de esos futuros docentes hemos notado por parte de los estudiantes, la insistencia para que les brindemos información sobre los juegos, que piden como tareas que llevarán a la práctica para tener éxito, pensando en desarrollar contenidos, que supuestamente

son requeridos por el sistema educativo que involucra al docente en los saberes a enseñar. De este modo se cree lograr el éxito pedagógico a través de una alta eficiencia didáctica.

Si en palabras de Bolívar (1985), “La Educación es considerada parte integral de la cultura y consecuentemente el Educador definido como un trabajador de la cultura” (p.48)., nuestra disciplina no puede estar ajena a este compromiso y deberá reflexionar sobre las prácticas en la búsqueda de promover una formación pedagógica sólida. El Nivel Inicial dentro de la Educación Física posee un espacio curricular de vacancia, ya que ha sido muy poco investigado, y sobre todo cuando comparamos con otras áreas de la disciplina. A pesar de esto, existen algunos aportes muy novedosos e innovadores de Gomez Smyth (2015), quien demuestra no solo la importancia del juego, sino que también cuestiona el jugar de modo competitivo. Así mismo, explica el valor que tiene el posicionamiento ideológico de cada docente dentro de la clase en la construcción y el sostenimiento de las situaciones lúdicas. De acuerdo con su pensamiento, se trata de acciones conjuntas que se desarrollan con la intervención del docente, quien sostiene lo lúdico, en el juego de lxs niñxs percibidxs y sentidxs como jugadores expertxs, que atraviesan fases de montaje.

Otros aportes que podemos tener en cuenta son los analizados por Mansi (2008), él explica los tecnicismos devenidos de la psicomotricidad, el desarrollismo y el deportivismo, y analiza los procesos históricos que ha atravesado la Educación Física en el Nivel Inicial, en la búsqueda de una pedagogía amplia interdisciplinaria y flexible, en palabras de Bolívar (1985): “toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo” (p.49).

Por todo lo expuesto, el objetivo de nuestra investigación es caracterizar el tipo de prácticas pedagógicas desde las cuales sostienen lxs docentes de Educación

Física en el Nivel Inicial, y para eso el diseño metodológico de la investigación será descriptivo y en ella se analizará el comportamiento de variables tales como función social, organización de la clase, propuestas de enseñanza y saberes de la cultura que circulan en el espacio escolar.

Nos proponemos con este trabajo favorecer y contribuir al desarrollo profesional en el ámbito de Educación Física, dentro del Nivel Inicial, e insistir como punto de partida en que lxs docentes investiguen y reflexionen sobre sus prácticas. De acuerdo con esto, plantearemos en la primera parte del trabajo su marco teórico, el que se encuentra dividido en dos capítulos:

Capítulo 1: Hegemonía y Contrahegemonía de la Educación Física en el Nivel Inicial (Revisión histórica de la clase)

Capítulo 2: La Educación Física en el Nivel Inicial

En la segunda parte, visualizaremos la metodología que se llevó a cabo. Y, por último, en la tercera parte explicaremos el tratamiento y el análisis de los datos obtenidos en la investigación.

Así pues, vincularemos la línea de investigación con la construcción de prácticas pedagógicas existentes en la clase de Educación Física, y reflexionaremos a partir de indagar sobre la muestra que tiene como protagonistas a los docentes de las Escuelas del Nivel Inicial del Municipio de José C. Paz.

Marco Teórico

Capítulo 1: Hegemonía y Contrahegemonía de la Educación Física en el Nivel Inicial (Revisión histórica de la clase)

1.1 La hegemonía: cultura e ideología

Consideramos necesaria una revisión del concepto de hegemonía en la clase de Educación Física para entender cómo el poder es ejercido dentro del espacio escolar. Indagaremos el tema través del pensamiento de Antonio Gramsci (1891-1937) economista y teórico, cuyos escritos reunidos en *Cuadernos de la Cárcel* han implicado un trabajo de exégesis. Su literatura fue escrita cuando estaba en prisión y numerosos especialistas se han dedicado a estudiar e interpretar sus ideas, razón por la cual citaremos a autores que hablan de su obra y así relacionaremos algunos conceptos que en materia educativa consideramos pertinentes para entender la práctica.

El concepto de hegemonía vinculado a la educación nos convoca a un análisis específico, veremos la significación e interpretación relacionadas con las ideas de Estado-Sociedad y Consentimiento-Coerción, razón por la cual apelaremos a la Teoría materialista de la cultura y la hegemonía como proceso de construcción.

Antonio Gramsci, motivado por su contexto particular y por el momento histórico que le tocó atravesar (el régimen fascista de Benito Mussolini) desarrolló la Teoría de la Hegemonía, que se caracterizó por incorporar la idea del consenso social. Gramsci estaba convencido de que para ejercer el poder se requería que la clase subalterna llevara a cabo un verdadero liderazgo. Consideraba así que la burguesía dominaba más por consentimiento que por coerción, y pensaba que no alcanzaba con un partido de masas revolucionario sino que era necesario -en sus

palabras: "el partido como educador colectivo" (Morgenstern, 1991, p.4).

La visión según la cual la base económica determina las superestructuras jurídicas, políticas, culturales, ideológicas, etc., fue cuestionada por Gramsci, ya que esta idea implicaba postergar el desarrollo cultural sin la posibilidad de crecimiento dentro del espacio educativo, subordinándolo solo a lo económico. Continuando con su línea de pensamiento, el hombre en tanto ser humano no puede separarse de su pensamiento, de su conciencia, es parte de un todo donde el arte, la política, la educación están incluidas en la práctica social.

La rigidez de un determinismo tan estrecho no significa que el determinismo pueda ser eludido como problema, especialmente porque la interpretación de la cultura o de la educación, ha tenido usualmente dos riesgos paralelos: o bien se la ha explicado en términos de las abstractas leyes de hierro de la economía o bien no se ha tenido en cuenta las condiciones socio-históricas de su existencia. (Morgenstern, 1991, p.6)

Así pues, para Gramsci hay un bloque histórico que está conformado por la estructura y la superestructura, cuya relación no se vincula de un modo lineal, él explica que no se puede pensar en un mercado o en un estado puro ya que la cultura y la ideología forman parte de dicho bloque. En relación al tema, Campione (2007) expresa que "Apunta a destacar el vínculo inescindible entre "base" y "superestructura", señalando que las fuerzas materiales no serían concebibles sin "forma" y las ideologías serían "caprichos individuales" sin las fuerzas materiales" (p.46). Siguiendo a este autor, Gramsci considera al hombre como un bloque histórico con elementos individuales y subjetivos, entendiéndolo como un ser social y colectivo, en palabras de Campione (2007): "Los hombres y las clases toman conciencia de su situación en el terreno de la ideología" (p.47).

Ahora bien, ¿cómo educar o cómo enseñarles a lxs niñxs a ser personas emancipadas capaces de ejercer sus derechos con libertad y respetando al otrx?,

¿cómo lxs niñxs y lxs docentes pueden convivir en estas disputas de poderes? o ¿será que cuando imaginamos una clase de Educación Física esto se convierte en una utopía?

Pensemos que tomar conciencia es un proceso autónomo que todo el sistema debería adquirir, que no se da de manera espontánea o de manera automática y ni siquiera de forma preconstituida como si se aprendiese una verdad revelada. Creemos que, si se otorgaran espacios de pensamiento propio, donde se ejercitara la contrahegemonía, acompañando incesantemente a lxs niñxs en espacios de construcción o deconstrucción con la participación de los pares, docentes, familia, ellxs tendrían la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y lograr la autonomía y la conciencia a la que hacemos referencia. Se hace necesario reflexionar acerca de las clases repetitivas en las que se les dice a las personas qué hacer y cómo hacerlo, para luego expresar la importancia de la libertad, la democracia y el deseo de cada alumnx, ¿se puede hablar de libertad en ese caso?, ¿no entran en contradicción esos enunciados con la realidad de la práctica?

Los cambios de poder político, la construcción de una hegemonía unida con la economía y la moral nos muestra la relación compleja que atraviesa el espacio social.

Gramsci trabaja siempre la distinción entre lo culto y lo popular, para plantear la necesidad de dar lucha en el terreno del lenguaje y la cultura del pueblo, para convertir el *sentido común* (conservador por definición) en *buen sentido* (cuestionador y potencialmente transformador). (Campione, 2007, p. 48)

De acuerdo con su análisis, tanto la cultura como la educación han sido atravesadas por explicaciones devenidas de leyes de economía o bien se han tenido en cuenta las condiciones socio-históricas de su existencia. Sin embargo, él agrega otra dimensión:

Dentro de cada bloque histórico se realiza un tipo particular de hegemonía de clase que da coherencia y cohesión al conjunto social. Esto es particularmente visible cuando una

clase social en ascenso logra no sólo afirmar su dominación económica sino también legitimar una nueva visión del mundo. (Morgenstern, 1991, p 6)

Cuando en educación legitimamos una visión del mundo, sin poner en cuestión valores éticos o morales, y transformamos aquello que pensamos en único y certero, al tiempo que lo acompañamos con cierta ceguera que -por omisión o como consecuencia- atraviesa la práctica, nos encontramos con una cultura y un pensamiento hegemónicos, los que parecen no poder ser movidos ni cuestionados o analizados. Nos preguntamos entonces: ¿será que aquellos que ejercen poder (directores-formadores) no se permiten pensar en otras formas para otras personas en otros espacios?, ¿será que ideológicamente el “sentido común” no permite el paso a la reflexión pensando en espacios de cambios?

Volviendo a Gramsci, él habla sobre educación y analiza la función del intelectual dentro del bloque histórico. Según Gómez (2017): "Gramsci distinguía diversos grados en la actividad intelectual: en la cúspide, los creadores de las diversas ciencias, de la filosofía, del arte; en el inferior, los más humildes administradores y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente"(p.20). Tomando esta noción gramsciana y siguiendo con la idea del autor, reconoce "tipos ideales" de docentes, desde los intelectuales innovadores y transformadores hasta los intelectuales acomodaticios.

El último tipo ideal daba cuenta de docentes, que sin conciencia social de su rol específico, su accionar político-educativo tiende a fomentar y reproducir los intereses de las clases dominantes. Rehúsan de la política, se niegan a asumir riesgos, suelen escudarse en el profesionalismo o la objetividad científica y, en definitiva, se acomodan al *statu-quo* socio-educativo. (Gómez, 2017, p.20)

Así mismo, consideraba que la escuela actuaba como un aparato hegemónico controlado por el estado y creía necesario elevar el nivel cultural y moral de las masas para superar el “conformismo social” en el que veía sumergida la institución educativa.

Respecto del lugar que ocupa el poder, Gramsci (1926) sostiene que el poder nunca está fijo en un solo lugar, sino que es ejercido por las clases sociales. Si partimos de este pensamiento y lo analizamos dentro del campo de la educación podremos observar cómo el poder es ejercido por las autoridades de la institución educativa, por lxs docentes, posiblemente en lxs alumnxs, personas que no contarán con la opción de ejercer su derecho. Este derecho en el caso específico de lxs niñxs en el Nivel Inicial, implicará no poder ejercer la posibilidad de jugar. Además, señala que en particular las clases subalternas, conformadas por aquellos sectores sociales marginalizados, son las que deben ejercer el poder y tomar la iniciativa. Proponemos entonces pensar en cómo serían nuestras prácticas en el espacio escolar si existiera la posibilidad de ejercer el poder en la disponibilidad del propio cuerpo.

Por otra parte, teniendo en cuenta que parte del pensamiento social moderno se analiza a partir de los conceptos centrales de sociedad, economía y cultura, podemos observar que dichos conceptos sufrieron cambios, ya que no evolucionaron de la misma forma y cada uno de ellos en su recorrido histórico ha sido influenciado por los otros, ahora bien: “¿Comprendemos la “cultura” como “las artes”, “como un sistema de significados y valores” o como un “estilo de vida global” y su relación con la “sociedad” y la “economía”?” (Williams, 2000, p.23). Este autor entiende que al advertir el concepto de cultura dentro del desarrollo histórico, dicho concepto ejerce una presión que limita los demás aspectos. En esta dirección y dentro del espacio escolar de la Educación Física, podemos pensar la cultura hegemónica como aquella en la que el deporte y la competencia han ejercido un poder tal que fue capaz de anular y hasta opacar el juego como espacio lúdico por carecer de prestigio social y por pensar que no es útil dentro de la educación infantil.

Según Williams (2000), si analizamos la idea de cultura, podremos vincularla con la palabra *civilización* y remitirnos al adjetivo *civil*, en el sentido de ordenado,

educado y cortés. A la vez desde el positivismo histórico podemos contraponerla con el concepto de “barbarie”, en tanto que la *civilización* se relacionaría con el “desarrollo que implica el proceso y el progreso histórico” (p.24).

Los términos *civilización* y *cultura* fueron utilizados de manera intercambiable hasta que Rousseau, a través del movimiento romántico le dio al término *cultura* otro significado, diferenciándolo del término *civilización* y vinculándolo con el desarrollo interior, espiritual. Siguiendo a Williams la *cultura* estaba asociada con la religión, el arte, la familia y la vida personal, y en contraposición la *civilización* se relacionaba con lo externo, con la sociedad en un sentido más abstracto, resultando así que “La cultura era entonces la secularización, a la vez que la liberalización, de las formas metafísicas primitivas” (Williams, 2000, p.26).

Continuando con esta línea de pensamiento en la que se le da al término *civilización* un sentido secular y a la *cultura* se la ve desde un concepto sociológico y antropológico, veremos que se crean tensiones entre ambos conceptos. Para Llinares (2002) será Herder en su obra *Ideas sobre la filosofía de la historia de la humanidad* quien le dará nuevo significado a qué es la cultura ampliando la noción hacia la existencia de *culturas*, es así como frente a la idea dominante de lo universal extiende el concepto y entiende la diversidad cultural, y como consecuencia plantea una idea de ser humano desde una perspectiva antropológica.

En lugar del individuo abstracto, representante de la especie humana, portador de la razón, pero despojado de sus particularidades, el hombre de Herder es lo que es, con todas sus formas de ser, de pensar y de actuar, en virtud de su pertenencia a una comunidad cultural concreta. (Llinares, 2002, p.225)

Supongamos que en el espacio escolar existieran los medios para crear cultura corporal significativa para lxs niñxs, de ser así podríamos encontrarnos con una infancia potencialmente creativa y pensante, con espacios donde la discusión y el

encuentro con el otro fueran constantes por ser necesarias en la búsqueda de ideas intrínsecamente motivadoras. Entonces, ¿cómo serían nuestras prácticas?

Llinares (2002) dice que Herder, quien se aleja de la explicación desde el milagro y la revelación profética, entiende la cultura desde una perspectiva histórica pues "(...) es en la historia como se desenvuelve la cultura según su propia sustancia, y la historia es esencialmente supra individual, supra subjetiva"(p.222), comprendiendo que la educación implica un espacio de formación de la cultura subjetiva, el despertar del hombre espiritual en el hombre físico desde un sentido antropológico. Por otro lado, el autor habla de una cultura objetiva en la que tanto la tradición, que se forma en el devenir de los pueblos, como la expresión en la obtención de aquello que el hombre desea, tienen como finalidad la realización de la humanidad en su conjunto.

Por todo lo expuesto, si analizamos el concepto de cultura dentro del espacio escolar y específicamente en la Educación Física, cualquier propuesta innovadora o de variaciones en la forma de enseñar se puede tornar algo dificultoso y de peso al momento de buscar cambios, teniendo en cuenta que se estaría atendiendo la diversidad cultural en una sociedad que quiere imponer sus saberes, su forma de pensar y que solo reconoce su propia cultura como la única, teñida con un tinte supuestamente a-histórico.

El ser humano tiene la tendencia a juzgar aquella cultura que desconoce y que no le es propia desde los parámetros de la propia, solo se puede lograr objetividad en el discurso cuando aparecen la investigación crítica o los expositores contracultura, de lo contrario es difícil cierta neutralidad al momento de establecer un juicio de valor en relación a la cultura. Como bien lo explica Pérez Tapia (2002) la cultura es inconmensurable en relación a la opinión que se tiene de la propia y de la ajena, es decir que:

Actualmente, en un mundo culturalmente muy diverso, en el que no sólo es grande el pluralismo cultural -éste se ha dado a lo largo de toda la historia de la humanidad-, sino que es más intensa que antes la conciencia del mismo, el

antagonismo entre universalismo y relativismo, con el etnocentrismo de por medio como caballo de batalla, se ve notablemente agudizado. (Pérez Tapia, 2002, p.336)

Dentro del espacio escolar, aun cuando la sociedad se mantenga en un cambio continuo, hemos de encontrar la cultura hegemónica. Esa cultura hegemónica es difícil de cuestionar porque está arraigada y ejerce su poder. Sin embargo, es necesario que rescatemos la importancia del diálogo intercultural, entre grupos e individuos de diferentes culturas, dispuestos a conocerse y con la intención de realizar un bien a la humanidad, alejándose de la idea de una sola sociedad y una sola cultura, “(...) Lo mejor que puede hacer una filosofía de la cultura es ponerse al servicio del diálogo intercultural al que nos urge la situación actual de la humanidad, sin injustificables concesiones en un sentido u otro” (Pérez Tapia, 2002, p.343).

En el campo de la Educación Física podemos visualizar que el espacio social, el lugar donde se puede reflexionar y discutir sobre la clase y las prácticas, está conformado por docentes que repiten la cultura hegemónica, y la replican a lo largo de la historia. La utilización de la expresión “cultura profesional” “(...) como el conjunto de discursos y prácticas, conceptos, modelos corporales, valores, etc. globalmente conocidos y compartidos por las personas que nos movemos dentro del campo” (Barbero González, 1996, p.14).,refleja cuáles son los saberes, las creencias, que de forma predominante y natural se han instalado en la práctica dentro de la comunidad educativa, y cómo se convierte en “currículum oculto” trasladándose a la práctica y dándole legitimidad.

Si el Diseño Curricular y los saberes del mismo son una construcción social, el peso que la cultura profesional ejerce impactará al momento de seleccionar aquellos saberes que deberán ser aprendidos. En este sentido, si observamos la historia de la Educación Física sabremos que los dichos de Kirk (2015) respecto

de que en cien años el único cambio que realizó la disciplina fue salir de la gimnasia al deporte y a las habilidades deportivas, continúan presentes en la ideología de los docentes. Así Barbero González (1996) dirá:

En cuanto conjunto de acepciones hegemónicas, es decir, comunes a todos, la cultura profesional condiciona o determina el tratamiento y concepción de una materia, actúa reforzando los supuestos y premisas básicas y estigmatiza todo aquello que se sale de tono. Aunque, como se ha repetido, la homogeneidad no es absoluta y esto nos sirve para destacar los resquicios y contradicciones que pueden generar propuestas alternativas, es innegable que los padres, madres, alumnado, profesorado... de otras materias, administración educativa, periodistas deportivos, etc., comparten un sentido común que contiene ideas muy precisas y firmes sobre lo que debe hacerse en las clases de Educación Física. (p.18)

Por esto, si consideramos una determinada clase de Educación Física inmediatamente la podremos relacionar con una corriente ideológica y con una forma que se corresponderán con un momento histórico y cultural. Las prácticas como un sistema de creencias compartidas, nos demuestran -de acuerdo con el pensamiento de Gramsci- que el sentido común también posee ideología. Se plantean en las prácticas elementos que les son propios tales como: a quién le vamos a enseñar, cómo le vamos a enseñar y qué le vamos a enseñar, es decir que la relación pedagógica aparece inmediatamente. Dentro del proceso de enseñar y el de aprender siempre hay una intencionalidad que según Corrales (2015) "(...) pone en tensión lo que el alumno sabe con aquello que se pretende que sepa" (p. 93).

Por otra parte, cuando revisamos el estado de arte notamos la poca investigación que hay en relación a las prácticas en el Nivel Inicial y esta es aún menor si la comparamos con la de otros niveles. Consecuentemente la poca investigación que existe en el espacio académico llevaría a reproducir con mayor facilidad el pensamiento hegemónico.

En cuanto a la ideología, podemos visualizar que en una clase se plantean diferentes perspectivas y la visión de cómo debería ser la práctica varía según se trate de la organización de la clase, la propuesta de enseñanza y/o los saberes que deben ser aprendidos. Parafraseando a Campione (2007), Gramsci piensa el término ideología y refiere un acto intencional de las clases dominantes para justificar su dominación. Él refiere el término como lucha que se extiende a lo largo de la historia del hombre y explica que “(...) no hay que concebir la “ideología”, la doctrina, como algo artificial y superpuesto mecánicamente (como un vestido sobre la piel que es producida orgánicamente por todo el organismo biológico animal) sino históricamente, como una lucha incesante” (Campione, 2007, p.79).

Vista de esta manera la clase de Educación Física a lo largo de su historia ha sido influenciada por diferentes ideologías con una concepción de hombre-máquina que gira en torno a temáticas como la salud, al deporte y el recreacionismo.

De acuerdo con este modelo, el ser humano es una realidad dual, con un cuerpo-objeto susceptible de ser analizado, desguazado o montado de forma científica y objetiva por un médico, entrenador o profesor, sujeto externo que opera neutralmente buscando la mejor disposición de piezas y engranajes con el fin de obtener un óptimo funcionamiento. (Barbero González, 1996, p.21)

El ideal físico deportivo es un paradigma hegemónico que atraviesa nuestra disciplina, en la que los discursos biomédico y psicomotricista sostienen la práctica legitimando clases desarrollistas y transformándolas en sesiones de entrenamiento. Según Pedraz (2010):

A este respecto, la educación física, antes que explorar las necesidades de los cuerpos individuales, los cuerpos sujetos, ha producido un discurso polivalente y ambiguo, un discurso acomodaticio, “(...) en la búsqueda de competencias físicas, orientados a la eficacia y a la salud. (p.80)

La ideología de la meritocracia atraviesa históricamente nuestra disciplina, legitimando cierto orden:

Glorifica la fe en el progreso, el éxito y la superación (el récord) mediante el trabajo y el esfuerzo individual. Además, como la victoria no puede alcanzarse siempre, lo importante es participar, es decir, el proceso, la entrega, la lucha y el juego limpio en el respeto a las reglas. (Barbero González, 1996, p.36)

Sostenemos que la teoría podría incluir valores contrahegemónicos para que nuevas prácticas se visualizaran en el espacio de la clase, y que es importante el desarrollo de las capacidades personales para no repetir el sesgo ideológico dominante. Los valores hegemónicos que se imponen en nuestra sociedad y en nuestra disciplina crean tensiones con lo que se enseña en el profesorado, espacio de formación que aparecería como un dador de recetas. Aún en el marco del análisis que venimos realizando, pensamos que en nuestro campo nuevas ideas son posibles de ver y de aplicar como nuevas prácticas pedagógicas.

Así mismo, el estilo de cada docente se desprende de algunas de las variables que se observan en una clase y que analizaremos a continuación.

1.2 Perspectivas ideológicas de la Educación Física en el Nivel inicial

La Educación Física en la década de 1970 ha sido tema de debate en la comunidad científica debido a la poca presencia de la ciencia y a la propia crisis de identidad. Algunos autores explican que solo volver a debatir sobre el objeto de estudio no es la mejor solución ya que este puede ser cambiante y que las ciencias sociales lo son porque están en función de las necesidades de las personas, al respecto Navarro Adelantado y Jiménez Jiménez (2009) plantean que el objeto de estudio varía de acuerdo a las necesidades del espacio educativo.

Nuestra disciplina continúa cuestionándose su posición como ciencia, sobre todo, y para nosotros este es un punto a analizar, se reflexiona muy poco acerca de la tarea docente, en el sentido de establecer la relación entre lo que se dice y lo que se hace. Para poder entender y fundamentar esta situación es necesario que revisemos las diferentes visiones que a lo largo de la historia y hasta la actualidad han revelado distintas perspectivas ideológicas en relación con la función social de la Educación Física en el Nivel Inicial.

1.2.1 Visión Militarista

A partir de la promulgación de la Ley 1420 de "Educación Común" en el año 1884, se establecieron lineamientos otorgando importancia a la higiene, el descanso y el ejercicio físico, entre otras propuestas, y la gimnástica con el objetivo de disciplinar, ordenar y formar una sociedad civilizada.

Para entender la influencia de la visión militarista en la Educación Física, representada por la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército en 1897, destacamos dos momentos que materializaron su formación: el primero en el año 1901 con la autorización para que no sólo se recibieran alumnos del Ejército Argentino sino que también se permitiera la incorporación de civiles, y la segunda en el año 1909, momento en que el Poder Ejecutivo autoriza a todos los egresados de la escuela a dar clases en el sistema educativo formal: "De esta manera los discursos y perfiles allí construidos trascienden a la institución y entran en tensión con la otra corriente vigente en ese momento constituyendo la identidad de los primeros profesores en Educación Física del país" (Tureba, 2017, p. 138).

En el espacio escolar la visión militarista estuvo atravesada por el autoritarismo, el orden corporal, el ideal físico diferenciado entre el hombre y la mujer, y el entrenamiento con fines deportivos. Al momento de analizar históricamente la Educación Física y revisando sus prácticas, evidenciamos cómo se fueron organizando las masculinidades y las femineidades dentro del sistema educativo. Cuando hablamos de diferencias entre las propuestas (gimnasia y ejercicios militares, scautismo, sistema argentino de educación física, gimnasia metodizada, danzas folklóricas y deportes) que se pensaban para el hombre o la mujer, se explica cómo la desemejanza y las desigualdades se inician desde el comienzo de la historia de la Educación Física, para Scharagrodsky (2006): "Estas y otras prácticas corporales contribuyeron muy fuertemente en el armado de ciertas masculinidades y femineidades excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad y la femineidad"(p. 82).

Será entonces una obviedad pensar que la Gimnasia Militar estaba orientada hacia los hombres pensando en la construcción de un estado-nación con jóvenes que gozaran de buena salud y con características específicas tales como: disciplina, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, franqueza, tolerancia al dolor, valor, honor y coraje. Es decir que, dentro de esta lógica, lo femenino era signo de debilidad y por sus características "naturales" no tenía lugar dentro del universo masculino.

Las particularidades de los ejercicios militares se reflejaron dentro del espacio escolar en el que las voces de mando y las marchas tomaron protagonismo. Podemos evidenciar esto en los escritos de Marrazzo y Marrazzo (1984) donde explican el ordenamiento y desplazamiento de los alumnos en la escuela y en los actos escolares:

“Ejercicio:

Voz de Mando

1- Formar en hilera	Formar en hileraMAR!
2- Formar dos hileras	Formar dos hileras.....MAR!
3-Firmes	Fir. MES!
4-Alineación de hileras	Cubrir..... SE!
5-Distancia	Tomar distancia..... UNO!
6-Descanso	Des.....CAN SO!” (p.76).

Cabe destacar que el libro mencionado cuenta con una quinta edición, siendo la primera de 1976, año en que se inicia la dictadura militar en nuestro país. En el texto también explican la metodología para la presentación del juego y dan consejos para los maestros, los que a nuestro entender se replicaron como una receta dentro del espacio escolar, se transformaron en verdades que cada docente debería tener presente al momento de estar en una clase, y que sin duda evidencian la dureza y la uniformidad en el trato con lxs niñxs, propias de esta visión.

A continuación, nombraremos algunos consejos extraídos de Marrazo y Marrazzo (1984) que a nuestro criterio son los más significativos, por su vigencia al pensar en la cultura profesional de lxs docentes:

- Reúna al grupo para que lo atienda (cómodos, oyéndolo, viéndolo bien).
- Mantenga el ritmo vigoroso de la ejercitación.
- Explique breve, clara y rápidamente.
- Exija el juego limpio.
- Placer sin estruendo (contrólelo).
- Ubique al grupo según la exigencia del juego.
- Ubíquese de manera de ejercer el mejor control.
- Elimine riesgos.
- Conozca bien el juego que enseña.

Hábitos de seguridad:

- Esperar el turno, no tratando de correr o de tomar la pelota cuando juegan otros.
- Pasar a los demás por la derecha.
- Lanzar la pelota sólo a aquellos que están atentos a ella.
- No mirar nunca para atrás al huir de un perseguidor.
- En los juegos de equipos conservarse en la posición que le corresponde, sin avanzar sobre la de otros. (p.28)

Revisando el sentido de tener una clase ordenada y haciendo referencia a la importancia que tiene la organización, estos consejos se fueron transformando en contenidos de la clase, y si analizamos su legitimidad, atravesaron y formaron parte de la cultura profesional de lxs docentes de Educación Física, acentuando la asiduidad al rigor de las formaciones y las estructuras rígidas dentro de la disciplina.

El método de la “gimnasia metodizada” integró los programas de enseñanza del Instituto de Educación Física del Ejército. El Manual de Normas y Clases Infantiles de 1938 surge con la intención de unificar contenidos y ejercitaciones físicas empleando un método didáctico adecuado, con la intención de educar creando conciencia entre los alumnos. Según investigaciones realizadas por Scharagrodsky (2006), el contenido del manual estaba conformado por ocho capítulos que hablaban de: normas para impartir en clases infantiles, ejercicios ordenativos, indicadores de ejercicios ordenativos, ejercicios respiratorios, ejercicios para (saltar- pasos gimnásticos- locomoción), desarrollo de clases de gimnasia metodizada, concepto sobre el juego y la recreación, y ejercicios con pequeños aparatos. Esto nos hace pensar que el control y la ejecución correcta son ejes que atraviesan las propuestas al momento de pensar en la clase. Las voces de mando y la observación organizan la clase que, según los aportes del citado autor, van acompañadas por demostraciones breves del maestro, orden

para la ejecución de los movimientos (utilizando voz o silbato) y corrección si fuese necesario, para volver así a la posición inicial. En este modelo de clase, el cuerpo quedó sujeto a expresarse a través de dos prácticas corporales: los juegos y, fundamentalmente, la gimnasia (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

Ahora bien, para Horacio Levene que en 1938 se hace responsable de la gimnasia metodizada, el juego es considerado como una actividad que está sustentada por saberes médicos ya que el mismo causa placer, aumenta la irrigación sanguínea, mejora la respiración provocando contracciones musculares vinculadas con la felicidad, es decir que el juego se vincula con lo fisiológico y con una intencionalidad que se manifiesta en ese sentido, ser útil para el desarrollo físico del individuo.

A diferencia del juego, la gimnasia tuvo el respaldo de la ciencia legitimando las prácticas que son insustituibles y con finalidades fisiológicas y anatómicas en la búsqueda de un ciudadano con sentimientos de deber y honor, valores ampliamente apreciados por la iglesia y la nación. Para Tureba (2017): "(...) esta perspectiva la gimnasia metodizada, como propósito y fines, debía ser educativa, procurar corregir defectos, facilitar el desempeño fisiológico de los órganos y, sobre todo, ejercer una acción directa sobre el sistema nervioso, al coordinar y realizar el movimiento metodizado"(p.139). Para ello se consideraba indispensable:

- Imponer orden y método en la ejercitación
- Hacer disciplinada una clase
- Enunciar los ejercicios con sus propias designaciones, para no perturbar el movimiento
- Despertar conciencia del movimiento haciéndolo ejecutar lenta y correctamente

- Imponer voluntad, ya que estimula la mejor realización del ejercicio

El deporte tuvo su participación en la construcción del ciudadano con características que, a consideración de algunos autores, les eran propias. Dentro del sistema educativo entre 1940 y 1990 se destinaron deportes para varones (Gimnasia en Aparatos, Rugby, Fútbol, Gimnasia Deportiva, Básquetbol, Softbol o Handball) y deportes para mujeres (Gimnasia Rítmica, Basquetbol Femenino, Danza Moderna, Educación Rítmica, Musical y Canto, Pelota al Cesto, Danza Creativa Educacional o Hockey).

Estas prácticas contribuyeron a configurar un universo kinético y moral diferente, tanto si se tratara de niños o de niñas. En los primeros, la búsqueda se asociaba con cualidades como liderazgo, autocontrol, valentía, éxito o independencia. En cambio, en las niñas se perseguían cualidades vinculadas con su 'natural' decoro, belleza, recato o abnegación. (Scharagrodsky, 2006, p.285)

De este modo, la división asistió a la conformación de estereotipos de género propios de esta visión militarista, que no hizo otra cosa que avalar el poder masculino, desarrollando contenidos vinculados con la fuerza, por un lado, y por otro, con la coordinación y el ritmo como algo perteneciente al universo femenino.

Realizando una revisión histórica más exhaustiva sobre esta visión en el Nivel Inicial, Vazquez Gamboa (1948) explica que: "Las clases de Educación física que se dictan en el Jardín de Infantes están dirigidas a niños normales y por lo tanto tienen tendencia modelante y de educación de posiciones"(p. 137)., agregando que por estar enfocadas a niños de 3 a 6 años es de carácter "ortogenético", cuya finalidad es la corrección postural, favorecer las funciones circulatorias y respiratorias: que sea amplia, correcta, y aconsejando que en algunos juegos es conveniente que niños y niñas realicen diferentes experiencias por las características naturales que tienen los mismos. La misma autora menciona que en la cultura física del Jardín de Infantes aparece el juego espontáneo donde la

maestra se limita a observar y sólo interviene para evitar una injusticia, un peligro o para dirigir una iniciativa. Agrega que se puede observar también el uso del cuento motor para la ejecución de determinados movimientos, y como los niños son naturalmente inconstantes, con poco grado de atención, es necesario cambiar el relato para lograr los fines propuestos por el docente. Siguiendo con los cuentos: “Estos relatos admitirán los movimientos convenientes para los fines de la educación física, y se darán énfasis a los que favorezcan la más normal y cuidada respiración, y los que ejerciten todas las formas de equilibrio” (Vazquez Gamboa, 1948, p.139). Además, ella explica la existencia de movimientos de tronco, saltos, marchas y carreras.

Si analizamos las partes de la clase se puede evidenciar que la autora siempre habla de profesorxs explicando que:

-Primera parte: dedicada a las marchas o carreras cuando la temperatura así lo requiera, movimientos de brazos con el objeto de predisponer al cuerpo y el espíritu del niño a la actividad física provocando así un efecto “descongestionante”. Esta primera parte está acompañada de movimientos de cabeza, brazos poniendo el acento en la respiración y la profesora interviene indicando lo que se debe realizar y el cómo desarrollarlo.

- Segunda parte: continúa con movimientos que ejercitan el equilibrio, marchas variadas, siempre poniendo el acento de lo simple a lo complejo. Le siguen movimientos generales del cuerpo (flexiones al frente, laterales, torsiones, etc.) para finalizar con ejercicios de carácter sofocante como son carreras y saltos.

-Tercera parte: finaliza con movimientos respiratorios destinados a normalizar esta función, teniendo presente evitar la fatiga con una duración de diez a quince minutos.

También es importante destacar la división de la clase de gimnasia en el Jardín de infantes que según Dufresse (1975) se divide en:

-Iniciación o Desentumecimiento: realizar rondas, marchas libres, en filas, con equilibrio, suaves, en puntas de pie, lateral, con cambio de dirección, con obstáculos, entre otras.

-Ejercicios Correctivos: mejorar posturas, ejecución de movimientos y desarrollar determinados músculos que son importantes desde corta edad como los escapulares y abdominales.

-Ejercicios de Entrenamiento: marchas, cuadrupedia, correr, trepar, saltar, trepar, arrojar y levantar-llevar.

-Juegos: utilizado para finalizar la clase, definida como “alegría tonificante” y la maestra cuidando que la excitación no se transforme nunca en fatiga debido a su intensidad y duración. Se dividen en juegos:

- Juegos de imitación dirigidos por la maestra
- Juegos dramáticos (¿Lobo está?- Aserrín, aserrán-La farolera tropezó)
- Juegos varios (juegos de filas)
- Juegos de equilibrio
- Juegos sensoriales
- Juegos de persecución
- Juegos respiratorios

-Relajación

Parafraseando a Dufresse (1975), ella explica que la gimnasia como parte de la Educación Física, debía satisfacer y disciplinar las necesidades motrices muy útiles en el crecimiento, en el desarrollo del tono muscular por medio del

entrenamiento progresivo de ejercicios para adquirir reflejos rápidos y seguros, desarrollar la cintura pélvica-torácica y modificar los defectos de posiciones individuales en la búsqueda de aquellas que son correctas. Las maestras debían prohibir la tendencia de llevar los brazos cruzados sobre el pecho, explicar y proponer el sentarse bien atrás del asiento, con los pies adelante y con los hombros apoyados en el respaldo de la silla.

Los ejercicios militares fueron pensados para los varones en la construcción de un ciudadano, aplicando movimientos uniformes, marchas y alineaciones, estructura que podemos observar en la actualidad replicándose en el espacio escolar con la intención de dominar y disciplinar los cuerpos.

1.2.2. Visión Higienista

Las prácticas pedagógicas tradicionales han sido de gran influencia y se han enquistado en la labor docente ejerciendo su poder en la práctica, situación que trataremos de analizar desde los hechos históricos que le dieron su legitimidad.

La Educación Física influenciada por la visión médico-higienista impulsada por el Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958) a fines del siglo XIX, contribuyó a un ordenamiento de una política corporal, que según Scharagrodsky (2004) se materializó a partir de tres tácticas: la construcción del campo del saber con escritos, que legitimaron su discurso en el espacio de poder con rigor científico, su nombramiento como Inspector de Educación Física del Consejo Nacional de Educación, máximo órgano educativo argentino, que le permitió realizar planes y programas escolares de alcance nacional, y por último, la creación del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, que aseguró la reproducción de una visión, de una forma de ver el cuerpo y ejercitarlo.

En la conformación del estado nacional el ingreso de inmigrantes al territorio había provocado un aumento desordenado de la población, no habiendo en ese momento una visión médica de la sociedad, por lo que se consideró un gran aporte el de la Higiene que colaboraría en la formación de un estado moderno. Así, la “Higiene” y la “Educación” se buscan, atraen y complementan, pensando que ante la ausencia de una la otra es deficiente.

Debido a este doble fin, se habla de una práctica relativa a la higiene individual y privada, y otra dedicada a la vida social o pública. La primera de ellas da reglas y preceptos para la conservación de la salud de cada individuo o familia, y la segunda se preocupa del hombre desde el punto de vista social, por lo que sus reglas y preceptos se encaminan a resguardar la salud de los males que pueden sobrevenir. En ésta última, en la social, la higiene escolar estuvo involucrada, en la búsqueda de conservar la salud de los niños conjuntamente con una Educación Física que cuidara el cuerpo, necesario y primario para la vida (Martinez, 2015).

Romero Brest organizó el sistema educativo con el fin de lograr que todos los contenidos relacionados con la Educación Física fueran hegemonizados, asumiendo el estado la responsabilidad de discusión en el espacio escolar. La gimnasia que instaló durante cuatro décadas fue una propuesta dominante que combinaba ejercicios sin aparatos y juegos con criterio fisiológico, surgiendo en oposición a los ejercicios militares, que según el autor carecían de método científico.

Por ello, el Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Siguiendo a Scharagrodsky (2015), entre la multiplicidad de ejercicios, el sistema priorizó los ejercicios preliminares, los de suspensión, los de equilibrio, los

ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los respiratorios y los de locomoción y salto.

Para Bracht (1996): “Las funciones atribuidas al instructor eran las de presentar los ejercicios, dirigir, y mantener el orden y la disciplina. Al alumno le competía repetir y cumplir la tarea atribuida al instructor” (p.18). Así la acción pedagógica de la escuela en las primeras décadas de nuestro siglo se legitima a partir de su contribución a la salud y la formación del carácter (hábitos higiénicos, capacidad de soportar el dolor, respeto a la jerarquía) con modelos gimnásticos devenidos de la visión militarista.

Es importante destacar que en la mayoría de su obra Romero Brest solo habla de los varones, ya que en sus comienzos la imagen de la mujer no estaba incorporada. Esta aparece más adelante vinculada a la maternidad y el mantenimiento de la raza. Como bien lo explica Scharagrodsky (2004), Romero Brest creía que la vida al aire libre, la vida en el campo, era necesaria para oxigenar los pulmones y el corazón, y que esto solo se lograba con el ejercicio. En esa dirección, la Educación Física femenina estuvo avalada con el fin de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras. Un fin claramente eugenésico, es decir de regeneramiento racial. La garantía de la salud estuvo vinculada al papel y a la función de la maternidad. Como afirma Scraton (1995) “(...) las niñas recibían una Educación Física para asegurar su salud cuando fueran mujeres adultas, siendo su función primordial la reproducción de niños y niñas sanos/as y el mantenimiento de la raza” (p. 39).

Así pues, Romero Brest (citado por Scharagrodsky, 2004) sentenció el fin último de la Educación Física femenina de la siguiente manera: “Sólo la mujer robusta podrá tener una descendencia fuerte”.

Si bien analizar los estereotipos de género no es tema de nuestra investigación, la obra de Brest (1905) pone de manifiesto que en las prácticas femeninas la capacidad pelviana y las paredes abdominales son importantes para el desarrollo de la mujer como futura progenitora, así como también tiene en cuenta la suavidad, la armonía de las formas, y la elegancia que eran consideradas características femeninas. La adopción de juegos y ejercitaciones físicas adecuadas o adaptadas al “sexo débil” no sólo reforzó lo femenino, sino que también lo ligó indisolublemente a la idea de la maternidad. Ningún ejercicio físico atentó contra los dos supuestos básicos que definían a la mujer como objeto y blanco de poder: la maternidad y cierta feminidad (Scharagrodsky, 2004). Podemos pensar entonces que las prácticas pedagógicas tradicionales estaban acompañadas de algunas divisiones a la hora de revisar las propuestas de enseñanza siendo diferenciadas y dependiendo de si eran niñas o niños.

Al analizar el discurso médico de Romero Brest se ponen de manifiesto los objetivos que tenía para la Educación Física infantil, la cual proponía desarrollar el tono muscular por medio de un entrenamiento progresivo en una atmósfera alegre y dinámica, satisfacer y disciplinar sus necesidades motrices, desarrollar su musculatura y modificar, en todo lo posible, los defectos de posiciones individuales viciosas. La Educación Física desde esta visión se legitima a partir de su contribución a la salud y a la formación del carácter, y lo hace a través de ejercicios analíticos, carreras y salto. Al alumno solo le competía repetir y cumplir con las órdenes del instructor donde según Bracht (1996):“(…) queda explícita la transferencia mecánica de los códigos de la formación física militar para la educación física” (p.18).

1.2.3 Visión Psicomotricista

Consideramos relevante saber si la Educación Física con su visión higienista solo marcó una época o si, dentro de la disciplina, la psicomotricidad, reforzó la ideología médica vinculada con la educación en la búsqueda de algún cambio dentro del espacio de la práctica.

La historia de la psicomotricidad en nuestro país tiene gran influencia a inicios de los años 70, fundándose en 1977 la Asociación Argentina de Psicomotricidad (AAP) y en 1980 la Escuela Argentina de Psicomotricidad, ofreciendo una formación sistemática de tres años de duración a profesionales provenientes de las áreas de la salud y de la educación.

Alberto Langlade en 1974 escribe un artículo sobre las diferencias y similitudes entre la Educación Psicomotriz y la Educación Física, tratando así de dar un acercamiento que va a ser muy estudiado y analizado por lxs futurxs docentes y marcará a toda una generación en lo que respecta a material específico. El autor señala que nuestra disciplina es un instrumento que se vale de la psicomotricidad y logra así legitimar y nutrir de contenido teórico nuestra práctica docente.

Entendemos que el movimiento en el desarrollo infantil es importante ya que lxs niñxs mantienen contacto con el exterior utilizando su cuerpo y su movimiento, y es en esta dirección que esta visión psicomotricista ha sido de una gran influencia en la Educación Física. Como lo expresa Muntaner (1986):

Los tres campos que configuran las posibilidades de formación del niño son: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor. Cada uno de ellos actúa de una manera autónoma, si bien funciona dentro de la globalidad del individuo, pues se hallan interrelacionadas entre sí. Limitándonos al aspecto psicomotriz, sabemos que el movimiento constituye para el niño su medio de relación, de contacto y de conocimiento más primitivo, bien se trate de movimientos locomotores, estáticos o manipulativos. (p.209)

Ahora bien, Mansi (2018) expresa que:

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. (p.271)

Dentro de la Educación Física, y en especial en el Nivel Inicial, esta visión psicomotricista intentó separar lo cognitivo y motor, fundamentándose en la psicología, la neurofisiología, la psiquiatría y el psicoanálisis. De acuerdo con Gallo Cadavid (2007), la psicomotricidad considera al ser humano como una unidad psicosomática formada por dos componentes: “De una parte, el término psique hace referencia a la actividad psíquica, incluyendo lo cognitivo y lo afectivo y, de otra parte, el término motricidad constituye la función motriz y se traduce fundamentalmente como movimiento” (p. 47).

Por otro lado, las diferentes corrientes psicomotricistas de Picq y Vayer, Lapierre y Aucouturier, Guilmain y Jean Le Boulch fundamentaron las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial y de allí surgen escuelas de pensamiento que coexistieron tratando de legitimar nuestra disciplina. La concepción psicopedagógica de L. Picq y P. Vayer propone un acercamiento a la realidad de lxs niñxs más organizado y estructurado, un acercamiento que busca entender el problema real y sus posibles soluciones. Muntaner (1986) afirma:

La educación psicomotriz, desde una perspectiva psicopedagógica, es una acción educativa dirigida a la personalidad global del niño por medio de métodos de la educación física, manteniendo una línea pedagógica activa, si bien tiene en el esquema corporal el punto neurálgico de toda su tarea y proponiéndose al mismo tiempo (Vayer,1977 b. Pág. 256): “Facilitar la tarea del desarrollo armónico en todos los aspectos de la personalidad del niño y preparar a éste para la escolaridad elemental impuesta por el contexto sociocultural actual”. (p.228).

Estos autores plantean la falta de un examen que sitúe a lxs niñxs en su evolución motriz y establecen –según ciertos ítems- armar un “Perfil psicomotor” que

consiste en actividades motrices básicas, así como también en las siguientes pruebas perceptivo-motrices:

1. Coordinación dinámica de las manos
2. Coordinación dinámica general
3. Equilibrio (Coordinación estática)
4. Control segmentario
5. Organización del espacio (Orientación)
6. Estructuración espacio-temporal

Desde esta perspectiva la concepción psicopedagógica tiene un eje fundamental sobre el que giran todas las adquisiciones de lxs niñxs: el esquema corporal. Su formación correcta y precisa facilitará y condicionará todas las demás formaciones del ámbito psicomotriz, ya que es la referencia en común.

Las ideas del francés Jean Le Boulch (1924-2001) fueron determinantes en la elaboración de esta forma de pensar la disciplina. Él, desde su múltiple condición de psicólogo, médico y profesor, desarrolló su método psicokinético con un gran interés en profundizar sobre el movimiento humano. Según Gallo Cadavid (2007), el primer pensamiento de Le Boulch estuvo relacionado con la Educación Física científica, de allí surgen lo médico, la gimnasia correctiva, el método natural con base en las costumbres del gesto natural y la iniciación deportiva. Con la necesidad de plantear objetivos claros orientados al desarrollo de las personas, se hace del cuerpo un instrumento para adaptarlo al medio a partir de la adquisición de destrezas.

Le Boulch (1993) abandonó la idea de desarrollar una Educación Física científica al comprender que los métodos no estaban propuestos por educadores sino por las personas que creaban los programas, quienes a su criterio "(...) no tenían realmente tantas preocupaciones científicas sino simplemente seguir una serie de corrientes de manera demagógica"(p.41). Como los programas de Educación Física no eran creados por los mismos profesores sino por las federaciones y

grupos políticos, Le Boulch vislumbró que en esas condiciones no era posible intentar una Educación Física científica. Por esta razón, renunció como profesor y empezó a trabajar fuera de la Educación Física.

Continuando con la línea del autor en 1966 lo encontraremos en un segundo momento en el que desarrolla su método psicocinético. Su intención era incorporar una ciencia que se ocupe del movimiento humano con impacto en la educación. Según Le Boulch (1977) generaciones de filósofos dualistas dejaron una huella importante en las concepciones pedagógicas y la Educación Física no fue ajena a esa realidad que la atravesó epistemológicamente.

Entre su bibliografía hallamos un libro que se terminó de imprimir en Argentina en 1977: *La educación por el movimiento en la edad escolar*, en él explica y da razones de su método como un medio pedagógico que utiliza el movimiento humano en todas sus formas e insiste en la necesidad de una educación integral que tenga en cuenta el comportamiento motor.

Para Le Boulch la corriente psicomotricista francesa con la idea de integrar la mente y el cuerpo en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico fue de gran influencia en la educación psicomotriz. Por ello, él considerará que, si un método produce esos efectos aún en niños con deficiencias muy graves, con mayor razón lo hará en sujetos que no presentan dificultades durante la etapa de maduración de su esquema corporal y tendrá en cuenta su método psicocinético para fundamentar la etapa de desarrollo en niños menores de doce años.

Su idea de formación implicaba el desarrollo de capacidades, la modificación de actitudes personales y la integración grupal por medio del entrenamiento, Le

Boulch (1977) dirá que “busca formar al educador con miras a ponerlo en condiciones de saber exactamente qué aptitudes desea desarrollar en sus alumnos” (p.20). Esto implica elegir ejercicios que sean apropiados y así lograr el resultado de acuerdo con las posibilidades del grupo. En esta línea, los ejercicios nunca podrán ser impuestos a los alumnos desde afuera. Corresponde al educador, por su experiencia pedagógica, relacionar los ejercicios con las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta su edad y capacidad de comprensión.

Sin embargo, el carácter lógico de esta didáctica de los ejercicios no implica necesariamente una “progresión obligatoria”. La función del educador no es la de administrar los ejercicios descritos en un orden determinado y en forma imperativa, sino la de elegir dentro de esa nomenclatura los medios educativos que considere más eficaces. Le Boulch (1977) no considera: “(...) que la educación deba limitarse a satisfacer las necesidades naturales del niño. Apoyándose en sus necesidades permanentes y fundamentales, debe traer apareada una modificación de las actitudes mediante cambios en el sistema de hábitos, pensamientos y sentimientos” (p.21). Él pensaba en una educación donde los niños se adapten al medio social en la búsqueda del desarrollo personal, una educación en la que el tecnicismo del educador debería ser reemplazada por vivencias adquiridas de manera personal. Ahora bien, cuando observamos el programa, el plan de trabajo propone una serie de tareas concretas o utilitarias a las que el niño debe adaptarse, ofrece ejercicios para mejorar la estructura perceptiva y también propone el juego libre donde los niños puedan crear con total espontaneidad.

Le Boulch (1977) sostiene que la educación natural no es suficiente y dice: “(...) la práctica global ofrece serios inconvenientes, en especial porque implica múltiples compensaciones que a su vez permiten la subsistencia de lagunas” (p. 37). Las sesiones contienen la descripción de los ejercicios de acuerdo con el siguiente orden:

1. Ejercicios globales de coordinación
2. Conocimiento del propio cuerpo, educación del esquema corporal y ajuste corporal
3. Percepción temporal
4. Estructuración espacio-temporal
5. Juegos y actividades libres

En cada sesión se observa un primer momento de calentamiento, desarrollo de ejercicios de percepción, apreciación de distancias, velocidad, etc. y para finalizar la recuperación.

Le Boulch considera que las ciencias cognitivas no pueden solucionar el problema del aprendizaje del movimiento, situación que lo aleja de la Educación Física, en la búsqueda de la investigación y la profundización de las temáticas de su interés vinculadas a nuevas disciplinas que amplíen y clarifiquen el espacio vinculado al saber científico. Como bien lo explica Bracht (1996):

Si bien considero la crítica al dualismo un gran avance, me parece que su base teórica todavía no presenta los fundamentos de una teoría pedagógica de la Educación Física (me parece también que no es ésta la intención de sus autores). La concepción de Educación Física presente en esta propuesta “resulta de una perspectiva desencantada socialmente”.(p.23)

Es también interesante lo que plantea cuando explica el cambio de la educación del movimiento a la educación por el movimiento, argumentando que en la psicomotricidad se consideran las actividades como algo secundario. “La motricidad o movimiento corporal (por ejemplo, en la forma cultural de deporte) no es un saber a ser transmitido y sí medio, instrumento” (Bracht, 1996, p.23).

En nuestro país y con varias ediciones en su haber existe el libro de Lady Gonzáles y Jorge Gómez titulado *La educación física en la primera infancia*. (1992). Si leemos sus contenidos referentes al desarrollo sensorio-perceptivo e intelectual-cognitivo nos encontraremos con los siguientes contenidos:

- Espacio-tiempo: dirección, orientación y situación
- Lateralidad y espacialidad: predominio de la lateralidad, reconocimiento de lados del cuerpo, noción izquierda-derecha, orientación del cuerpo y sus partes
- Posibilidades de movimiento consciente: control respiratorio, tensión-relajación global y segmentaria, circunducción de brazos y piernas

Creemos que dentro de la Educación Física en el Nivel Inicial la visión psicomotrisista tuvo una gran influencia, y consideramos que esta se ha extendido a lo largo del tiempo, sobre todo si consideramos que en la actualidad la obra de estos autores sigue circulando y sus libros se mantienen como material de consulta al momento de pensar los profesores de Educación Física en su clase.

No podemos dejar de nombrar a Lapierre y Aucouturier que desde la educación consideran el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil. Ellos fueron muy influenciados por las corrientes psicoanalíticas desde referencias teóricas, y en lo educativo pensaron abordar la psicomotricidad desde las vivencias abarcando los planos: perceptivo, motor, intelectual y afectivo. Al respecto dice Pastor Pradillo (2002): “Se buscará una vivencia a través del cuerpo, simbólica, libre y espontánea para, desde allí, adquirir una expresión codificada a través de símbolos de todo tipo o que, en todo caso, propondrá el niño” (p.225).

Este método plantea como fundamentos pedagógicos los siguientes:

- Orientar la actividad espontánea del niño a una vivencia en dos registros fundamentales: el simbólico y el racional
- Desarrollar y organizar progresivamente las percepciones, con importancia de la «escucha»
- Mantener por parte del educador una continua observación del niño, evitando actitudes dirigistas

-Fomentar la creatividad del alumno y favorecer la comunicación entre miembros del grupo

Los términos de educación psicomotriz y educación vivenciada no significan lo mismo, ya que la última responde a lo relacional. Según Pastor Padrillo (2002) se fundamenta en dos aspectos: “En primer lugar la proclamación de una concepción global y unitaria del ser humano. En segundo lugar, el empleo, como recurso didáctico, de la «vivencia» o experiencia que repercute en todas las dimensiones de la personalidad del individuo” (p.229). La sesión, desde esta concepción se diseña en función de los deseos de lxs niñxs para facilitar el aprendizaje, el papel del docente es de escucha de las propuestas presentadas por el grupo, es decir que no se ajusta a una programación, sino que improvisa en función de la dinámica del grupo.

Quizá, quienes de manera más clara se sitúan en contra de la psicomotricidad instrumental sean André Lapierre y Bernard Aucouturier. Por su parte Pastor Padrillo (2002) afirma:

(...) la falta de programación de las actividades es el principio general y esencial de nuestro trabajo. Únicamente de esta manera puede establecerse una comunicación directa, espontánea, improvisada y no mediatizada por una consigna que pone un telón a la relación con el otro.(p.221)

Según las revisiones históricas elaboradas por Mansi (2018):

Los planteos pedagógicos de Lapierre y Aucouturier (1977), como hemos desarrollado en líneas anteriores, se alejan de los manuales tradicionales 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. (p.112)

Las vivencias atraviesan a lxs sujetos por el hecho de ser personas que necesitan de los afectos para relacionarse, la psicomotricidad educativa brinda apoyo a todxs, sea cual fuese su necesidad, así lo expresa Mendiara Rivas (2008): "(...) desde esta perspectiva, la psicomotricidad educativa apoya ese tipo de escuela cuyo objetivo no es inculcar solo el saber, el pensar o el hacer, sino también el sentir con agrado y el saber vivir" (p.201).

En este punto queda abierta nuestra propia reflexión sobre esta perspectiva dominante en una parte de nuestra historia compartida, haciendo lugar al desarrollismo que tuvo una participación activa en el Nivel Inicial pensando tal vez en la formación temprana de futuro deportistas.

1.2.4. Visión Desarrollista

Al comenzar el análisis de la visión desarrollista notamos que los cambios no fueron sustanciales, ya que solo reforzaron el concepto de dominar los cuerpos. El Nivel Inicial fue atravesado por la visión psicomotricista. Según expone Mansi, (2018), autorxs tales como Giraldes y Porstein (1976) explican que la formación física básica, con su aporte en la formación corporal, y la psicomotricidad, en la formación motriz, otorgaron legitimidad a la Educación Física en el Nivel Inicial.

Por otra parte, es factible que en la lectura y el análisis de autores como Gonzalez y Gómez (1992) hallemos contenidos teóricos y prácticos que evidencian el desarrollismo en el jardín. En este sentido, creemos ineludible en el recorrido histórico, mencionar algunos objetivos y contenidos del libro *La educación física en la primera infancia* de los autores mencionados, ya que desde 1978, forma parte de la bibliografía consultada en la formación de lxs futurxs docentxs. Encontramos en el texto de Gonzalez y Gómez (1992) los siguientes objetivos:

Que el niño...

- Alcance un nivel óptimo en la formación física: fortalezca la musculatura, adquiera hábitos para el cuidado de su cuerpo y el de los demás.
- Desarrolle su capacidad sensorial: mejore su capacidad de discriminación auditiva, visual, kinestésica, cenestésica; orientación espacial y temporal; diferencie las sensaciones referentes a su propio cuerpo.
- Acreciente su acervo motor: desarrolle patrones filogenéticos; habilidades básicas de manipulación, prensión, locomoción y control corporal.
- Desarrolle conductas sociomotrices: responder a consignas orientadoras; control de impulsos agresivos; actitud positiva para superar la adversidad; acciones con independencia de la ayuda adulta; se integre en juegos de conjunto.
- Desarrolle su capacidad intelecto-cognitiva en relación a las tareas motrices.
- Se exprese a través de su cuerpo y su movimiento.
- Se integre positivamente a la vida en la naturaleza.(p.27)

Y en cuanto a los contenidos:

- Habilidades motrices: combinando segmentos corporales, alternando actividades de fuerza y resistencia orgánica.
- Capacidad sensorial: Estimular la capacidad de atender señales, diferenciarlas, asociarlas y dar las respuestas distintas.
- Diversificar su capacidad de acción, producir modificaciones en la capacidad motriz.
- Juegos grupales para sociabilizar.
- Capacidad intelecto-cognitiva: Juegos de persecución para desarrollar la ubicación temporal y espacial, el esquema corporal. (p. 28)

Seguendo el relato de Gonzalez y Gómez (1992), ellos exponen la necesidad y la preocupación por el desarrollo físico y la salud de los niños en un espacio seguro y afectivo, promoviendo estímulos variados y elementos que faciliten la exploración. De esta manera, consideran que con una Educación Física sistemática desarrollarán una buena base motriz que les servirá en el aprendizaje de técnicas específicas del deporte, la danza y la vida cotidiana. A su vez, explican, en

contrapartida y pensando en saberes que se vinculan desde diferentes perspectivas, los procesos creativos como "(...) la capacidad de una persona para conseguir fluidez mental, flexibilidad espontánea, productos originales y asociaciones remotas en respuesta a un problema o estímulo "(Gonzalez y Gómez,1992, p.32), y sostienen que lxs niñxs necesitan experimentar y dominar su cuerpo y movimiento a partir de una propuesta abierta de exploración. Observamos pues que la perspectiva desarrollista de la Educación Física en el Nivel Inicial, encuentra su punto de adherencia en la educación netamente motriz.

Queda de manifiesto que la visión desarrollista busca enunciar objetivos adecuados para el grupo, teniendo en cuenta los procesos evolutivos de cada nivel y abarcando la dimensión afectiva, social, cognitiva, orgánica y motriz.

Mansi (2018) refleja los aportes de Gómez e Incarbone (2001) a la visión desarrollista y así detalla los contenidos propuestos por ella:

- 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 (p.287)

Siguiendo con el análisis de Mansi (2018) el lanzar, reptar, trepar, arrojar, recepcionar, pasar, saltar, equilibrar, rolar, apoyar y rodar se han hallado en la

bibliografía competente a la Educación Física del Nivel Inicial desde la década de 1960 hasta el transcurso del año 2000. En consonancia con esto, encontramos que la visión desarrollista, con la intención de resultar funcional, se preocupó por el desenvolvimiento de las habilidades motrices y las cualidades físicas.

Además, sostenemos que esta nueva línea, que se ha extendido 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 niñxs deben ejecutar para el desarrollo de su formación motora y para el progreso de las técnicas y tácticas deportivas.

1.2.5 Visión Deportivista

Esta visión que hace eje en el deporte, según Bracht (1996) llevó a la escuela no solo métodos gimnásticos sino también instructorxs, en tanto aplicadores de métodos. Se pasó entonces, en la década de 1990, a incluir el ejercicio corporal con el objetivo de desarrollar la aptitud física, la formación del carácter, la autodisciplina, la capacidad de soportar el dolor. Así, lxs profesorxs se transforman en entrenadorxs y lxs alumnxs en atletas, conservando la división de los cursos por sexo, ya que la institución deportiva así lo requería.

Estas características, que podríamos decir se constituyen como “virtudes de la época” -por llamarlas de alguna manera- se irían trasladando a la visión deportivista y con sus lógicas serán la cara visible de la nueva manera de ver la Educación Física, justificando así su sentido en el espacio escolar. “El deporte sufre en el período de posguerra un gran desarrollo cuantitativo. Paulatinamente se afirma en todos los países bajo la influencia de la cultura europea, como elemento hegemónico de la cultura de movimiento” (Bracht, 1996, p.19). La

escuela se transforma en el gran semillero de las instituciones deportivas, en la búsqueda de las marcas y el rendimiento, y queda por tanto sujeta a tecnicismos.

En los estudios históricos realizados por Mansi (2018) se explica que en la ley Federal de Educación, sancionada en el año 1993 durante la presidencia de Carlos Menem, aparece entre los objetivos de la Educación Inicial, en el ítem B del artículo N°13, el *Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensoriomotor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo, y los valores estéticos*. Si bien se tuvo la intención de que estos conceptos entraran y permanecieran en el Diseño Curricular, en representación de las políticas neoliberales del momento, tales como la competencia y su reconocimiento social, valor hegemónico dentro de la sociedad, no lograron consolidarse dentro del sistema educativo y de hecho desde el año 2008 dejaron de aparecer entre los contenidos curriculares.

1.2.6. Visión Recreacionista

Sabemos que la historia de la Educación Física fue atravesada por todas las visiones a partir de diferentes paradigmas que le dieron legitimidad, esto nos permite considerar que el juego fue pensado e interpretado de acuerdo a las necesidades que la práctica le otorgaba. En los años 90 la Educación Física en el Nivel Inicial comenzó a pensar en el juego y su importancia, y se utilizó de acuerdo a los discursos que generaban nuevas argumentaciones teóricas. Analizar la visión recreacionista nos ayudará a comprender el juego dentro de las prácticas mismas y el lugar que ocupa en el interior de las propuestas pedagógicas. De este modo, podremos visualizar cuál es el rol o la intervención que el docente desarrolla en la clase.

La perspectiva recreacionista muestra distintas aristas. Por un lado, se la piensa desde una visión que estigmatiza a la Educación Física como asignatura ligada a los pasatiempos, al hacerlo así se está pensando y diciendo, que lxs docentes del área aseguran recetas de juegos para ser llevados en sus clases con el sólo fin que lxs niñxs se diviertan y se entretengan. No se halla desde este enfoque un eje educativo que lo atraviese, acercando o asimilando la tarea docente con la de animadorxs-recreólogxs (Mansi, 2018).

La conceptualización del juego de la Comisión de los Derechos del Niño en su artículo 31 expone que se entiende por juego infantil todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. Este organismo sigue explicando que el juego puede ser grupal o individual y otorga a la niñez autonomía, emocionalidad, con características que le son propias tales como la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Destaca que en el juego el niño disfruta y es un elemento esencial para su completo desarrollo: físico, social, e cognitivo, emocional y espiritual.

Al respecto cabe señalar que CDN (2013) en su artículo 31 proclama:

- 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.
- Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (p. 30).

En este punto resulta interesante mencionar la existencia de la Asociación Internacional del Juego (International Play Association, IPA), una institución que se ocupa de promover el derecho del niño y de la niña a jugar. Esta institución, a partir de las consultas realizadas en ocho países en relación al tema que la ocupa, ha explicado las diferencias entre los conceptos de juego, esparcimiento y actividades recreativas, y su utilización. Creemos pertinente detenernos en estas definiciones con las claras diferencias que de ellas se derivan:

- Esparcimiento ('leisure' en inglés) significa contar con el tiempo disponible y la libertad para hacer lo que uno quiere.
- Actividades recreativas abarca todo tipo de actividades realizadas por voluntad propia con un fin placentero.
- Juego incluye actividades realizadas por niños y niñas que no estén controladas por personas adultas y que no necesariamente se someten a ciertas reglas. (IPA, 2010, p. 2)

Del análisis de estas proposiciones surge que el jugar significa que el control en los modos de jugar, las reglas, están a cargo de lxs niñxs, en tanto que "actividades recreativas" es un término más amplio que implica la participación en el arte, la música, confección de artesanías, etc. y requiere disponer de un tiempo, un momento para ser utilizado por las personas de forma libre sin forzar su participación.

Es interesante además mencionar, siguiendo a Gómez Smyth (2015), que falta desarrollar aún más la conciencia de padres y madres que desconocen el derecho al juego, también este autor advierte de los pocos espacios públicos que hay para encontrarse con otrxs.

Si revisamos el espacio curricular podemos evidenciar que, en las políticas educativas puestas de manifiesto, el DGCyE (2019) presenta el juego como parte de un bloque denominado: "Prácticas corporales en el juego y el jugar", alejándose del Diseño correspondiente al 2008 que lo consideraba eje transversal. Siguiendo

los dichos de Pavía (2009), Rivero (2011) y Gómez Smyth, (2015) la Educación Física ha sido pensada como una disciplina “pasatiempista”, donde el juego es utilizado para que lxs niñxs se diviertan, desarrollen habilidades y el rol docente es como el rol de animadxr-recreólogx, el juego es funcional a la Educación Física y de este modo se aleja de la idea de ser un contenido principal, eje que atraviesa la educación infantil.

Si analizamos los escritos de Gonzalez y Gómez (1992), autores que son consultados hasta la actualidad, el concepto de juego se ubica como una estrategia para seguir desarrollando habilidades y capacidades, en la búsqueda de mejorar lo físico.

En palabras de Mansi (2018): “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” (p. 303). De esta forma y con expresiones tales como *¿quién puede?*, *¿quién se anima?*, juegos con nombre propio y reglas establecidas por el docente, donde su rol está definido como un dador de instrucciones de las acciones que se pueden hacer y de las que no se pueden hacer, la visión desarrollista instrumentó el juego en el Nivel Inicial.

Según las explicaciones históricas de Gómez Smyth (2015), el re-creacionismo toma un fuerte protagonismo en la década de 1990, en especial podemos recordar la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93) sancionada en 1993, que presenta en sus artículos 13 y 14 objetivos del Nivel Inicial ligados también con la visión desarrollista. “Como se puede apreciar, al lugar del juego se lo estipula como una manifestación natural de la niñez y, en particular, se lo visualiza como base del deporte, dado que se lo vincula con la iniciación deportiva” (Gómez Smyth, 2015, p. 91). Podremos entonces inferir que de esta asociación entre juego y deporte surgió la enseñanza del deporte en el Nivel Inicial.

Pensar en el patio como un espacio donde transcurre nuestra práctica y donde en el recreo lxs niñxs salen a “jugar”, nos interpela para pensar el sentido que tiene al momento del encuentro con lxs otrxs. Según Rivero (2008), lxs docentes piensan en propuestas pedagógicas que les permiten a lxs niñxs aprender acciones de una forma divertida. Ahora bien, si se observa el bullicio en los recreos y se compara con la tranquilidad y el control que se puede observar en una clase, nos podríamos preguntar si la invitación a jugar tiene la misma intencionalidad.

Continuando con el pensamiento de esta autora, lxs profesorxs creen que “el juego se vincula con la Educación Física porque implica movimiento corporal y supone interacción con otros” (Rivero, 2008, p. 46). Desde esta perspectiva estaremos pensando en juego motor, donde lxs jugadorxs responden a las demandas físicas que impone el juego, reglas definidas, espacios y tiempos delimitados y estrategias vinculadas con la toma de decisión, y juego con otrxs donde el espacio de libertad es compartido.

Rivero (2008) plantea que una persona puede estar jugando sin comprometer su cuerpo, pero en la formación profesional se creyó que sólo por el hecho de moverse se despierta el gusto. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en el Nivel Inicial –y desde una mirada psicológica- la complejidad motora influye en una disminución de la capacidad cognitiva.

La predominancia de los conocimientos generados en el campo de la Psicología ha instalado la creencia de que el componente motor de un juego disminuye progresivamente a medida que aumenta su complejidad, haciéndose evidente la descripción piagetiana del desarrollo evolutivo de la persona y, con ella, la clásica distinción cuerpo/mente: a mayor compromiso corporal, menor compromiso intelectual. Se deduce entonces que los juegos motores importantes y complejos son los juegos deportivos por involucrar acciones pensadas en el marco de reglas rígidas que no admiten trasgresión (Rivero, 2008, p.47).

Cuando un juego requiere de un esfuerzo físico, se ponen de manifiesto las posibilidades motrices de cada niño, es decir que el cuerpo está al servicio de realizar acciones motrices con reglas establecidas donde los docentes se aseguran de que los niños están jugando. Rivero (2008) destaca que el juego para los docentes es importante para la formación de un sujeto y la necesidad del intercambio social, es decir el juego con los otros es importante ya que instalada la situación imaginaria desaparece el aburrimiento y surge el juego divertido facilitando la sociabilización y el respeto por las reglas. “A pesar de que desde la Educación Física se piensa en un juego con otros, las reflexiones didácticas han pasado por alto el cómo intervenir profesionalmente en la conformación de los grupos para jugar” (Rivero, 2008, p.49).

Podemos pensar que, en la clase del Nivel Inicial el juego se ha utilizado de acuerdo a las necesidades de los docentes en aquello que quieren enseñar. Dice Rivero (2008):

Esta situación se presenta al profesor en el momento de pensar su clase, de definir qué proponer a sus alumnos para estimular qué contenido vinculado a qué práctica corporal, donde el juego se presenta algunas veces como contenido, otras menos como eje temático y la mayoría de las veces como estrategia metodológica. (p.51)

La actitud que adopte el docente frente a la propuesta y la que los niños quieran o puedan asumir serán en definitiva las que darán la posibilidad de jugar de verdad o que sólo se convierta en una actividad divertida.

1.2.7. Enfoque Sociocultural

Para entender y conceptualizar la pedagogía crítica nos remontaremos al siglo XVI, en ese momento comienza la modernidad, que marca una etapa importante dentro del proceso histórico por el cual atravesaron las sociedades europeas occidentales. Pensadores ilustrados pusieron en tela de juicio formas de pensar

que estaban fundamentadas a partir de principios religiosos y depositaron en la razón científica el verdadero conocimiento. La idea que tenían aquellos hombres era otorgar "poder" a la razón, ya que solo con ella era posible la reorganización de la sociedad. Según los dichos de Bórquez Bustos (2006):

La idea central que guía a los hombres de la ilustración fue su fe cartesiana en el poder de la razón. Pensaban que solamente a través de principios racionales, era posible reorganizar la sociedad. En efecto, fue por medio de la razón que se habían logrado grandes avances científicos. (p.19)

La modernidad piensa en un futuro ordenado, fundamentado en el cálculo y la razón puestos al servicio de los individuos, la racionalidad religiosa va perdiendo peso por ser insuficiente en sus explicaciones al hablar de ciencia, se plantea así un progreso inspirado en un orden racional técnico-científico.

La doctrina no sólo dominó las ideas morales y éticas transformándolas en norma jurídica, sino que también se desarrolló en otros espacios como el económico dando lugar al surgimiento del capitalismo.

La ilustración fue un movimiento intelectual fundamentado en el empirismo y el racionalismo. Al revisar los estudios realizados por Gómez (1999) y desde su perspectiva, se pueden explicar a través de la pervivencia de este movimiento, los modelos didácticos acrícos dentro de la Educación Física, los que desde la visión tradicional se pusieron de manifiesto en los contenidos que se debían enseñar, cómo se debía evaluar, la relación entre docentes y alumnado, y los objetivos, entre otros temas.

Según el estudio realizado por dicho autor, el modelo empirista se instaló en la década de 1970 influenciado por el movimiento deportivo anglosajón originado en la obra de Arnold, la escuela natural austríaca, la corriente artística, el método natural de Heberty, la corriente artístico-rítmica vinculada a la gimnasia moderna

alemana, las que al traspasar a las prácticas didácticas de la Educación infantil determinaron que se pudieran observar en las clases las siguientes características:

- Existencia de objetivos generales difíciles al momento de ser entendidos, con actividades globales que no guardan relación entre ellos. Por ejemplo: "Formación física básica", "Escuela de la postura y el movimiento", "Educación del movimiento", etc.

- Contenidos que se identifican con las habilidades motoras básicas, y consecuentemente propuestas para la clase, que se relacionan con la lógica del material, y un docente que propone a partir de sus experiencias, obstáculos y desafíos para que sean superados por los niños.

- El docente como protagonista de la clase, ocupando el centro de atención, siendo un dador de consignas, por lo tanto, una clase que se desarrolla a partir de propuestas pensadas por él.

A su vez, el modelo racionalista, derivado de los años 80, se nutre del campo del psicoanálisis, la psicogénesis y la neuropsiquiatría, disciplinas desde las cuales se piensa en la organización del aparato psíquico con la intención de prever el comportamiento infantil, y a partir de ellas se proyectan las siguientes características:

- La clase se organiza a partir de un objetivo explícito estimulando la coordinación, el esquema corporal, la organización espacial, etc., y los ejercicios responden a una lógica de organización funcional.

- El material empleado se encuentra en función del concepto de "tema", el que podía estar orientado a la biomecánica cuyos contenidos eran la carrera, el salto, los lanzamientos, etc., o hacia las estructuras cognitivo-perceptivas en la medida que su desarrollo posibilitaba cierta educación por el movimiento.

En la actualidad notamos la influencia de modelos tradicionales que se repiten y que están lejos de perder su vigencia. Volviendo a los orígenes del modernismo y a pesar de los cambios significativos que terminaban con el oscurantismo por parte de la iglesia, Bórquez Bustos (2006) dice que no pudo evitarse durante el siglo XX la aparición de regímenes represivos, autoritarios como así también dictaduras comunistas y militares.

Para Bórquez Bustos (2006) la pedagogía crítica significa criticar algo, porque de lo contrario estaremos hablando de doctrina o ideología. En este punto es interesante tener en cuenta que aún dentro de las teorías que derivaron de la modernidad y que respondieron a un determinado momento histórico, hubieron muchos pensadores, que a nivel filosófico, histórico, político, cultural, social y económico, expusieron sus ideas en contra de esa modernidad: la Escuela de Frankfurt fundada en 1923 fue una corriente de pensamiento que puso énfasis en el desarrollo junto al aporte del Instituto de Investigaciones Sociales, en ellas se dieron cita muchos autores con diferentes opiniones y posturas.

Tanto la pedagogía, considerada una ciencia, como la educación intentan dar una solución al tema, dado que su intención es la formación de las personas a partir de considerarlas parte fundamental de la cultura, en tanto son productoras de cultura y a la vez están atravesadas por ella. Como bien los expresa Bórquez Bustos (2006):

La educación, al ser una actividad vinculada con la práctica, el arte, la técnica y el quehacer teórico, con el tiempo se transformó en un objeto de reflexión científica; este tipo de reflexión la ha hecho, precisamente, la pedagogía, convirtiéndose así en una ciencia normativa, ya que investiga sobre los fines de la educación descriptiva, puesto que investiga la realidad educativa. (p. 86)

A continuación, analizaremos a partir de algunos autores, cuál es la intención que tiene la pedagogía crítica y cómo se pone de manifiesto en el Nivel Inicial.

1.2.7.1. La Pedagogía Crítica y la Cultura

Cuando nos adentramos en el análisis del pensamiento pedagógico, en general se nos presenta el modelo “reproduccionista” que atraviesa la educación. Dicho modelo considera la escuela como un medio reproductor de ideología impuesta por el estado con la intención de multiplicar la cultura dominante, al sujeto se le niega la posibilidad de ejercer su libertad ya que pierde su autonomía, en palabras de Freire (2018):

Este miedo a la libertad también se instaura en los opresores, pero como es obvio, de manera diferente. En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores, es el miedo de perder la libertad de oprimir. (p.43)

El sujeto pierde la capacidad de autonomía frente a una estructura que puede ser la familia, el estado o la escuela respondiendo a un modelo económico que en palabras de Bórquez Bustos (2006) busca: "(...) calificar la fuerza de trabajo para el mercado laboral, según las necesidades de la clase poseedora de los medios de producción" (p.104), al mismo tiempo estima que "(...) la fuerza laboral útil es sometida a los valores dominantes" (p.104), la escuela como trasmisora de ideología ejerce el poder sobre las personas que se ven en la necesidad de resistir para cambiar su propia realidad. Para contrarrestar ese poder se debería pensar en una atmósfera donde lxs docentes como facilitadorxs, a partir de su intervención logren un diálogo permanente con lxs alumnxs para generar nueva cultura en la búsqueda de personas emancipadas, capaces de proponer nuevas ideas que favorezcan el cambio social y en contra de todo tipo de desigualdad.

Grandes pensadores construyeron el pensamiento crítico dentro del espacio educativo, uno de ellos fue Antonio Gramsci (1926), que haciendo referencia al bloque histórico, entendido como la agrupación de diferentes estratos sociales (clase alta, intelectuales, clases subalternas), sostiene que el sistema hegemónico interviene sobre todo en el campo de la cultura donde convergen las luchas debido a conflictos sociales permanentes. Para este pensador la sociedad civil, la iglesia, la escuela y los medios de comunicación son los encargados de difundir la ideología, ellos mismos, a partir de la coerción, dominan y ejercen su hegemonía a través del aparato estatal encargado de reprimir a las clases más vulnerables. De esta manera, el consenso por parte de las personas y coerción por parte de los que ejercen el poder forman parte de un mismo proceso hegemónico.

Si pensamos en el espacio escolar y revisamos las ideas planteadas por Gramsci en relación con la reproducción de cultura hegemónica en la construcción de las instituciones, podremos entender cómo se piensa la cultura corporal dentro del espacio escolar. Evocando los dichos de Rozengardt y González (2018) la cultura corporal es una construcción social condicionada por sus miembros y los valores que en ella aparecen, limitada a necesidades de supervivencia, en expresiones locales y específicas donde la actividad física no se separa del ser biológico y del ser social.

Con los cambios culturales, se ha superado la mera dimensión biológica del movimiento y su transmisión genética para formar parte del patrimonio cultural de los grupos humanos. El desarrollo de cada ser humano al igual que el desarrollo de la especie, plantea un triple desafío desde el punto de vista de su actividad motriz: el dominio de sí para neutralizar la acción de la gravedad (logro de la postura erguida y el equilibrio), la conquista de la traslación en el espacio y la manipulación de objetos. (Rozengardt y González, 2018, p.22)

Los modos en que el cuerpo fue perfeccionando su capacidad para esas acciones, el enriquecimiento de sus posibilidades y las variantes logradas junto con el lenguaje como dominio simbólico del universo han sido motores fundamentales de la transformación humana. Ahora bien, cuando analizamos cómo fueron tratados los cuerpos y la forma en que han sido utilizados, podemos reflexionar que la herencia cultural no ha variado a la hora de pensar en las infancias. Desde tiempos remotos las actividades como los juegos, las danzas, los movimientos expresivos, así como la competencia, la gimnasia y el deporte que surgen a fines del siglo XIX dan cuenta de que la Cultura de Movimiento responde a las posibilidades biológicas del ser humano (Rozengardt y González, 2018).

En una cultura corporal que no es neutral ni uniforme porque el contexto donde se desarrolla es diferente y cambiante, lxs docentes transmiten, en el mejor de los casos, los saberes establecidos por el diseño curricular al que la cultura propia de cada institución educativa le otorgará el bagaje particular de su historia, ideología y costumbres. Así pues, en un pensamiento profesional que no evoluciona por falta de formación, con instituciones educativas que no acompañan los cambios generacionales por tener las mismas falencias o desconocimiento de la disciplina, no hay posibilidades de crecimiento. No encuentran su espacio la diversidad ni la creatividad, y el desarrollo de la autonomía no aparece. Se trata de contextos en los que la meritocracia ha ganado terreno, por ejemplo, en la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) y en referencia a los NAP (Núcleo de Aprendizajes Prioritarios), se establecieron saberes pensando en una educación humanista y otorgándole al deporte un sentido recreacionista. Ahora bien, ¿los NAP fueron tenidos en cuenta a la hora de planificar?, ¿el Diseño Curricular de 2008 de la provincia de Buenos Aires pudo romper con el tradicionalismo de la Educación Física?, ¿lxs docentes tienen formación profesional o el peso institucional y el de formación lxs obliga a repetir la cultura hegemónica?

Parte de esta investigación intenta entender cómo la cultura arraigada en el tradicionalismo impide que el pensamiento de Alejandro Amavet (1968) siga sin poder visualizarse en las prácticas pedagógicas. El concepto de corporeidad y motricidad siguen siendo por momentos sólo una intención que a la luz del razonamiento se explica. Se podría decir que se trata de un cuerpo que no es subjetivado, al que sólo interesa proveerlo de elementos que resultarán alienantes y le impedirán ser crítico, reflexivo, autónomo, con capacidad de emancipación, de tal modo que no pueda proponer sus ideas en relación a la construcción de la cultura de lo corporal.

Cuando pensamos en la evolución de la pedagogía crítica y analizamos cómo se ve o cuál es su lugar en el sistema educativo, notamos que no es tenida en cuenta ni discutida como una posibilidad dentro del espacio de la práctica. Parecería imposible articular estos principios con la realidad educativa actual, la inercia imaginativa describe un estado de parálisis intelectual que no les permite tanto a lxs alumnxs como a lxs profesorxs la incorporación de la teoría y la práctica de la educación. “La construcción de un nuevo imaginario crítico tiene que ver con el rechazo de los imperativos del realismo” (Weiner, 2008, p.2008). Esto significa pensar nuevas categorías, nuevos modelos teóricos en la incorporación de planes de acción dentro del espacio escolar, donde nada debería tomarse como definitivo ya que todo es posible de ser cuestionado. Por todo esto, deberíamos incorporar la pedagogía crítica, ausente hoy en la mayoría de los debates educativos relacionados con la Educación Física.

Consideramos importante que en la clase exista coherencia, sobre todo cuando las tensiones que existen entre la teoría y la práctica no logran rebasar los límites entre ambas de modo que el docente pueda plasmar una clase con derecho al juego.

En relación al ya explicitado artículo 31, establecido por la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU, 1989), se vuelve imperiosa la actual necesidad en el inicio ya avanzado del nuevo milenio, de poder pensar y repensar aspectos relacionados al enfoque acerca del rol docente en la Educación Física infantil, y en particular, sobre las intervenciones que permitan el acceso, protección, sostenimiento y desarrollo del jugar (Gómez Smyth, 2015, p.218).

Es necesario revisar la práctica docente en la búsqueda de propuestas pedagógicas innovadoras, y darle la importancia que merecen al juego y al jugar en el Nivel Inicial, los que en ocasiones son poco valorados y que por momento parecerían ser olvidados como construcción de la disponibilidad corporal.

Capítulo 2: La clase de Educación Física en el Nivel Inicial

2.1 La clase en el Nivel Inicial

La educación formal se da en un espacio escolar y comprende un proceso en el que un sujeto aprende, partiendo de una intencionalidad pedagógica y una planificación, con la finalidad de lograr la incorporación de saberes. En la clase de Educación Física circulan diferentes discursos y prácticas, que se dan en un espacio determinado en el que las personas interactúan y se conocen, pero fundamentalmente lxs docentes y niñxs con la intencionalidad de enseñar y de aprender, entonces se vinculan a partir de una relación que trata de no ser lineal y en la que -aunque siempre se puede salir de esa lógica -en general unx explica y lxs demás ejecutan.

Dentro de las teorías y prácticas de la enseñanza tradicional y académica se han propuesto actividades secuenciadas para el logro de aprendizajes cuyos contenidos requirieran cierta intervención organizada y conducida por su grado de dificultad. Según Davini (2008), “Los pasos formales orientaron por décadas el

accionar de los maestros y profesores (...) según sean los propósitos de la enseñanza, el contenido, las características de los alumnos o del grupo, el contexto o ambiente” (p.25). La secuencia metódica es pensada como algo rígido y que cumple con normas establecidas dentro de un marco de orden lógico, pedagógico, atendiendo a las diferentes necesidades de las personas, entonces pensemos que “La clase de educación física no puede ser pensada para los niños y niñas, sino que debe planificarse con ellos” (Gómez Smyth, 2017, p.1).

La enseñanza es una acción voluntaria y conscientemente dirigida, en la que la persona no siempre aprende, también puede aprender sola, de forma casual. Una persona que aprende sola por sus propios medios aprende por simple imitación, en ese caso el proceso de enseñanza no aparece como tal y este queda reducido a un aprendizaje social. La intencionalidad de la enseñanza es transmitir “(...) un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa” (Davini, 2008,p 17). Lxs docentes que enseñan no son el centro del proceso, son mediadorxs de un contenido cultural, con la finalidad de que no solo asimilen, sino que también puedan vincular el conocimiento y las prácticas entre sí.

Así pues, la enseñanza es un sistema de relaciones e interacciones donde lxs docentes enseñan y una persona cree que puede aprender de otrxs, se trata de alguien que acepta participar del proceso, hay además una materia o contenido que se busca enseñar y que es valioso de ser aprendido, y un ambiente que facilita el desarrollo de la enseñanza (Davini, 2008).

Para construir clases con los niños y niñas (educandos) debemos romper estructuras o matrices verticalistas, autoritarias, basadas en el control, el orden, el “disciplinamiento corporal”, dejando de lado las amenazas, sanciones y castigos ejemplarizantes, por un estilo docente flexible, abierto, democrático, investigador, forjado desde los valores de la humildad, el respeto (reconocimiento), y la libertad de expresión para el logro de la emancipación y autonomía colectiva (Gómez Smyth, 2017 p.1).

Es decir que, si bien el poder y la autoridad circulan en la clase, se los puede ejercer sin autoritarismo, sin abusar de ese poder en la construcción de enseñanzas ricas en aprendizajes y buscando la asimilación a partir de saberes que conviertan a lxs educandxs en sujetos autónomos.

Lxs niñxs necesitan aprender para convivir en una sociedad, tradicionalmente muchas de las investigaciones que se realizaron sobre el aprendizaje se llevaron a cabo sin tener en cuenta el contexto y las relaciones interpersonales. “El énfasis en el aprendizaje individual ha ocultado que el aprendizaje es resultado de un proceso activo participativo y social” (Davini, 2008, p.36). Es importante dinamizar los aprendizajes individuales y grupales, tomando al docente como guía, interactuando con el grupo de manera colaborativa, “(...) es de real importancia crear estilos docentes que promuevan en niños y niñas la exploración, el descubrimiento y la comprensión de sus acciones y actitudes, siendo las bases para aprendizajes significativos en los diferentes contextos donde viven” (Gómez Smyth, 2017, p.1).

Como ya explicitamos, en el espacio escolar podemos diferenciar elementos que son comunes, quienes aprenden, quien enseña y qué se enseña, “La clase es el momento en que se concretan los aprendizajes, un proceso acotado en el tiempo que permite avanzar hacia la adquisición y construcción del conocimiento” (Corrales, 2015, p.93). Dentro del espacio curricular esto quiere decir que en el proceso de elaboración y en la praxis se manifestará la cultura profesional del docente a cargo, y que la institución educativa interviene desde su propia ideología, a través de la cual la sociedad impone su forma de pensar y su cultura. Así, la ideología incide en la elección de los contenidos, los objetivos, la propuesta que se va a desarrollar en su conjunto, incluida la evaluación, y sobre cuál será el rol protagónico del niño y la niña dentro de la clase.

Dice Corrales (2015):

A la clase se la caracteriza, entonces, como el momento de interacción didáctica en el cual se establecen un conjunto de relaciones implícitas y explícitas, entre un grupo de alumnos, un docente, el contenido disciplinar a enseñar y un contexto o entorno. A la relación que se establece entre estos componentes se la presenta como un sistema de enseñanza, justamente por la interdependencia que los elementos tienen entre sí, su vinculación y el grado de condicionamiento que los caracteriza. (p.94)

A partir de lo expuesto y siguiendo a Gómez Smyth (2019), analizaremos los tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar: Abandono de la docencia/ Profesor/a tira pelota Práctica tradicional/ Tarea no revisada Innovadora Transformadora, como así también las categorías: organización de la clase, propuestas de enseñanza, saberes de la cultura y función social de la Educación Física en el Nivel Inicial, tratando de ampliar el conocimiento y considerar cómo se piensa y cómo circula la enseñanza.

2.2. Tipos de prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial

Luego de analizar la relación que existe entre las nociones de poder, hegemonía y cultura pudimos distinguir que estas son algunas de las ideas que en el interior de las prácticas pedagógicas se vinculan e interaccionan. Dentro de una clase dichos componentes se van desarrollando no de manera casual o fragmentada, y en lo que hace a la formación profesional fundamentan, exponen y ratifican la forma de enseñar. Como lo expresa Campione (2007), los hombres toman conciencia de su situación cuando asumen un posicionamiento ideológico responsabilizándose del lugar que ocupan en la clase, primero ellos como docentes y al mismo tiempo los niños en tanto destinatarios de una educación en la que resulta central pensar la importancia que tiene la formación de personas autónomas, dueñas de un pensamiento crítico.

Como bien lo explica Gómez Smyth (2019): “(...) un estilo docente configura la obligatoriedad de definir el ser y hacer docente, es, por tanto, enunciar cómo uno comprende ideológicamente a la sociedad, articula el poder, transmite valores, contenidos, analiza y evalúa procesos de aprendizaje, usa estrategias didácticas, etcétera” (p.3). Además, el autor insiste en revisar algunas variables y resulta particularmente interesante detenerse en su enunciado:

- Posicionamiento ideológico y político de la práctica pedagógica. Función social asignada a la educación física.
- Técnicas de enseñanza o modelos de enseñanza.
- Tipos de propuestas de enseñanza.
- Modalidades de planificación/programación y organización de la clase.
- Circulación de saberes ligados a la cultura corporal.
- Relación vincular con los/as educandos/as.
- Prácticas evaluativas.
- Tipos de intervenciones ante episodios de conflicto.
- Intervenciones para el desarrollo del jugar.

Así pues, podemos observar que el análisis de las prácticas pedagógicas no es un tema nuevo dentro de los grandes debates educativos. En este sentido, es importante no ignorar lo que sucede en la práctica escolar cuando revisamos la formación de cada una de las docentes.

Ahora bien, adentrándonos en la formación profesional sostenemos que, si bien los estudios académicos son muy importantes y la capacitación habilita sin duda el espacio para la reflexión, esta última no debería quedar circunscripta a la carrera del profesorado, sino que una vez concluida debería proyectarse y abrirse a otros espacios. Podríamos decir que el constante perfeccionamiento nos ayuda a sostener y defender nuestra postura pedagógica y que esto resulta crucial para provocar transformaciones, en especial frente a las dificultades que habitualmente se presentan en el ámbito escolar y que limitan los cambios en dichas prácticas. “Específicamente en el caso de la Educación Física escolar no se han conseguido grandes avances en el sentido de acercar su práctica pedagógica a los propósitos de la institución escolar, cabe discutir las alternativas actualmente estudiadas para enfrentar esa situación” (Fensterseifer y Da Silva, 2011).

Como docentes necesitamos plantear interrogantes, deliberar sobre el saber y el quehacer dentro de la práctica, y revisar las variantes producidas en la cultura profesional. En esta dirección, dentro del ámbito de la Educación Física, la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE, 2016) se encaminó hacia la investigación de las prácticas pedagógicas.

A continuación, exponemos las categorías resultantes en cuanto a la Educación Física Infantil:

1. Abandono de la docencia / Profesor/a tira pelota

Este tipo de práctica está relacionada con la postura que adoptan algunos docentes que se limitan a dar una actividad o brindar elementos sin ningún tipo de intervención. Sumamos los dichos de Rozengardt (2018) al explicar la actitud de lxs docentes que abandonan los puestos de trabajo: "(...) con la tarea que implica un abandono notable y completo. Desde no asistir a clase, o dejar la pelota en el grupo y salir del escenario de la clase" (p.146). Es importante destacar que el abandono en la tarea de enseñar implica que lxs docentes no se ocupan de la distribución de saberes y posiblemente apliquen propuestas repetitivas sin ningún tipo de significación para los mismos.

El estado de desinvestidura pedagógica se aplica entonces en aquellxs profesorxs denominadxs "tira pelota" o en la "pedagogía de la sombra" con la intención de que lxs alumnxs se encuentren ocupadxs con alguna actividad.

Lxs autorxs Da Silva Machado et al. (2010) toman la palabra "desinvestidura" de Huberman, quien explica que terminando la carrera lxs profesorxs pierden el interés en el trabajo observando en el mismo un desgano al momento de estar con lxs alumnxs. Siguiendo con esta línea de pensamiento, lxs autorxs consideran que es un estado y no una fase, que atraviesan lxs docentes no correspondiendo a elementos cronológicos ni lineales y pudiendo repetirse dicha situación en otros

momentos de la vida. Cuando se observa este tipo de práctica surge como una opción de colaboración para salir del aburrimiento que provocan algunas materias más teóricas, y adopta la forma de un recreo escolar donde lxs niñxs participan o no de la clase sin ningún tipo de intervención por parte del docente. Ahora bien, nos preguntamos: ¿al ser las propuestas de enseñanza siempre las mismas, con clases repetitivas, no estamos en presencia del mismo tipo de práctica?

De forma incipiente, se puede caracterizar esa *no clase* cuando: en tiempo-espacio designado/reservado para que ocurra la práctica pedagógica del profesor, este no interviene de forma objetiva-intencional, privando a los alumnos de la posibilidad de acceso al aprendizaje de un contenido específico y/o del desarrollo de una determinada habilidad. (Fensterseifer y Da Silva, 2011, p. 134)

En la práctica se observan falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aun no ausentándose o solicitando su transferencia de la institución, se ubican en el lugar de profesor tira pelota. “El docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible” (Gómez Smyth, 2019, p.4).

Para finalizar, creemos importante la comprensión del fenómeno de la desinvestidura pedagógica de profesorxs de Educación Física con el análisis de las tres categorías que en una investigación realizaron los autores Da Silva, Machado et al. (2011) y que asiste al momento de entender el discurso que coexiste dentro del espacio escolar. La primera categoría consiste en el poco compromiso que muestra la escuela hacia la disciplina convirtiéndola en un espacio que se relaciona con el comportamiento de lxs alumnxs y no como un saber que se trasmite conformando la cultura corporal. Entonces, ¿se valora en la escuela la importancia que tiene el jugar en el espacio escolar o se convierte en un contenido inútil e innecesario dentro de la asignatura curricular? Como dicen

Fensterseifer y Da Silva (2011): “¿No estarán las culturas escolares vaciando de sentido esa práctica pedagógica y, así, favoreciendo la desinversión pedagógica? ¿Cuáles posturas, actitudes y saberes exige la escuela del profesor de EF?” (p.141).

La segunda categoría está dada porque dentro de la formación profesional existe una tensión entre la teoría y la práctica, ya que algunas materias teóricas son consideradas por lxs estudiantes como superficiales porque no resultan con el mismo peso que se le asigna a la práctica. Si los avances teóricos producidos por las investigaciones sobre la práctica no son tenidos en cuenta en el proceso de formación, la teoría seguirá siendo la misma y los nuevos conocimientos producidos quedarán sin efecto. Así pues, si no revisamos la idea del juego en el Nivel Inicial y la importancia de debatirla e incorporarla a la teoría, y en su lugar seguimos considerando el deporte como el contenido principal de la Educación Física, solo estaremos replicando la cultura hegemónica.

La tercera categoría es precisamente la enseñanza del deporte como único contenido, sin que este reciba un tratamiento pedagógico y una justificación amplia y fundamentada dentro del ambiente escolar. No se trata de negar el deporte como elemento de enseñanza, pero es importante salir del *sentido común* que opera en algunxs docentes quienes convierten su enseñanza en fundamental sin una profundización desde la pedagogía y la didáctica. Como lo explican Fensterseifer y Da Silva, (2011) se puede observar una sobrevaloración del deporte que repercute en la idea de una Educación Física, desvalorizando la práctica pedagógica de lxs docentes.

2. Prácticas pedagógicas tradicionales

Algunos autores explican que las experiencias culturales de los docentes son importantes en las decisiones que toman al momento de estar en una clase ya que influyen directamente en las propuestas y en los saberes que circulan en dicha

clase. Como bien expresan Fensterseifer y Da Silva (2011): “En la perspectiva *tradicional-técnica* se entiende qué investigación científica produce abstracciones y generalizaciones a partir de la práctica –es decir, teorías– las cuales se pretende que sean aplicables de modo directo a todos los contextos de la práctica” (p.7).

Las prácticas tradicionales se expresan por seguir los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la educación física, es decir, centrar su atención en que la educación física se encarga del desarrollo de la aptitud física (capacidades condicionales y coordinativas), las habilidades motoras básicas y/o específicas, y de la enseñanza del deporte como contenido preponderante. También se ven reflejadas en la utilización del juego como estrategia metodológica y no como derecho. (Gómez Smyth, 2019, p. 5)

Como hemos expuesto, la preocupación del docente es el desarrollo técnico de las habilidades y capacidades considerando siempre el desenvolvimiento deportivo como lo importante.

3. Prácticas Innovadoras

Pensar en propuestas innovadoras supone un cambio personal que implica pensar diferente a otros docentes, a la familia y a la comunidad en general. Este cambio se pone de manifiesto cuando los docentes no solo quieren modificar sus prácticas, sino que también reflexionan y cuestionan lo que está de modo hegemónico impuesto. En palabras de Acosta (2018): “La innovación puede ser entendida como el acto pedagógico donde se advierte una clara preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 38).

Es decir, la innovación se plantea como una posibilidad de cambio, un movimiento que permite a la escuela modificaciones significativas a la hora de pensar en las prácticas pedagógicas. Entre los investigadores, Rozengardt (2018) despliega en su discurso los *ejes de innovación* permitiendo entender esta postura de forma clara y operativa, al explicar una secuencia continua en la que analiza expresiones de casos estudiados en la práctica.

Eje 1. Definición del objeto de conocimiento. En la clase, ¿se define un asunto sobre el que se va a enseñar, un objeto a aprender? O ¿cuánto se explicita acerca de un contenido de enseñanza? (en el mismo acto de explicitación se constituye en contenido explícito de la EF).

Eje 2. Evolución de la apropiación del contenido y formulación de las tareas. Si es evidente la evolución, la elaboración de un saber, estamos frente a una propuesta en la que algo pasa: hay una preocupación por un objeto que se está abordando.

Eje 3. Experiencias de evaluación formativa y compartida entre profesor y alumnos ¿Existen, están presentes? ¿Con qué frecuencia? ¿Con qué función?

Eje 4. Producciones interesantes de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje. Los alumnos, ¿producen elementos originales o se trata de un simple reproducir algo que está dado? ¿Se espera que los estudiantes sean autores de algún aporte propio?

Eje 5. Experiencias de intercambio con la escuela y/o con los padres. Vamos ampliando a las relaciones con la institución. ¿Hay intercambio? ¿Cuáles y con qué contenidos?

Eje 6. Modificación del lugar asignado a la disciplina en la escuela o el sistema educativo. El lugar asignado en la escuela no es aquel que los profesores generalmente sostenemos que debería tener. Algunos lo afirman en términos de merecimiento, de jerarquía, de valor. ¿La propuesta observada contiene acciones o gestos orientados a producir efectos de modificación del lugar empobrecido que suele darse a la EF?

Eje 7. Generación de situaciones de conflicto que evidencien clivajes institucionales o educacionales. La EF y sus profesores, ¿son protagonistas en la producción de rupturas críticas en la organización y operan sobre ellas? Zonas de ruptura que se pueda evidenciar o provocar con su acción y operar sobre ellas. (p. 247)

Por otro lado, los aportes de Silva y Bracht (2012) amplían la visión de esta práctica. Se trata de:

- Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Utilizar diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo relacionadas con la autoevaluación.
- Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.
- Vincularse y comunicarse de manera serena y pausada. Primar el afecto y que el aprendizaje no sea una obligación para los estudiantes.
- Promover un ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervenir de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaborar materiales didácticos que contribuyan a clases de Educación Física más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

4. Prácticas transformadoras

Según Gómez Smyth (2019) estas prácticas pedagógicas se reflejan en posiciones docentes que ubican la Educación Física como un campo ligado con los saberes de la cultura corporal y desde ese lugar propician experiencias de trayectorias educativas que permitan el acceso a variados objetos de la cultura corporal (prácticas ludomotrices, juegos de los pueblos originarios, construcción de instancias creativas de juego, juegos deportivos, actividad física sostenible, prácticas corporales en relación con el medio).

Se posicionan sobre una ideología comunista socialista de la educación y entienden la Educación Física como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales del capitalismo.

Por otro lado, y siguiendo a Gómez Smyth (2019), estas experiencias pedagógicas evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a lxs niñxs y adolescentes de criticidad y reflexividad en virtud de situaciones de discriminación, segregación, exclusión, rendimiento, competición y meritocracia, valores que se visualizan cuando las prácticas corporales son expuestas bajo su *sentido común*. En dichas prácticas los procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas en los que se produce la participación protagónica de lxs niñxs y adolescentes en una relación dialógica con lxs docentes.

Además del acceso por el derecho a conocer y practicar para conocer la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: Singularidad (Derecho a la Identidad corporal), Pluralidad, Heterogeneidad, Ludismo, Integralidad (individual y colectiva), Autonomía, Emancipación, Elección, Opcionalidad-Sentido de libertad y Procesos creativos.

Es importante destacar que pensando en el Nivel Inicial estas prácticas implican intervenir para habilitar la aparición y sostenimiento de lo lúdico, como bien lo explica Dupuy (2019), lxs docentes cuando intervienen reflejan no sólo los contenidos pedagógicos sino también políticos, morales, éticos y filosóficos que conforman al ser humano. Lxs niñxs deben ser capaces de comprender normas y valores en la construcción de un sujeto libre y así vincularse con lxs demás.

Por todo lo expuesto, consideramos importante la formación profesional que implica ineludiblemente el concepto de hombre que se tiene, el cómo se enseña y el cómo se aprende, y sostenemos que dicha formación debería ser continua dentro del ámbito educativo.

2.3. Saberes de la cultura corporal

Pensar los contenidos que se pretenden enseñar en la escuela siempre ha sido tema de debate dentro del espacio escolar. En la década de 1990 la política educativa, que se puso en marcha con la sanción de la Ley Federal, estableció contenidos básicos comunes que incluían el deporte como contenido en el Nivel Inicial. Luego, en el año 2004, se agregaron los núcleos prioritarios de aprendizaje (NAP), que reconocieron la importancia de los saberes previos y la educación se comprometió a promover el conocimiento de los mismos.

Es un nivel que presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo emocionales, cognitivos, motrices y expresivos. Estos se encuentran entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir. (...) Los chicos de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos (MECyT, 2004, p.13).

Si revisamos los diseños posteriores a la fecha, observaremos que se nombra el *eje corporeidad y motricidad en el juego, y jugar* en el DGCyE. (2008). Sin embargo, al momento de ser materializado en la práctica no tuvo la fuerza suficiente, y el juego como contenido se transformó en estrategia metodológica influenciado por la Educación Física tradicional. Los sistemas educativos han incorporado contenidos, tareas, actividades con docentes que tienen diferente grado de formación: “Los contenidos prescriptos para los espacios de Educación Física se han modificado según las influencias de otras instituciones (la militar, la medicina, la "reeducción", el deporte), así como las tendencias educativas y los valores sociales dominantes” (Rozengardt, 2006, p.2).

Para Rozengardt (2006) la Educación Física como reproductora de la cultura se ha encontrado con elementos transformadores pensando en una construcción de contenidos que cubre las dimensiones conceptuales, procedimentales, actitudinales, y que cada vez se aleja de la práctica con un poder simbólico que no permite el debate y en el que prevalece el dualismo cartesiano que separa al cuerpo de la mente y el conocimiento del saber. Destacaremos el cuadro realizado por Rozengardt (2006) en el que resume los contenidos históricos de nuestra disciplina hasta los años 1990 mostrando cómo la cultura corporal adulta ejerce hegemonía sobre la cultura infantil y juvenil:

CONTENIDOS	IDEA PRINCIPAL	INFLUENCIA
Fuerza, flexibilidad, resistencia	Aptitud física	Médica y militar
Habilidades motoras	Acervo motor	Médica (gimnasia natural)
Juegos y deportes	Técnicas deportivas	Mercado deportivo
Habilidades perceptivas motoras	Psicomotricidad	Psicología, psicoanálisis

Si observamos los saberes de la cultura corporal que circulan en la clase de Educación Física veremos que muchos responden a un proyecto hegemónico llevado a cabo por políticas neoliberales con dominio de los intereses económicos, donde la escuela se ve como una empresa y donde los valores competitivos son esenciales en la producción de alumnxs eficientes.

Al agregar los significados y sentidos dominantes, el currículo psicomotor, desarrollista o de la educación para la salud difunden las representaciones que los grupos dominantes hacen de sí y de los otros, o sea, las identidades hegemónicas se configuran como campos cerrados, impermeables a la producción de significados y de identidades alternativas (García Neira, 2010, p.52).

La Educación Física tradicional legitima una pedagogía en la cual las experiencias y la historia de lxs niñxs se ignoran, ya que se reproducen prácticas que nada tienen que ver con su recorrido socio histórico. "Los contenidos corporificados en las vertientes curriculares tradicionales cargan las marcas indelebles de las relaciones sociales en las cuales fueron forjados" (García Neira, 2010, p.53). Se podría pensar en saberes relacionados con el patrimonio cultural de los grupos que los componen, tales como las danzas regionales y urbanas, juegos populares e indígenas, prácticas deportivas radicales o localmente situadas, juguetes, etc.

No existe construcción curricular exenta de luchas, ni tampoco de relaciones de poder. Un proyecto educativo sostiene la concreción de conocimientos ligados a preguntas tales como *¿qué enseñamos?* y *¿cómo enseñamos?*, y desde allí se conforma la estructura curricular. La posibilidad de elegir implica que algunos de esos contenidos quedarán afuera y por lo tanto no se tendrán en cuenta. En el currículo se ponen de manifiesto la subjetividad y la identidad de las personas debido a que están atravesadas por el poder, es decir la lucha por la hegemonía de cada línea de pensamiento.

Lo que está en juego en el currículo (...) es justamente una cuestión de "identidad", de "subjetividad". Cuando pensamos el currículo, simplemente como selección de conocimientos a ser enseñados, olvidamos que los conocimientos que los constituyen están profundamente involucrados en aquello que somos, en aquellos que nos convertimos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Más allá de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad (García Neira, 2010, p. 51).

Entendemos que el Diseño Curricular es un documento que lxs docentes pueden utilizar al momento de pensar en una clase de Educación Física, su valor se ve reflejado en las prácticas educativas, donde la praxis tiene significación para lxs

alumnxs. El currículo desarrolla acciones donde se analizan las prácticas como un proceso autónomo, y al mismo tiempo la clase intentará mantener un cierto orden social. Para Sacristán (1991): "El curriculum desemboca en actividades escolares, lo que no quiere decir que esas prácticas sean solamente expresión de las intenciones y contenidos de la currícula" (p.241). Las prácticas escolares, no sólo son expresiones de intenciones y contenidos, sino que también están determinadas por la acción institucional, la gestión de la educación y políticas educativas, y las tradiciones metodológicas de la formación del docente.

Ahora bien, entendemos que los contenidos son saberes y quehaceres, y no responden a manifestaciones genéticas u orgánicas, o sea que esos no son contenidos. Parafraseando a Rodríguez (2009), los contenidos son las prácticas que pueden presentarse de manera escrita en el diseño curricular o en un libro de texto, pero eso no es el contenido sino una interpretación de acciones a seguir. Continuando con la idea de Rodríguez (2009) sobre el concepto dice:"Entendemos por prácticas, no sólo lo que las personas hacen, sino también a un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran"(p. 194).

Para Rodríguez (2008) los aportes de Foucault en relación a la práctica permiten visibilizar tres características de la misma. En primer lugar, encontramos la *homogeneidad* que implica lo que los hombres hacen y cómo lo hacen, luego, la *sistematicidad* que considera el saber (las prácticas discursivas), el poder (las relaciones con el otro) y la ética (las relaciones consigo mismo), por último, la *generalidad* en tanto aquello que ocurre con frecuencia. Si los contenidos se aprenden, son por lo tanto un saber, una práctica a lo largo de la historia de la Educación Física. Y si nos detenemos a observar esto a lo largo de su recorrido, veremos que sólo ha enseñado ejercicios, deportes y juegos. Desde nuestro punto de vista y en línea con lo expuesto, consideramos que lxs niñxs aprenden y se apropian de lo aprendido cuando pueden transformar los saberes y no a partir de un proceso de maduración y desarrollo.

Siguiendo a Rodríguez (2008), los contenidos no forman parte de un cuerpo orgánico, sino que circulan en las sociedades, pueden ser compartidos y forman competencias. Por su parte, la pedagogía por objetivos establece criterios a partir de las etapas evolutivas, estadios de desarrollo, género, etnias, etc., e implica aprender por fuera de la cultura, de la propia historia, en ella el aprendizaje se asume a partir de conductas observables que se establecen en términos operativos de la conducta.

2.3.1. Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial

Muchos de los contenidos de la Educación Física que se enseñaron y los que pudieron ser aprendidos a lo largo de la historia en el Nivel Inicial no fueron ni casuales ni azarosos.

Además, debemos considerar que por lo general la clase de Educación Física transcurre en espacios compartidos con recreos, actos escolares y otras actividades, se trata de lugares que tienen como característica distintiva una gran circulación de personas. Desde ese contexto "(...) los saberes, las prácticas, los contenidos, se extraen de las culturas de referencia y en general aparecen asociados al tiempo libre o tiempo de ocio en oposición al tiempo del trabajo, la circunscriben como un caso particular, aún más complejo" (Rodríguez, 2008, p.17).

Llegados a este punto, creemos adecuado describir los contenidos que aparecen en la bibliografía de aquellxs que pensaron en la Educación Física Infantil.

Según González y Gómez (1992), los contenidos se encuentran relacionados con los objetivos destinados a cada edad, y se elegirán aquellos que se consideran más pertinentes, una vez realizado el diagnóstico del grupo, revisada la infraestructura, pensando en las etapas evolutivas y el medio socioeconómico. Así

mismo, consideran que aquellos contenidos relacionados con modificar cambios de la personalidad, tales como la capacidad afectiva, social y cognitiva, se piensan en tanto actividades que se vinculan con acciones motrices y contenidos que buscan acompañar el desarrollo motor. Lxs autorxs agrupan los contenidos en:

- Contenidos referentes al desarrollo de habilidades motrices
- Contenidos referentes al desarrollo de la formación física y la salud
- Contenidos referentes al desarrollo senso-perceptivo e intelectual-cognitivo
- Contenidos referentes al desarrollo socio-motor
- Contenidos referentes al desarrollo de la expresión corporal y motriz
- Contenidos referentes a la vida en la naturaleza

Por otra parte, diez años más tarde veremos que Franchina y Naveiras (1998) explican que los contenidos básicos la Educación Física se presentan en cuatro bloques tales como:

- Bloque Nº 1 Conciencia corporal: imagen y percepción.
- Bloque Nº 2 Conocimiento y dominio del cuerpo y de los objetos en el ambiente
- Bloque Nº 3 Juegos motores
- Bloque Nº 4 Contenidos actitudinales

Para estxs autorxs los contenidos están vinculados con saberes corporales, lúdicos y motrices, y resultan esenciales para el desarrollo de lxs niñxs Franchina y Naveiras (1998). De hecho, notamos que cuando hablan de lxs niñxs lo hacen a partir de la explicación de las etapas evolutivas y explican la importancia de que aprendan a cuidar su cuerpo y el de sus compañeros a partir de tareas conducidas y plantando, en el caso de las habilidades motoras, características que le

proporcionan un andar maduro producto del desarrollo que responde a la edad que están transitando. Los autores expresan la importancia que tiene que los niños desarrollen su acervo motor propio de la edad y la formación de un cuerpo hábil y expresivo que les permita su individualización e integración al medio.

En esta dirección, expresan que en la práctica:

- los contenidos se interrelacionan
- se trabajan simultáneamente
- se puede acentuar uno en particular
- se adquieren de una manera progresiva

Por último, consideran que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales importantes para el desarrollo social y personal, y una herramienta para comprender el mundo.

Cabe destacar que, si revisamos los escritos de Incarbone (2005) encontraremos desplegada la idea de que en el desarrollo de las etapas evolutivas se asimilan conocimientos, habilidades y hábitos, capacidades, actitudes y aptitudes, de modo tal que no se podrán lograr con posterioridad a cada una de esas etapas. Lxs docentes deberán tener conocimiento de esas etapas, sabiendo lo que lxs niños pueden hacer en cada edad, y observando alteraciones en las tipologías de las conductas y en el comportamiento motor. Considera que el movimiento aparece como necesidad fisiológica con diferentes situaciones a resolver y que el ajuste corporal compromete el cuerpo, que no son meras acciones mecánicas ya que el movimiento satisface necesidades de lxs niños y les permite tener control, equilibrio, exploración, descubrimiento, libertad y diversión. Si seguimos con el pensamiento de Incarbone (2005), veremos que explica la falta de comprensión por parte del adulto en satisfacer las necesidades en los intereses motores de los

niños, y la importancia de actuar como guía y no conducir el aprendizaje. En relación a las capacidades motrices refiere que :

A partir de aquí, señalaremos aspectos puntuales de las capacidades motrices, ya que es fundamental tener claridad en su manejo, porque los niños pueden tener dificultades en su disponibilidad motriz por algunas de ellas y comúnmente no se hace un trabajo específico -atacando la dificultad real para su mejora- sino, por ejemplo, se dice que "tienen problemas de coordinación", cuando en realidad la dificultad fundamental radica en el desarrollo de movimientos determinados. (p.26)

A continuación de la cita, veremos que los contenidos están determinados por las edades de 3, 4, 5 y 6 años, y a su vez, divididos en motor grueso -referido a las capacidades condicionales y coordinativas-, y socio-adaptativo -referido entre otros al juego, control de esfínteres, aceptación de límites, esperar el turno, compartir-. Destaca el autor que en el jardín los niños realizan actividades tales como narración, pintura, música, dibujo, dramatización, pero que los contenidos tales como correr, saltar, transportar, lanzar, empujar, rodar no tienen el mismo apoyo institucional: "A través del cuerpo y del movimiento, el niño expresa sus emociones, sus alegrías y sus angustias, muchas veces antes que con palabras" (Incarbone, 2005, p.60). Desde los contenidos a desarrollar, considera que el movimiento en los niños es importante en tanto seres vivos y que si el correr o el lanzar no se logran de manera espontánea seguramente tendrá algún problema psico-físico o de sociabilización.

Por último, destaca los propósitos de la Educación Física Incarbone (2005) y pensando en ellos señala los siguientes contenidos:

Aspectos físicos:

- desarrollar armónicamente las formas corporales.
- estimular su crecimiento general y la maduración de las capacidades motoras.
- conocer su capacidad de movimiento.
- estimular el desarrollo óseo.
- prevenir las malas posturas.
- lograr que cada niño, respetando el trabajo grupal, se diferencie de sus pares, en lo que respecta a formas de expresión y a la calidad de movimiento.
- estimular su sistema cardio-circulatorio-respiratorio.

Aspectos Psíquicos:

- estabilizar las reacciones emotivas, tan características de la etapa infantil y proporcionarles seguridad en sí mismos.
- estimular la imaginación creativa y la expresión corporal.
- fomentar el aprendizaje y el conocimiento y habilidades para la construcción de competencias lúdicas, afectivas, cognitiva, éticas y sociales.

Aspectos Sociales:

- adaptar su conducta a las normas que rigen para todo el grupo, promoviendo la integración social y hábitos de convivencia.
- favorecer su salida del egocentrismo.
- propender a la integración socio-familiar.
- canalizar la competencia hacia la integración grupal.
- dar alternativas posibles para luchar contra la violencia.

Finalmente, el autor toma el contenido juego, a partir de citar a Le Boulch desde el aspecto psicomotor y a Parlebas desde lo sociomotor, y otorga el siguiente encuadre:

-Estructural: con relación al espacio-tiempo y los objetos. En el juego es importante ya que está relacionado con las nociones básicas.

-Relacional: el aspecto sociabilizador del juego y la comunicación con el otro, y el respeto y la tolerancia entre personas que son compañeros y adversarios, aceptando la derrota.

-Funcional: en relación a las habilidades motoras y las dificultades motrices.

-Normativa: aceptar las reglas y las normas.

Considera que en los movimientos expresivos aparecen contenidos pensados por el docente. "Libertad, espontaneidad y placer conforman una triología que podría compararse al jugar, moverse y aprender" (Incarbone, 2005, p.84).

Si revisamos la bibliografía de Gómez (2004) observaremos que guarda mucha relación con Incarbone (2005), ya que establece bloques de contenidos tales como:

- Bloque N° 1: Conciencia corporal imagen y percepción.

Conocimiento de su propio cuerpo y el cuerpo de los demás: topografía corporal, simetría corporal, conocimiento de los movimientos globales, conocimientos de las funciones corporales, reconocimiento y utilización de los sentidos visual, gustativo, kinestésico, auditivo y táctil.

- Bloque N° 2: Conocimiento y dominio del cuerpo y los objetos en el ambiente.

Se relaciona con las habilidades motoras básicas y con la orientación del cuerpo y el movimiento en el espacio y en el tiempo, y el dominio progresivo de los objetos.

- Bloque N° 3: Los juegos motores.

Se relaciona con aprendizajes lúdicos que son posibles de ser aprendidos en el Nivel Inicial tales como: aprendizaje de reglas, respeto por el otro, el comienzo del pensamiento táctico, la utilización de habilidades motrices y la creatividad en los juegos.

- Bloque N° 4: Contenidos actitudinales.

Se relaciona con los sentimientos, actitudes y valoraciones conscientes e inconscientes de los niños. El aprendizaje de habilidades motoras, el juego y el ejercicio vinculados con la autoestima del niño y actitudes de cuidado con los demás y el medio ambiente

Más adelante el autor establece un eje organizador de contenidos que integran contenidos conceptuales y procedimentales: "(...) los contenidos dentro de un eje deben organizarse con criterios de progresión y complejidad creciente" (Gómez, 2004, p.232). En relación con el contexto en el cual el niño está inmerso encontramos: el niño y su cuerpo, el niño y su medio físico, el niño y los objetos, el niño y los demás. A partir de estas situaciones básicas se derivan diferentes actividades realizadas por el adulto en forma de danza, juego, deporte, etc.

Los contenidos conceptuales del niño, su cuerpo y los demás responden a una visión psicomotricista ya desarrollada anteriormente al hablar de Le Boulch.

Por último, vemos que Scarinci (2012) habla sobre algunas características observables o esperadas en niñas de 3 a 5 años y a partir de esas cualidades orienta diferentes contenidos a desarrollar en el nivel, plantea comportamientos que difieren entre niñas y niños, basados en la observación y la experiencia ya

que no cita a ningún autor que valide su argumentación. Explica que los varones tienden a determinados juegos por tener contacto físico, o que a los 5 años: "Los niños pelean agredándose físicamente y las niñas de manera verbal, o ignorándose" (Scarinci, 2012, p.40). Siguiendo con el análisis, cita a Le Boulch explicando que lxs niños de 5 años pueden hacer: lanzamientos, saltos en profundidad y equilibrio caminando para adelante y para atrás. Plantea contenidos tales como las formas básicas (caminar, subir y bajar, correr, trepar, saltar, lanzar, recepción) y el desarrollo de las capacidades motoras (cualidades físicas, capacidades coordinativas). "En cuanto al perfeccionamiento de la condición física, hay que procurar obtener un desarrollo apropiado de la resistencia. Se tiene que poner el acento en los ejercicios estimulantes de la velocidad y de la fuerza explosiva en forma multilaterales de movimiento" (Scarinci, 2012, p.54). Por último, la autora explica que "(...) los niños de 3 a 7 años sometidos a prácticas deportivas intensas aprenden combinaciones de movimientos considerablemente más complejas que las mencionadas hasta aquí" (Scarinci, 2012, p.44).

2.4. Organización de la clase

Entendemos por organización "(...) la disposición y estructuración convenientes de ciertas condiciones humanas (alumnado y docente), materiales, temporales y espaciales para el desarrollo de la clase, y el logro de los valores y los propósitos educativos de la Educación Física" (Romero Cerezo, López Gutiérrez, Ramírez Jiménez, Pérez Cortés, Tejada Medina, 2008, p. 167).

Desde la cultura profesional, cuando hablamos de la organización de la clase, se plantea dentro de nuestro espacio de formación la importancia que tiene el ordenar y distribuir las propuestas, y el valor de mantener dentro de la clase cierta disciplina que nos asegure una sesión controlada y ordenada. Seguramente el posicionamiento de lxs docentes, el lugar que ocupan lxs niños, los saberes que

circulan y otras categorías que conforman el espacio escolar, dependerán de la manera en que se piensa dicha organización.

Si analizamos las diferentes visiones tradicionales de la Educación Física notaremos estructuras y formas de organización similares en todas ellas, ya que se basan en criterios fisiológicos: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma aparecen siempre. Parafraseando a López Pastor (2004), con la intención de que lxs alumnxs aprendan determinados contenidos, que la clase no se transforme en un espacio recreativo o de mero activismo, surgen estos momentos que de alguna manera le dan orden para cumplir con determinados rituales tales como: saludar y despedir a lxs alumnxs, hablar de lo que se va a trabajar y de lo que se aprendió, pedir que colaboren con el material, etc., requiriendo de un tiempo para cada una de ellas y siendo la estructura funcional al desarrollo de los contenidos que se desean enseñar. El autor también expresa que la Educación Física tradicional se diferencia de la educativa por la utilización del juego, es ahí donde las "(...) propuestas se limitan a la realización del alumnado de una serie de juegos que el profesor propone, un juego para calentar o animarse, algunos más para la parte principal y otro, más tranquilo, para la vuelta a la calma" (López Pastor, 2008, p.3). Dentro de revisiones históricas realizadas por el citado autor, él explica cómo fue evolucionando la sesión en relación a las corrientes de la Educación Física:

- las estructurales, que dividen la sesión en función de las zonas del cuerpo a trabajar
- las orgánico-funcionales, que las organizan en función de la intensidad del ejercicio
- las que se organizan por contenidos, y
- las pedagógicas, que las organizan en función del logro de los objetivos educativos previstos en la parte principal.

Cuando se piensa cómo un docente organiza la clase, se consideran los espacios, el uso del material y los recursos didácticos, de modo que este análisis nos da cuenta del posicionamiento ideológico y de cuál es el paradigma que legitima su práctica. Es interesante examinar bibliografía que, por dentro de la formación profesional de lxs docentes, ha ido configurando las prácticas y analizar el lugar que ocupan lxs niñxs en la organización de la clase, así como también el rol docente y el uso de los materiales, ya que nos da una idea acabada de cuál es la visión de la Educación Física a la que adhieren.

Analizaremos a continuación, de acuerdo con los autores Romero Cerezo et al. (2008) la organización, por un lado, desde una visión tradicional y por el otro, desde una visión constructivista.

2.4.1. Organización Tradicional y Técnica

En este tipo de organización se tienen en cuenta los criterios del docente que está a cargo de la clase, allí maximizar el control de la misma es importante para el aprendizaje motor, que se relaciona con el logro la actividad física de manera eficiente. La estructura es rígida y ver a lxs niñxs en fila, hileras, garantiza el éxito, puesto que desde una perspectiva técnica asegura un buen resultado.

La eficacia está relacionada con el tiempo y el compromiso motor, ya que el aprendizaje se optimiza utilizando correctamente estas variables, la presentación de las tareas y su organización son muy importantes, el rol docente dentro de la clase es central.

Los futuros docentes de Educación Física cuando efectúan el Prácticum tienen una tendencia a desenvolverse bajo esta perspectiva técnica del profesorado. Así, una de las grandes preocupaciones que tienen cuando asumen responsabilidades de intervención docente en el aula de Educación Física es la organización y el control de la clase. (Romero Cerezo et al., 2008, p.170)

Para lxs autorxs González y Gómez (1992) la sesión está dividida en tres momentos: Iniciación, Núcleo de la clase y Finalización. La clase puede iniciarse de diferentes modos según la actividad que impliquen los temas a desarrollar, y el estado emocional y físico del grupo. Si lxs niñxs estuvieron sentados mucho tiempo, será necesario en los primeros minutos una primera descarga de energía, y si están dispersos es importante incentivar para la acción. A veces una correcta actividad de iniciación repercute en el núcleo central de la clase. Las tareas que requieran precisión motriz, ajuste perceptivo y atención no pueden realizarse luego de una actividad intensa donde se haya comprometido la fuerza, la resistencia orgánica o la velocidad de traslación. Recomiendan que este tipo de actividades se realicen para mantener una estimulación creciente al finalizar la clase, es más un mismo tema puede pasar por distintas etapas de estimulación. La clase puede terminar de diferentes maneras, ya sea con un juego grupal intenso, con una actividad tranquilizadora o con una evaluación de lo realizado, pero siempre debe tener un cierre en donde tanto el docente como el grupo finalicen su labor. Lxs autorxs destacan la importancia de que haya un recreo después de la clase para la higiene personal, acomodarse la ropa y tomar agua (siempre que no esté fría e ingerirla lentamente).

En relación al material se establecen pautas para una clase organizada, en la búsqueda de economizar tiempo y ordenar la actividad.

Disponer del material antes de iniciar la clase y ubicarlo en un lugar adecuado, y encargar al grupo el traslado del mismo:

- Cada niño debe tomar el material, para evitar que el docente lo entregue previniendo así que estén inactivos o sentados durante mucho tiempo.
- Evitar las esperas prolongadas de los aparatos, intensificando la posibilidad de la práctica.
- Utilizar al máximo las posibilidades del material, por ejemplo, sogas elásticas a lo largo donde pueden saltar varios niños a la vez.

En relación con los materiales lxs autorxs sugieren el uso que debe cumplir determinando formas y peso, y diseñando la construcción de espacios vinculada con los cuidados y con la intención de evitar accidentes.

Otros autores, tales como Incarbone y Guinguis (2004), piensan en la organización y desde de la teoría en su discurso, explican que hablar de *entrada en calor* o *vuelta a la calma* muchas veces hace referencia a cuestiones fisiológicas olvidando que en una clase se trata con personas, que son mucho más que cuerpo. Estas son cuestiones ideológicas que pretenden mirar la educación desde otra óptica para interpelarla. Estos autores dividen la clase y la identifican de la siguiente forma:

-Fase inicial (o vulgarmente denominada entrada en calor): explican que en este momento hay una predisposición al movimiento y se desarrollan aspectos físicos, en los que hay que comprometer el 70% de la masa muscular, además, debe tener una gran carga afectiva entendiendo que todxs deben participar. Le designan de tres a cinco minutos de duración.

-Fase fundamental y juego (también denominado tema central): en esta fase se desarrollan los contenidos, aconsejan el uso de un elemento por clase y tener en cuenta las pausas de recuperación. Los contenidos seleccionados deben asegurar la posibilidad de ser trabajados: "En consecuencia, se procurará que la actividad enfatice sobre él o los contenidos que se priorizaron" (Incarbone y Guinguis, 2004, p.118)

-Fase final (a veces mal llamada vuelta a la calma): dividen esta fase en dos instancias, una orgánico funcional-fisiológico, y otra en la que se debe hablar con los niños de situaciones vividas durante la clase, algo que pasó en la clase, situaciones de conflictos. Le designa de tres a cinco minutos de duración.

Si revisamos a otrxs autorxs, tales como Franchina y Naveiras (1998) veremos que mantienen la estructura de la clase dividida en tiempos: inicio, desarrollo, cierre. Ellos explican algunas sugerencias dentro de la organización de la clase, tales como el criterio del espacio protegido para el aprendizaje, donde el objetivo es que los alumnos se centren en la figura del docente a cargo: deben esperar sentados, con ropa adecuada a la actividad que se va a realizar y saludar siempre de la misma forma, consideran que así podrán individualizar la actividad. Luego, expresan la importancia del cuidado de sí mismo y de sus compañeros, sin dejar pasar por alto las agresiones verbales y físicas. En cuanto a los criterios de aproximación y utilización del material didáctico, dicen que deben esperar sentados la distribución del material y recibirlo mientras se explica la consigna ya que eso capturaré la atención y expectativas. "La dinámica del elemento nos indicará la progresión en la utilización del mismo. (...) La progresión es consecuencia, tanto de las características evolutivas de los niños como de las propias de cada elemento" (Franchina y Naveiras, 1998, p.47).

Según Gómez (2004) la sesión se divide en cinco partes, le agrega dos momentos a los tres mencionados, uno al inicio llamado momento de preparación o pre-tarea, está relacionado con el cuidado del material, la higiene y el control de la indumentaria, se trata de un momento en el que observa el comportamiento de los niños (conflictos, agresividad, etc.) y se inicia un diálogo entre el docente y los niños, y un quinto momento de post-tarea que es casi simétrico con el primero.

Ya más cercana en el tiempo, nos encontramos con la bibliografía de Scarinci (2012) en la que aparecen las tres partes de la clase. La autora manifiesta que al llegar a la clase hay un tiempo que les da a lxs niñxs, un momento de juego libre

para que corran y griten, mientras aprovecha el espacio para atar cordones y escuchar lo que los nenes quieren contar. Luego, la primera parte con entrada en calor en la que se trabajan los desplazamientos, apoyos, rodadas, manchas saltadas, y en la que organiza las actividades teniendo en cuenta la temperatura ambiental. En el trabajo principal, sienta a los niños en una línea para mantener el orden, ubica los materiales y al finalizar felicita a lxs niñxs por el trabajo realizado. Por último, la autora manifiesta salir de la estructura tradicional de la clase de Educación Física y la vincula más con la escuela primaria. Considera que el juego reglado puede ser reemplazado por el juego libre y la manipulación de los materiales en la última parte de la clase. Aclarando que no es un tiempo libre para lxs docentes, sino que es un espacio creativo de exploración para los alumnos, ayudando a aquellos que tienen alguna dificultad.

2.4.2. Organización constructivista y cognitiva

Si se piensa la organización desde otras perspectivas innovadoras como la constructivista y cognitiva, podemos precisar que su orientación está centrada en lxs niñxs, a partir de retos o planteamientos que proponen lxs docentes. Siguiendo esta línea lxs chicxs se distribuyen de acuerdo al material que van a utilizar y la actividad que quieran hacer. La intervención del docente es de guía, tratando de dar menos directivas y siendo lxs niñxs los verdaderos protagonistas del aprendizaje. Si trasladamos esta forma de ver la educación a la organización, se darán espacios de mayor autonomía sin delimitar los tiempos de la clase.

Cada sujeto resolverá los problemas motores de la forma que le sea útil para él, dependiendo de sus características personales, las condiciones iniciales y sobre todo del modo particular de interacción con la tarea. El docente en su intervención didáctica deberá proponer actividades que supongan un cierto reto, implicación y esfuerzo, de manera que despierte interés en su realización, propiciando situaciones que el alumno pueda buscar, explorar, indagar situaciones motoras que tenga que resolver (Romero Cerezo et al., 2008, p.173).

Estas formas más innovadoras de organización de la clase son llevadas a cabo por docentes que respetan el derecho que tienen lxs niñxs al juego, la intención es brindar espacios donde haya experimentación, vivenciar diferentes acciones y colaborar en propuestas que implican reto desde la exploración y la creatividad. El querer dominar la clase, frase muy utilizada desde una visión tradicional, deberá ser acompañado con una actitud responsable de lxs niñxs que son lxs que comparten la clase con lxs docentes: "(...) la organización y el control de la clase tienen que estar fundamentalmente al servicio del desarrollo de la responsabilidad y capacidad de decisión del alumnado. Con la organización y el control se busca un desarrollo idóneo de las actividades y de la responsabilidad y capacidad del alumnado" (Romero Cerezo et al., 2008, p.174).

A partir de lo que Blández (2000) llama ambientes de aprendizaje, en la sesión se propone espacio implementando la enseñanza por descubrimiento, estableciendo zonas libres, sin vincular tiempos estructurados y en donde se permite que sucedan determinados aprendizajes. En el "Encuentro inicial" se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se invita a jugar. La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día:

(...) los educandos llegan a la clase, sacan todos los materiales, arman una ronda, se saludan y tienen una pequeña reunión, en la cual comparten ciertas vivencias del día y luego el profesor les pregunta qué tienen ganas de hacer o si alguno pensó en algún juego. Luego el grupo juega libremente, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente o sea necesaria su mediación (Morén, 2007, p. 48).

Es importante señalar que desde esta visión la división del grupo tarea estará determinada por empatía y no por la división realizada por el docente, y el jugar será siempre una invitación con la intención de posibilitar el derecho al juego en la niñez.

2.5. Propuestas de enseñanza

Lxs docentes piensan propuestas de enseñanza dentro del Nivel Inicial, muchas veces alejados del diseño curricular vigente, centrados en las vivencias personales y en la cultura profesional en la que se formaron. Claramente la elección de un contenido está relacionado con aquello que es importante que aprendan, y a la vez responde al posicionamiento ideológico del docente dentro de la clase. Como sujetos históricos estamos atravesados por las experiencias que nos constituyeron y muchas veces pensamos desde esa lógica en ser formadores de la niñez, sin analizar los cambios sociales e intereses por los que lxs niñxs fueron atravesados ni en su propia historia personal. Pensamos en niñxs que no saben hacer nada, que no tienen experiencias y marcamos consignas a partir de tareas que deben realizar, como explica Rozengardt (2004) "La concepción de sujeto que tiñe las prácticas con una presencia a veces muda, es uno de los componentes presentes que definen los sentidos de la tarea y nos obliga a su revisión y a la elaboración de propuestas alternativas" (p.55). Se trata de pensar en propuestas interesantes para la niñez.

Según Rozengard (2011), las propuestas de enseñanza cumplen múltiples funciones, por un lado lxs niñxs se apoderan de manifestaciones propias de la cultura corporal, y por otro lado, desarrollan conocimientos, habilidades y capacidades que les permiten resolver problemas vinculados a su desarrollo en la vida cotidiana: "La Educación Física y sus profesores asumen un lugar de intermediación institucionalizada entre las construcciones culturales (saberes públicos en torno a las prácticas corporales y motrices) y los saberes de los sujetos en proceso de aprenderlos" (Rozengard, 2011, p.1). Estamos atravesados por un gran dilema, seguir reproduciendo acríticamente la cultura dominante y quedarnos con lo que se repite o proponer alternativas para que realmente el sujeto que aprende logre apropiarse de nuevos saberes que tengan significado para él.

Desde el enfoque socio-psico-pedagógico que Rozengardt (2011) desarrolla, la propuesta es articular los saberes personales del sujeto y los contenidos. Y desde la didáctica, articular la enseñanza con el aprendizaje, teniendo en cuenta las estructuras cognitivas y motivacionales de los sujetos que aprenden con tareas vinculadas a su realidad personal y social.

Al momento de pensar en propuestas de enseñanzas es pertinente revisar que, desde la teoría de la autodeterminación, la motivación de lxs niñxs se vincula con el desarrollo de la personalidad, importante en la formación como sujeto de derecho. Según González-Cutre (2017) expresa: las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, que les permite tomar decisiones y elegir qué cosas son importantes al momento de aprender, la competencia que les permite tener determinadas habilidades para conseguir el éxito, y las relaciones sociales, que el docente debe promover en lxs niñxs con el fin de que estrechen vínculos dentro del espacio escolar.

Las propuestas se presentan como ideas abiertas para que cualquier profesor pueda darles la forma final en función de su propia formación, intereses, estilos de trabajo; atendiendo al contexto escolar singular, e incluyendo el conocimiento sobre y la participación de los alumnos “reales”, que son los protagonistas de la experiencia (Carral, 2012, p.11).

Antes de abordar las propuestas de enseñanza propiamente dichas, expondremos y explicaremos algunas de las lógicas que devienen de las etapas evolutivas y características psíquicas que se enquistaron en la Educación Física infantil y que dieron fundamentación teórica desde su perspectiva tradicional.

2.5.1. Propuestas de enseñanzas pensadas desde las etapas evolutivas

Encontramos propuestas planteadas desde los lineamientos que imponen las etapas evolutivas. A partir de características físicas, biológicas y psicológicas se

fundamentan y determinan no sólo lo que pueden hacer lxs niñxs, sino también características de su personalidad sin tener en cuenta su contexto social y cultural y que responden -desde el pensamiento de Gramsci (1926)- al sentido común.

En esta dirección, Rigal (2006) desarrolló un cuadro mes por mes, de lo que pueden hacer lxs niñxs, desde la motricidad global, motricidad fina, acciones perceptivo-motrices y conductas motrices. Explica la importancia de la educación psicomotriz en los primeros años de vida, y la intervención que los docentes deben ejercer para modificar el conocimiento del sujeto que aprende y así adaptar su ejecución en la mejora del grado de dificultad.

Este enfoque se completa con actividades propuestas y organizadas por el maestro o maestra en un aprendizaje sistemático de algunos movimientos o acciones del repertorio motor. En este caso, uno de los objetivos principales es el de la mejora cualitativa y cuantitativa del rendimiento motor (correr mejor, tirar a mayor distancia, saltar más alto) o en la adquisición de comportamientos más complejos (encadenamiento de acciones, juegos de manos, coger un balón corriendo). (Rigal, 2006, p.398)

En su libro lxs autorxs González y Gómez (1978) explican y teorizan algunas impresiones en relación al juego desde una perspectiva evolutiva, indicando de acuerdo a la edad de lxs niñxs ciertas características que les son propias. Así sostienen que lxs niñxs a los 3 años insisten muchas veces en conductas no adaptativas, sin poder desprenderse totalmente del egocentrismo caracterizador del período anterior. En tanto que el perfil emocional de lxs chicxs de 4 años produce cambios en la forma de jugar y en las características de los juegos. Superada la etapa del egocentrismo, lxs niñxs buscan la formación en pequeños grupos, gozan del intercambio de ocurrencias con lxs compañerxs y el adulto. Finalmente, explican que ellxs entre los 5 y 6 años, al mejorar las relaciones sociales y su evolución intelectual, pueden anticipar acciones en común: son capaces de planear sencillas tácticas para obtener éxito en el juego por bandos, e imitan a jugadores famosos y superhéroes, ya que les interesa insertarse en la

vida verdadera aumentando el sentido de la realidad. Los juegos motores son aceptados por la validez intrínseca de sus contenidos, por las emociones que provocan su competitividad.

Podemos revisar en la bibliografía de Franchina y Navieras (1998) una planilla donde se detallan cronológicamente las habilidades motrices de los niños de 1 a 5 años y se divide en tres etapas la evolución: etapa de exploración que comprende los dos primeros años en la que llevan a cabo las habilidades motoras básicas, la etapa de pre-consolidación donde gracias a los cambios corporales y la maduración del sistema nervioso central los niños adquieren mayor coordinación y control motor, y la etapa de consolidación en la cual hay mayor fluidez y coordinación de los grupos musculares.

Creemos también pertinente aludir a los dichos de Scarinci (2012) que se alinea con los autores anteriores y arma un cuadro de características de aspecto físico y desarrollo psicomotor propias de los niños de 3 a 5 años. A continuación, mencionaremos algunas de estas características que nos interpelan en nuestro análisis:

Niños de 3 años:

- Son cariñosos y buscan contacto físico a través de los abrazos.
- El interés es corto en propuestas nuevas prefieren las actividades por ellos conocida.
- Pelean por la posesión de objetos.
- Es una época de amigos imaginarios.
- Aprenden a saltar con los dos pies juntos.
- No les interesa el resultado del juego ni ser protagonista.
- Le es difícil frenar el movimiento.

Niños de 4 años:

- Son capaces de organizarse para el juego grupal, reconociendo roles.
- Les interesa saber quién gana o pierde.

- Su actitud es expectante.
- No hay casi diferencias entre niños y niñas.
- Les interesan las propuestas nuevas, aceptan desafíos en mayor medida.

Niños de 5 años:

- Diferencian notablemente el juego entre niñas y varones, y compiten entre ellos.
- Las niñas son más fuertes y los niños más veloces.
- No les gusta fracasar.
- Los niños pelean agredándose físicamente y las niñas de manera verbal, o ignorándose. Se pelean definitivamente, sufren y vuelven a ser inseparables amigos en pocos minutos.
- Suelen ser solidarios y pelearse con alguien para defender a su amigo". (Scarinci, 2012, p. 37)

Podemos relacionar algunas de estas características con la manera en que se piensan las propuestas de enseñanza, Incarbone (2005) y luego Scarinci (2012) explican que: "De todas maneras, niños de 3 a 7 años sometidos a prácticas deportivas intensas aprenden combinaciones de movimientos considerablemente más complejas que las mencionadas hasta aquí". Se observa que los juegos se vuelven más seguros si se los domina coordinadamente y que el aumento de las capacidades tienen mucho valor en la ontogénesis del niño.

Por su parte, la postura de Incarbone (2005) presenta características de los niños por edad, la maduración de cada uno depende de factores hereditarios y las experiencias previas, que se acomodan en un año aproximadamente. El autor designa con el nombre de bandera verde, a la que habilita la posibilidad de desarrollo teniendo presente las etapas madurativas y estableciendo singularidades de los niños de 2 a 6 años y detalla particularidades que tienen que ver con Motor grueso (MG) y Socio-adaptativo (S-A). A continuación, exponemos textualmente dichas características:

Los niños de 2 años:

MG: Corre bien, trepa, sube y baja escaleras, de un escalón con ayuda.

S-A: Juega en paralelo con otros niños. Juego simbólico dirigido hacia un muñeco. Comienza el control de esfínteres. Cumple consignas de dos pasos.

Los niños de 3 años:

MG: Marcha más seguro, corre y puede frenar con rápida respuesta. Salta en el lugar. Sube las escaleras alternando los pies.

S-A: Tiende al juego imaginario, imitativo o interactivo. Controla esfínteres. Acepta límites, puede esperar y negociar.

Los niños de 4 años:

MG: Salta y se balancea en un pie. Sube escaleras con marcha alternante, con mayor seguridad que en la etapa anterior. Puede realizar movimientos asociados, al mismo tiempo.

S-A: Control de esfínteres diurnos y nocturnos. Puede compartir y esperar turno.

Los niños de 5 años:

MG: Equilibrio en punta de pie. Reconocer la derecha y la izquierda en sí mismo. Salta una cuerda.

S-A: Juego asociativo y con compañeros imaginarios. Sentido del tiempo.

Los niños de 6 años:

MG: Gran destreza y actividad motriz. Salta la cuerda, trepa árboles. Usa bicicleta.

S-A: Regula su atención y comportamiento. Empieza a identificar derecha e izquierda en el otro. Juego imaginativo, muy activo, prefiere amigos. (Incarbone, 2005, p.37)

Si revisamos lo expuesto y lo vinculamos con el juego, Incarbone (2005) explica que: "(...) los juegos motrices son una herramienta ideal, porque desarrollan rápidamente las habilidades motoras y alientan la adquisición de las capacidades intelectuales de los niños, consolidando las bases para su correcto proceso evolutivo" (p.56). Cada juego, al tener diferentes resoluciones, implica tratar de resolverlo garantizando el aprendizaje de las habilidades y capacidades, siendo las consignas y propuestas importantes para su correcta ejecución.

(...) el docente deberá procurar encontrar un equilibrio entre estos factores, guiando el aprendizaje de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, según los

distintos niveles de complejidad del juego, adaptando las propuestas al nivel psicofísico y socio-motriz de su grupo (...). (Incarbone, 2005, p.61)

Las propuestas son pensadas desde las etapas evolutivas y características psicológicas y se podrían visualizar en la práctica cuando el mismo Incarbone (2005) plantea que "Distintos estudios y abordajes psicológicos entienden al desarrollo motor como el proceso de construcción de nuevos programas" (p.61).

Además, Gómez (2004) explica que: "Según Leontiev, los modelos de conducta en cada edad se organizan según una estructura de sentido que incluye tanto aspectos motivacionales como cognitivos -motores" (p.73). Siguiendo con su línea argumental, señala que para Vigostzky las etapas evolutivas están determinadas por actividades que el niño desarrolla en cada momento de su vida con sus compañeros y que están dadas por su entorno y la importancia que la sociedad le asigna a la infancia. A partir de estos dichos Gómez explica que en cada etapa evolutiva hay núcleos que le dan sentido y ordenan las actividades en cada etapa.

Las actividades predominantes según Gómez (2004) son:

- 1- Las actividades de exploración con material pequeño
- 2- Las actividades que involucran al dominio del cuerpo en el medio: apoyos, rolidos, equilibrios, giros, suspensiones
- 3- Las actividades agonistas que involucran la carrera, el salto y el lanzamiento
- 4- Las actividades con y en el agua
- 5- Los juegos motores colectivos. (cooperación-oposición)
- 6- Las actividades de expresión corporal, rondas, juegos ritmados y danzas
- 7- Las actividades en el medio natural
- 8- Las actividades de conocimiento y cuidado del propio cuerpo. (p.75)

De acuerdo con todo lo expuesto, creemos que en el discurso docente nos encontramos con dichos que moldean la estructura de la propuesta de enseñanza y que nos hacen pensar la niñez desde una perspectiva psicomotricista y desarrollista, sin tener en cuenta el contexto sociocultural al que pertenece ni

respetar al sujeto pedagógico que aprende. A partir de esta reflexión, analizaremos las diferentes propuestas de enseñanzas que aparecen en el Nivel Inicial, con la intención de profundizar el sentido que tienen y que lxs docentes otorgan en la enseñanza de los contenidos curriculares.

2.5.2. Las propuestas de enseñanzas en la clase de Educación Física

Las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial están enmarcadas en diversas acciones que van desde aquellas que son conducidas desde una perspectiva acrítica hasta el juego lúdico con el derecho a ejercerlo garantizado por lxs docentes.

Las tareas para Blázquez Sánchez (1982) son propuestas que se caracterizan por tener un hilo conductor, que de manera lógica encadenan determinadas acciones motrices, las cuales responden por lo general a cuestiones técnicas que el niño tiene que dominar.

A su vez, es normal ver cómo algunos autores, refiriéndose a los métodos de enseñanza, proclaman que el método está en función del contenido o de la actividad a realizar; y que a cada actividad corresponde un método (ideal) diferente. Es más, se llega a decir, que "una enseñanza bien planteada debe utilizar todo tipo de métodos". (Blázquez Sánchez, 1982, p.91)

Atendiendo al proceso de enseñanza debemos analizar más que el método de enseñanza, la ideología que pone en juego quien está enseñando dentro de la clase: cuál será la participación de lxs alumnxs y qué tipo de relación tendrá lxs docentes con el mismo. Observando la historia de la Educación Física se ha pensado en una pedagogía tradicional que enseña pensando como adultos, y no en una pedagogía que entiende a la niñez cambiante.

Para Blázquez Sánchez (1982) la actividad motriz está conformada por factores que son el componente del acto motor (coordinación, equilibrio, precisión, etc.), el medio que hace referencia a dónde se desarrolla el acto motor, los materiales propiamente dichos, los canales de comunicación las relaciones intra e intergrupales donde el juego se transforma en un espacio en el que se pueden visualizar los diferentes comportamientos y aprendizajes.

Estos factores designan esencialmente aquellos aspectos sobre los cuales el profesor puede actuar e intervenir. La modificación o variación de cada uno de estos aspectos por parte del educador, va a determinar diferentes respuestas por parte del niño. Sin embargo, existe un elemento fundamental que define de forma taxativa la relación del niño con el entorno: la consigna o instrucción (Blázquez Sánchez, 1982, p.91).

En las tareas se establecen espacios, se plantean los objetivos y la forma en que se van a realizar las acciones motrices. Las mismas se dividen en definidas, semidefinidas y no definidas. En las primeras se determinan las operaciones que se van a realizar, no hay autonomía en su realización, "(...) forman parte de la pedagogía del "modelo" ("dril") y lo que las caracteriza esencialmente es la forma unívoca de especificar las operaciones a realizar" (Blázquez Sánchez, 1982, p.96). En las semidefinidas, si bien el objetivo final está especificado, no se determina ninguna acción tratando que los niños resuelvan a partir de resolución de un problema. Por último, las tareas no definidas se caracterizan porque los objetivos no están definidos, la actitud del docente es no directiva y la consigna es mínima. Del análisis de lo expuesto, surge que la posición pedagógica implica el desarrollo de las habilidades motrices y sensorio-perceptivas, a partir de consignas establecidas por los docentes que establecen de manera directiva qué se puede hacer y la forma de ejecutar las acciones motrices.

En la formulación de las consignas de las diversas actividades propuestas, aparecerán las referencias espaciales, temporales, causales, afectivas, etc., que estimulan al niño en centrar su atención en los diversos elementos que las configuran, dándose en algunos casos ejemplos de mayor especificidad (González y Gómez, 1978, p.47).

Podemos observar también que dentro de las tareas aparecen ciertas pautas que marcan un orden, con la intención que varía desde que lxs niñxs presten atención hasta que la clase sea ordenada, que todos hagan lo mismo y así mantener el control del grupo. Para ello aparecen las estaciones, rondas, filas, hileras, etc., lo que según Incarbone y Guinguis (2004) se denomina orden comunitario es la “disposición de los alumnos en el espacio, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos” (p.48). Los autores explican que su mal uso implicaría el fracaso de la actividad por el mal empleo del espacio o los accidentes producidos por la incorrecta distribución de los niños en el espacio. También hablan de recorridos, marcando la diferencia con las estaciones, ya que en los primeros se realizan desde el principio hasta el final sin parar en ningún momento, en tanto que en las estaciones lxs niñxs las realizan tantas veces como lxs profesorxs lo indican.

En lo que hace a los cuentos motores, estos responden a la lógica de consignas, se observa que al momento de la narración lxs docentes explican determinadas acciones motrices con el fin de desarrollar habilidades o capacidades. De acuerdo a Ceular Medina (2009), la importancia que tiene la expresión corporal en la etapa infantil en tanto al desarrollo de la creatividad y la imaginación otorga un gran aporte al juego simbólico. Siguiendo a la autora, esta divide el desarrollo del cuento motor a partir de la división de la clase en tres partes: **fase de animación** cuando se los introduce en la historia narrada por el docente, a partir de un disfraz, marioneta, etc., **fase principal**, en que se narra la historia provocando en lxs niñxs diferentes acciones motrices y la última, **fase de vuelta a la calma**, momento en que finaliza el cuento y es necesario relajar a lxs niñxs.

La idea se ve reflejada en Scarinci (2012) que expone la importancia del juego simbólico y refiere que la capacidad de imitar abre a lxs niñxs a otras posibilidades y a vencer miedos. “Es el juego que tiene lugar en la etapa preescolar; no tiene exagerado compromiso motor, pero ofrece la estructura necesaria para iniciar posteriormente el juego con otros” (p.86). Como ante lo desconocido los niños

sienten temor, presentar un juego nuevo en forma de cuento, representando un personaje le otorgará la tranquilidad y la motivación necesaria. La autora Scarinci, (2012) muestra y explica propuestas de enseñanza donde inicia con un relato que ubica a los niños en una situación o rol para luego determinar formas y reglas a cumplir.

Ahora bien, observamos en las tareas que diferentes autores relacionan las actividades con el uso del material. Siguiendo a González y Gómez (1978), las propuestas de enseñanza están orientadas en relación al uso del material, distribuyendo los aparatos de distintas formas de acuerdo al tema y al tipo de ejercitación, por ejemplo, con dos entradas, con cuatro entradas, marcando como sea necesario. Si el material es escaso el maestro debe realizar un sistema de rotación con el fin de lograr que todos los niños experimenten las propuestas.

Si profundizamos el tema de las propuestas de enseñanza en relación a la lógica del material, podemos analizar los dichos de Gómez (2004), quien explica que las actividades lúdicas se relacionan con el placer de exploración y descubrimiento mejorando la autoestima de los niños relacionándolos con el control y dominio de los mismos. Así, Gómez (2004) muestra "(...) situaciones de enseñanza y aprendizaje posibles" (p.337) y explica la utilización de aros para transportar, rodar y saltar; pelotas que pican para realizar la acción con diferentes posturas, con una mano y con la otra, lanzar al aire y tomarla antes de que caiga, lanzarla, etc.; con globos para mantener en el aire sin que se caigan, tocando diferentes partes del cuerpo al que se le designa un nombre por ejemplo la mano, el codo, etc.; con bolsitas de cereal: sostenerlas con la cabeza, correr cerca o lejos, inventar un juego de a dos con dos bolsitas y dos aros. El autor también plantea el cómo intervenir en la enseñanza y explica que "(...) los materiales manipulables, suscitan en el niño la inmediata necesidad de actuar y descubrir posibilidades de juego con el material", que "(...) es preciso que cada niño cuente con un elemento, al menos en las primeras clases con ese material" (Gómez, 2004, p.346) y por último, que es importante dar indicaciones sobre la seguridad y el cuidado del

material y del cuerpo propio y de los demás. De esta manera la lógica del material está instalada en la clase, y se vincula con el cuidado del cuerpo y con el uso del espacio.

Lxs autorxs Incarbone y Guinguis (2012) adjuntan alrededor de ochenta materiales para trabajar en el Nivel Inicial y explican que "Si bien se utilizarán las distintas formas elementales, se tocarán determinados contenidos y se acentuarán otros objetivos, la mirada se focalizará sobre el elemento a utilizar y su carácter provocativo" (p. 104). Además, describen como provocativas las acciones que los elementos despiertan en los niños. Por ejemplo aros (rodar, lanzar, girarlo), bolsitas (transportar y lanzar), cubierta de auto (transportar, traccionar, rodar), pompones (pasar y recibir), etc.

Por su parte, para Scarinci (2012) los materiales sirven para cumplir con objetivos propuestos y se dividen en tres tipos: manuales, aparatos y el propio cuerpo. Para optimizar los recursos es importante la forma en la distribución del material dentro del espacio y organizar a los niños en el mismo, y a la vez, aplicando la creatividad que aparece en el momento sin perder el objetivo que se pensó para la clase, por ejemplo, con la pelota se puede trabajar de forma individual, en pares, en grupo o en forma de relevos. La autora marca cuidados con los materiales, por ejemplo, no enroscar en ninguna parte del cuerpo en el caso de usar sogas o cintas. Podemos observar que el uso del material está enmarcado en el cuidado y debe ser usado a partir de las consignas que lxs docentes determinan para evitar accidentes y lograr el objetivo deseado.

Por su lado y en relación con el material, Franchina y Naveiras (1998) establecen la necesidad de un set básico: lo que se puede conseguir a partir de un pedido referido al material convencional y lo que se puede hacer o fabricar de forma personal. Plantean a partir de un cuadro el uso de material -pelotas, aros, cintas y sogas- que posibilita acciones motrices por ejemplo arrojar, saltos, nociones espaciales y de equilibrio respectivamente, o bien, -goma espuma en

forma de luna, colchonetas, arcos, viga edra- para equilibrio, nociones espaciales y apoyos. También muestran una imagen explicando la importancia de compartir contenidos con lxs docentes de la sala, propuestas que son pensadas de manera conjunta y van de la propuesta del aula al patio.

Todos los autores remarcan que los materiales representan opciones de movimiento, y si bien colaboran en el accionar docente, limitan el accionar y las experiencias motrices de lxs niñxs.

2da Parte

Capítulo 3: Diseño metodológico

3.1. Estado del arte

En la búsqueda de conocimientos producidos hasta la actualidad, y en relación al tema que hemos desarrollado, realizaremos una exhaustiva búsqueda en páginas web, revistas digitales de diferentes países, libros en formato papel, digital y en diversas bibliotecas afines a la Educación Física.

Cuando iniciamos la búsqueda nos encontramos con antecedentes que hablaban del juego y el jugar en el Nivel Inicial, de las intervenciones en episodios de conflicto, de las características de docentes posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora, y de la evaluación en el Nivel Inicial. Así mismo, hallamos algunas investigaciones en relación con la práctica docente, pero pocas focalizadas en el citado nivel.

Volviendo al tema que nos ocupa, describiremos algunos trabajos y análisis sobre las prácticas pedagógicas en la clase de Educación Física y sobre las perspectivas ideológicas históricas de la Educación Física en el Nivel Inicial:

- I. Fensterseifer P. y Da Silva M. (2011). Ensayando lo nuevo en la Educación Física escolar: la perspectiva de sus actores. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. Univer e Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuísidad (Rio Grande do Sul – Brasil)

La investigación se basó en el trabajo de los profesores que realizaban prácticas pedagógicas innovadoras en la Educación Física escolar. Se buscó conocer y analizar la visión de los docentes durante sus prácticas teniendo en cuenta factores-inter y extra-escolares, como así también su recorrido profesional.

En este estudio se reflexiona sobre el área, cómo se puede dar el cambio de la práctica pedagógica en Educación Física y qué elementos pueden ser

considerados significativos en ese proceso. Se observa cómo los profesores logran tratar la Educación Física como un componente curricular articulado con el proyecto político-pedagógico de la escuela. El trabajo responde a una investigación cualitativa, considerando metodológicamente un conjunto de estudios de caso desarrollado con tres profesores de Educación Física (sujetos-participantes), teniendo como instrumentos de muestra de evidencias la técnica del grupo focal y entrevistas abiertas con los profesores, sujetos de la investigación.

Las conclusiones del trabajo tratan sobre la importancia que tiene el valorizar los estudios pedagógicos (conocimientos filosófico-humanistas) de los docentes, los que, si bien no garantizan la transformación de las prácticas pedagógicas, colaboran y ayudan a ser más reflexivos al momento de analizar las propias prácticas. Explica también que, sin ser determinante, la trayectoria de la práctica pedagógica del profesor de Educación Física está fuertemente ligada a su formación profesional.

Los autores alientan la necesidad de estudios que consideren otras variables en el tiempo-espacio de formación del profesor, ya que no está garantizado que el futuro profesor será fiel a la línea pedagógica trabajada en la institución donde se graduó, pudiendo dejar de esta manera nuevas futuras líneas de investigación. Es importante recordar la necesidad de profundizar más acerca del campo de intervención, en especial el entorno que constituye la denominada “cultura escolar”, agregando que los casos estudiados no son generalizables a modo de recetario.

- II. Souza de Azevedo, Oliveira Pereira, Augusto Sá, (2011) Percepciones docentes sobre la formación inicial en la actuación pedagógica: estudio de caso de los profesores de Educación Física. Revista Iberoamericana de Educación Nº 56 (2011), pp. 201-226 (ISSN: 1022-6508)

Esta investigación estudia, a partir del paradigma del pensamiento de cada profesor de Educación Física, la percepción docente de la formación inicial desde un enfoque descriptivo interpretativo, a partir de un abordaje cualitativo. Se realizó una muestra formada por 12 profesores de Educación Física en tres Colegios de Aplicação de la región sur de Brasil, y el estudio se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas. Las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido por un sistema de categorización inductiva. Las categorías se vinculan a la formación inicial y continua, y relacionan teoría y práctica. Hay una preocupación por ubicar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva interdisciplinar. Se observa también, por parte de los investigadores, una preocupación por la adquisición de conocimientos técnicos en detrimento del desarrollo de competencias teórico-prácticas, y la existencia de un espacio en el que las transferencias de contenidos no logran ser del todo articuladas.

Las conclusiones a la que se arribaron fueron que la formación inicial es importante en el desempeño profesional para la construcción del área del conocimiento, y que la formación trasciende a la enseñanza gradual de las vivencias educativas vinculadas a este saber hacer. En este sentido se afirma que las vivencias corporales aprendidas a lo largo de la formación humana son un ejemplo del acto de enseñar a partir de la cultura corporal del movimiento. Esto significa que cuando los docentes van a sus propias prácticas tienden a reproducirlas, olvidando su formación profesional.

- III. Gómez Smyth,L. (2015). Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil. Departament: Didàctica del l'Expressió Musical i Corporal Programa de Doctorat EES: H1501 Activitat Física, Educació Física i Esport Línea de recerca: 100586 Educació Física y la seva didáctica.

La siguiente investigación tuvo como objetivo comprender los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en la clase de educación física infantil. El

diseño metodológico utilizado fue cualitativo, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural. Se partió del método de estudio de un caso instrumental, en base a un diseño exploratorio–interpretativo, en el cual se desarrolló un proceso sistemático y longitudinal de observación de las clases de Educación Física, utilizando registros de notas de campo, video filmaciones y grabaciones de voz de los diálogos ocurridos entre el docente y lxs niñxs para recabar la información correspondiente, los cuales se unificaron en registros observacionales, además de una entrevista focalizada. La muestra fue de carácter no probabilística, deliberada e intencionada conformada por niñxs entre 4 y 5 años, y un docente especialista en Educación Física Infantil.

El autor demuestra la importancia que tiene el posicionamiento ideológico del docente dentro de la clase, a través de enunciados transparentes en el juego y el jugar, se toma como eje temático la posibilidad de jugar que tienen lxs niñxs a partir de intervenciones específicas que habilitan a jugar de verdad. Explica además, que la construcción de las situaciones lúdicas requiere de acciones conjuntas entre la participación guiada del docente y de niñxs percibidxs y sentidxs como jugadores atravesando fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico, en donde se exponen preferentemente ideas o reglas de carácter implícito y/o explícito como proposiciones para jugar.

Por último, describe que, en las situaciones lúdicas, no sólo desaparece el modo de jugar competitivo, sino que los jugadores montan y estructuran la forma de juego preparando todo lo necesario para jugar.

- IV. Mansi, D. (2018). Construcción Histórica de la Educación Física del Nivel Inicial. Trabajo final de Maestría. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

En este caso, la investigación tuvo como objetivo analizar las visiones ideológicas que atravesaron la Educación Física en el Nivel Inicial dentro de su recorrido

histórico. El diseño metodológico fue cualitativo, a partir de una pesquisa exploratoria-descriptiva y desde un enfoque interpretativo. La muestra realizada fue intencional-finalística, entrevistando a personas especializadas en el tema, al respecto con obtención de documentos, libros y artículos de la revista Editorial Stadium, que aportaron fundamentación teórica en relación a la Educación Física Argentina del Nivel Inicial.

Los resultados obtenidos a partir de la interpretación de datos históricos, pusieron en evidencia que las visiones atravesaron diferentes ideologías y que funciones heterónomas de la Educación Física convivieron en el espacio escolar. La autora desarrolla que el Higienismo mostró su fundamentación dentro de la disciplina en el pensamiento bio-médico, 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. Otra de las perspectivas que se pusieron de manifiesto en la investigación fue la 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. Siguiendo con el análisis, la autora explica que las prácticas de la Gimnasia Natural contribuyeron al surgimiento de la visión Desarrollista, cuyo núcleo de prácticas se ha encontrado en desarrollar las habilidades motoras, aumentar el acervo motor, fomentar la formación corporal y combinar habilidades motrices. Por último, dice que la visión 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.

- V. Morén, E, 2015. Propuestas de organización y de enseñanza en Educación Física Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

Esta investigación analiza las características de las prácticas pedagógicas innovadoras con respecto a la organización de la clase y a las propuestas de enseñanza de los docentes de Educación Física. El diseño de la investigación ha sido de carácter exploratorio constituido por una muestra no probabilística de “sujetos-tipo” donde fueron escogidos seis docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora, utilizando fuentes de datos del tipo primaria en el ámbito formal.

Se analizó que dichas prácticas debían ser organizadas por partes: el encuentro del grupo con los docentes, éstos invitaban a jugar y/o a la exploración corporal. En la siguiente fase los educandos continuaban con la construcción de situaciones de juego espontáneo o de reelaboración sobre las propuestas de enseñanza, fase en la que los docentes acompañaban y guiaban ante la aparición de emergentes, y finalizaba con un espacio de diálogo donde se orientaba a la reflexión y se comentaban cuestiones de la clase.

Se llegó a la conclusión que las propuestas de enseñanza de los docentes que trabajan desde un modelo innovador son del tipo de tareas no definidas y se alejan del concepto de tarea, ya que esta hace referencia a consigna cerrada y obligatoria. El docente toma una actitud no directiva y no especifica los objetivos a alcanzar. El alumno tiene libertad de movimiento y utiliza el material que desea, prueba y elige a qué jugar, respetando las normas de seguridad que hay dentro de la clase. Se reconoce el valor del juego y el jugar, su valor como eje temático en la Educación Física. En el Jardín de Infantes aparecen los juegos de crianza en todas las variantes: juegos de sostén, de ocultamiento y de persecución. Se entiende la importancia de fomentar la práctica de juegos populares en los cuales las reglas son acordadas por los chicos. Consideran que el cuento motor es poco utilizado, que las situaciones lúdicas son practicadas por los grupos y que los

profesores aspiran, desde su accionar docente, a desarrollar un modo de jugar contrahegemónico.

- VI. Baioni G., (2011) La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz. Trabajo final de licenciatura. Universidad Nacional de Luján. Facultad de Actividad Física y deportes. Buenos Aires.

El presente estudio se propone como objetivo general describir y analizar las prácticas de enseñanza de las clases de Educación Física en las escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz.

Su intención fue investigar sobre las practicas pedagógicas en el nivel primario, indagando cuales eran los objetivos, los contenidos y estrategias didácticas que utilizaban, para llevar a cabo las clases. La estrategia metodológica estuvo centrada en un trabajo de campo que recogió datos de cuatro fuentes de información: las instituciones educativas ubicadas en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz, las actividades desarrolladas en las clases de Educación Física de dichas escuelas con 4° año, los profesores de Educación Física y directivos de las instituciones educativas, y por último los alumnos, los espacios y recursos materiales disponibles. Las mismas fueron indagadas a partir de dos técnicas de recolección de datos que respondieron a la finalidad de relacionar los datos de cada uno de dichos instrumentos para alcanzar una mejor comprensión del fenómeno investigado. Los instrumentos de recolección de los datos para responder a los objetivos de la investigación fueron: la observación no participante de clases de Educación Física y la entrevista semiestructurada al profesor de Educación Física y a un directivo de la institución escolar.

Las conclusiones a las que se llegó expresan que, en tres de las escuelas observadas, los objetivos de los profesores en sus prácticas pedagógicas en referencia a las acciones motrices de los alumnos, reflejan claramente la dirección

de sus clases hacia la iniciación deportiva. Lxs docentes expresan que apuntan al enriquecimiento de las habilidades motoras básicas con transferencia a los deportes, pero con mayor desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas de desplazamientos y de manipulación de objetos. Ellxs esperan lograr a través de las clases de Educación Física que los alumnos respeten a sus compañeros, las reglas de juego y las pautas de convivencia, y que adquieran límites.

Destaca esta investigación que la mayoría de los Profesores de Educación Física basan sus prácticas de enseñanza en los contenidos relacionados a las habilidades motoras básicas en función del aprendizaje de un deporte o con transferencia a él. El juego es un contenido que estuvo presente en todas las clases observadas de todas las escuelas visitadas, con muchas variantes y formas de organización, tales como juegos de desplazamientos con atrape de uno contra todos (manchas), de grupo contra grupo (policías y ladrones), juegos de relevos, juegos en ronda, juegos de desplazamiento con esquite y lanzamiento con puntería (delegado), juego reducido como pre-deportivo.

En referencia a las estrategias didácticas, los profesores se reconocen como estructurados en su forma de dar las clases, fundamentando que tienen temor de que si les dieran mayor libertad a los alumnos, ellos podrían lastimarse, por lo que conducen todas las propuestas guiando a los alumnos en las ejecuciones, asignando las tareas a realizar, ya sean individuales, en parejas o en grupo, con trabajos en olas de acuerdo a recorridos a seguir, con la explicación y muestra del modelo a lograr en las actividades, para dar lugar a la ejecución de los alumnos y luego a la observación y la corrección de los mismos en función del modelo previamente mostrado. También se observa el juego siempre ordenado y pautado y con control del docente del cumplimiento de dicho orden o pautas, su intervención en los conflictos que se presentan y poco espacio para la libre exploración por parte de los alumnos.

- VII. Taladriz, C.; Montero Labat, E. (2013) La clase de Educación Física: Posibles reflexiones en torno a las problemáticas observadas y observables [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata.

Este trabajo tiene como propósito abrir un espacio de reflexión y de análisis sobre la clase de Educación Física en el Jardín de Infantes. La clase de Educación Física entendida en un espacio, en un tiempo y contexto singular donde una gran cantidad de discursos y prácticas confluyen, se entremezclan, se diluyen, generando interacciones, actividades motrices, aprendizajes, progresos, adhesiones, apegos y rechazos con repercusiones de distinta índole.

Se propone investigar las prácticas y los discursos, las relaciones que se desarrollan, los modelos de enseñanza, entendiendo los problemas y las tensiones que se producen desde una perspectiva de enseñanza.

Los autores analizan la falta de intencionalidad educativa, el no registro de secuencialidad, dado que las preocupaciones del docente giran alrededor del mantenimiento del orden y de que los alumnos pasen un momento agradable evitando accidentes. Advierten que nuestra disciplina contribuye a la formación integral propiciando el aprendizaje de saberes corporales, lúdicos y motrices con el propósito de enriquecer la relación del sujeto consigo mismo y con los otros. Creen dentro de la formación docente en la importancia de la valoración del juego y su alianza con la didáctica del Nivel Inicial, habilitando el espacio de juego desde su disponibilidad lúdica y corporal.

Otro tema que analiza para poder pensar la clase, es dar cuenta de que las actividades se planifican en función de tres períodos que poseen características diferentes, el de inicio, el de desarrollo y el de cierre. En cada una de estas etapas el profesor deberá considerar las necesidades de los niños y de los grupos familiares para la programación de las actividades del área.

Por último, el ambiente físico y el uso de los espacios constituyen elementos centrales en la organización de las tareas. Los mismos deben posibilitar las mejores condiciones para la enseñanza lo que requiere de un trabajo cooperativo y planificado por todos los integrantes de la institución. Pretende abrir el diálogo de aspectos sobre los cuales no se debate, ni se piensa lo suficiente, que están por fuera de la agenda educativa, pero en la cotidianeidad afectan por cierto la enseñanza y por tanto el aprendizaje que los niños puedan tener en sus clases.

- VIII. Rodríguez, A. (2006). ¿Qué se enseña, cuando “se dice que se enseña”, educación física en el Jardín de Infantes? II Jornadas de Investigación en Educación Corporal, 24 al 25 de noviembre de 2006, La Plata, Argentina.

El proyecto plantea explicar el estado de la cuestión a partir de la formulación de interrogantes, la investigación queda en el marco de: ¿Qué se enseña, “cuando se dice que se enseña”, educación física en el Jardín de Infantes? Entiende que la enseñanza, como principal objetivo pedagógico de la escuela, contribuye al desarrollo de las capacidades que conforman saberes para la vida.

El Nivel Inicial es otro aspecto que fue relevante en cuanto a la decisión del tema, porque este nivel de la enseñanza casi no se tiene en cuenta desde lo académico. En el 2000 se intenta modificar esto en el Profesorado, a partir de la implementación del Plan de Estudios, donde se busca dar un giro a las prácticas pedagógicas en los distintos ejes de las Cátedras de Educación Física de las casas de formación. Finalmente, otros interrogantes que se propone responder son: “¿Qué se dice que se enseña?” y “¿Qué se hace para enseñar esto que se dice?” En primer lugar, habla de la lógica interna de la práctica pedagógica como trasmisora de cultura, es decir productora y reproductora de cultura, entendiéndola como un conjunto de reglas que anteceden al contenido a enseñar. La primera es la adquisición de las reglas de orden social, carácter y modales sociales, referida a las condiciones apropiadas para llevar a cabo la relación pedagógica. La segunda

regla expresa que unas cosas deben ir antes y otras después, donde cada persona aprende en un momento determinado y es fundamental el respeto al tiempo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, se trata pues, de poder ver al sujeto al que va dirigida la propuesta. La tercera regla es la de los criterios que le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición. Se pueden utilizar estrategias más directivas o menos directivas en la organización de la clase, depende del contenido que se está enseñando.

3.2. Formulación del Problema

¿Qué tipo de prácticas pedagógicas, propuestas de enseñanza, tipo de organización de las clases y saberes de la cultura corporal exponen los docentes de Educación Física del Nivel Inicial del partido de José C. Paz perteneciente al Conurbano bonaerense entre 2018-2019?

3.3. Relevancia cognitiva

Revisando el estado de arte hemos visualizado la poca investigación realizada en el Nivel Inicial, sumada a esta observación evidenciamos el poco análisis que hay en relación a las prácticas de Educación Física vinculando específicamente los saberes, las propuestas de enseñanza, la organización de la clase y la función social de la disciplina. La intención, a partir de entrevistas realizadas a docentes de escuelas estatales de José C. Paz, es analizar, no sólo como piensan sus clases, sino también por qué algunos modelos se repiten y se legitiman sin permitir que nuevas prácticas aparezcan dentro del espacio escolar. Aportando datos precisos de la zona, la intención es reflexionar sobre la práctica, tomar conciencia del estado de situación y a partir de esta realidad mejorar la formación docente pensando en las infancias libres, autónomas y con derecho al juego.

3.4. Objetivos

3.4.1. Objetivo General

- Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física del Nivel Inicial

3.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar los saberes ligados con la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física
- Describir las formas de organización de las clases de Educación Física
- Describir las propuestas de enseñanza que exponen los docentes en las clases de Educación Física
- Identificar y describir la función social que le asignan a la disciplina los docentes de Educación Física del Nivel Inicial en José C. Paz

3.5. Esquema metodológico

Este apartado presenta la estrategia metodológica para la producción del material empírico y el posterior análisis de datos.

El diseño metodológico que se ha utilizado en la presente investigación fue descriptivo, en él se analizó el comportamiento de variables, tales como función social, organización de la clase, y saberes que circulan en la misma. Fueron tomadas de manera independiente, el comportamiento conjunto de variables al modo de correlaciones y la identificación de combinaciones de valores entre las variables que definen perfiles o pautas de las unidades de análisis (Ynoub, 2015).

En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño ha sido sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizamos diversidad de prácticas pedagógicas de Educación Física a fin de identificar componentes estructurales que se repiten en cualquiera de las

clases e instituciones. Se realizó un corte sagital del problema en el año 2018. El muestreo fue probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015). Sobre la población de profesores de Educación Física que desarrollan su actividad laboral en escuelas públicas del partido de José C. Paz, se realizó una selección al azar, y se observó el fenómeno sin la participación del investigador sobre las variables. Se llevó a cabo un trabajo de campo con recolección de datos, habiéndose realizado entrevistas a docentes de Nivel Inicial y también observación de clases.

Se ha realizado una investigación aplicada, ya que se observaron las características de las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial, y así se pudo analizar la realidad por la que atraviesa nuestra práctica docente.

3.6. Muestra

Para la realización de esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a veinte docentes de escuelas estatales del distrito de José C. Paz, la muestra fue realizada a expertos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006) que ejercieron su profesión entre el 2018 y 2019.

De las veinticinco escuelas que cuentan con Nivel Inicial se pudo entrevistar por lo menos a uno de sus representantes ya que algunos de lxs docentes trabajan en una o más de dichas instituciones.

Dentro de la muestra se antepuso la profundidad de la entrevista, y se cuestionaron otros temas que hacen a la organización general de la clase, con la intención de poder visualizar y enriquecer las categorías en cuestión.

Lxs docentes seleccionados coinciden en un mismo perfil: trabajaron o trabajan en los años mencionados en el distrito, son de escuelas estatales, su formación profesional responde a tres instituciones educativas cercanas a la zona y el rango

de edad va de persona recibida recientemente a profesorxs que están prontos a acceder a la jubilación.

3.7 Matriz de datos

Unidad de análisis (UA) Docente de Educación Física

Categoría de Variable: Función social de la Educación Física

Categorías	Función social	Saberes de la cultura	Propuestas de enseñanza	Organización de la clase
Visión Militarista	-Adoctrinamiento de los cuerpos. -Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. -Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia. -Construcción de futuros soldados, defensores de lapatria. -Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas. -Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.	-Desarrollo del carácter fuerte y tolerancia al dolor -Respeto a la jerarquía -Danza folclórica - Scautismo (trabajo disciplinado, respetar a la manada, aprendizaje de herramientas para supervivencia) -Exigir juego limpio - Saber esperar el turno: por ejemplo: pasar a los demás por la derecha -Despertar conciencia del movimiento (ejecución lenta y correcta) -Ejercicios vinculado con lo masculino (fuerza)	A partir de la imposición, orden, disciplina y obediencia: -Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar: -formar hileras formar filas - posición de firmes y descanso Gimnasia Metodizada -Ejercicios ordenativos con indicadores -Ejercicios respiratorios -Ejercicios para saltar, gimnásticos y de locomoción -Juego para mejorar la salud (respiración, irrigación sanguínea)	Inicio: -Reunir al grupo para que sepan qué hacer: que estén cómodos, oyendo y que todos puedan ver al docente. Desarrollo: - Ubicarse de acuerdo a la exigencia del juego. -Ubicación en el espacio para poder ejercer el mejor control.

		- Ejercicios vinculados con lo femenino (ritmo y coordinación)	Deportes: Para varones: fútbol, rugby, handball, gimnasia con aparatos. Para mujeres: gimnasia rítmica, básquet femenino, danza moderna.	
Visión Higienista	<p>-La limpieza y la higiene vinculada con el cuerpo y la educación física para cuidar la vida.</p> <p>-Desarrollo de la condición biológica (Anatomía - fisiológicas).</p> <p>-Perfeccionamiento físico, capacidad de soportar el dolor.</p> <p>-La adopción de juegos y ejercitaciones físicas adecuadas o adaptadas al 'sexo débil', reforzando la ideología de la femineidad y la maternidad.</p>	<p>-Desarrollar el tono muscular por medio de un entrenamiento progresivo en una atmósfera alegre y dinámica, satisfacer y disciplinar sus necesidades motrices, desarrollar su musculatura y modificar, en todo lo posible los defectos de posiciones individuales viciosas.</p> <p>-La vida al aire libre, la vida en el campo es necesaria para oxigenar los pulmones y el corazón, caminatas y actividades en ese medio.</p> <p>-Se priorizaron los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del</p>	<p>-Juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores.</p> <p>-Ejercicios físicos sin aparatos.</p> <p>-Ejercicios preliminares.</p> <p>-Ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto.</p> <p>-Ejercicios gimnásticos</p>	<p>-Partiendo de ejercicios gimnásticos que formaban parte de la clase, la organización de la misma estaba dividida, en función de una respuesta fisiológica, en siete momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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

	<p>-Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud.</p> <p>-Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático.</p> <p>-Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles.</p> <p>-Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados.</p> <p>-Desarrollo de algunas partes del cuerpo con la mirada puesta en la procreación.</p> <p>- Las funciones del instructor son las de presentar los ejercicios, dirigir, y mantener el orden y la disciplina. Al alumno le compete repetir y cumplir la tarea atribuida al instructor.</p>	<p>tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto.</p>	<p>sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal.</p> <p>-Propuesta de una enseñanza diferenciada, dependiendo si son niñas o niños.</p>	<p>calmantes o de efectos descongestionantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>Visión Psicomotrisista</p>	<p>Método Psicokinético:</p> <p>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo</p>	<p>Método Psicokinético:</p> <p>Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son:</p>	<p>Método Psicokinético:</p> <p>-En relación a las actividades y al juego libre explica que son "Apropiados para satisfacer</p>	<p>Método Psicokinético:</p> <p>-Las sesiones se pueden adoptar tres formas distintas de acuerdo al lugar que se van a desarrollar, pueden ser</p>

	<p>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.</p> <p>-La psicomotricidad encuentra en sus argumentos ciertos condimentos bio-médicos, articulados con discursos de la psicología y la pedagogía.</p> <p>-Considera al ser humano como una unidad psicosomática formada por dos componentes, De una parte, el término psique hace referencia a la actividad psíquica, incluyendo lo cognitivo y lo afectivo y, de otra parte, el término motricidad constituye la función motriz y se traduce fundamentalmente como movimiento.</p> <p>-Armar un "Perfil psicomotor" que consiste en actividades motrices básicas, así como pruebas perceptivo-motrices.</p>	<p>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.</p> <p>-El "Perfil psicomotor" que consiste en actividades motrices básicas, así como pruebas perceptivo-motrices, que son a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinación dinámica de las manos. 2. Coordinación dinámica general. 3. Equilibrio (Coordinación estática) 4. Control segmentario. 5. Organización del espacio (Orientación) 6. Estructuración espacio-temporal <p>-Facilitar la tarea del desarrollo armónico en todos los aspectos de la personalidad de lxs niñxs</p>	<p>la "necesidad de movimiento" así como también para las actividades expresivas. En esta parte de la labor se puede abordar la expresión corporal sobre un tema musical.</p>	<p>sesiones al aire libre, en el aula o en un local equipado.</p> <p>-En la organización de cada sesión se observa un primer momento de calentamiento, desarrollo de ejercicios de percepción, apreciación de distancias, velocidad, etc. y para finalizar, la recuperación.</p> <p>-La organización de la sesión de clase destaca la importancia de no seguir un orden de ejercicios establecidos, sino buscar aquellos que sean adecuados en relación a las capacidades del grupo teniendo en cuenta su nivel y necesidades.</p>
--	---	---	---	--

	<p>-El método psicokinético, intenta incorporar una ciencia que se ocupe del movimiento humano con impacto y que se eduque de manera integral teniendo en cuenta el comportamiento motor.</p> <p>-Su idea de formación implicaba el desarrollo de capacidades, modificar actitudes personales y lograr integración grupal por medio del entrenamiento “busca formar al educador con miras a ponerlo en condiciones de saber exactamente que aptitudes desea desarrollar en sus alumnos”</p> <p>Educación vivenciada</p> <p>-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 lxs niñxs no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto, y se ubica más ligada a la psicogenética.</p>	<p>y preparar a estos para la escolaridad elemental impuesta por el contexto sociocultural actual.</p> <p>-El esquema corporal es un punto neurálgico de toda su tarea, manteniendo una línea pedagógica activa, ya que facilita y condiciona todas las demás formaciones del ámbito psicomotriz.</p> <p>Educación vivenciada</p>		
--	---	--	--	--

		<p>-Se buscará una vivencia a través del cuerpo, simbólica, libre y espontánea para, desde allí, adquirir una expresión codificada a través de símbolos de todo tipo o que, en todo caso, propondrá el niño.</p> <p>-Orientar la actividad espontánea de lxs niñxs a una vivencia en dos registros fundamentales: el simbólico y el racional.</p> <p>-Desarrollo y organización progresiva de las percepciones. «escucha»</p> <p>-Mantener por parte del educador una continua observación del niño, evitando actitudes dirigistas.</p> <p>- Fomentar la creatividad del alumno y favorecer la comunicación entre miembros del grupo.</p>	<p>Educación vivenciada</p> <p>-Las propuestas se alejan de los manuales tradicionales clasificadores de ejercicios, para dar lugar a propuestas pedagógicas abiertas y democráticas.</p> <p>-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.</p>	<p>Educación vivenciada</p> <p>-La sesión, desde esta concepción se diseña en función de los deseos de lxs niñxs para facilitar el aprendizaje, el papel del docente es de escucha de las propuestas presentadas por el grupo, es decir que no se ajusta a una programación, sino que improvisa en función de la dinámica del grupo.</p>
--	--	---	---	---

<p>Visión</p> <p>Desarrollista</p>	<p>-El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje.</p> <p>- Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas)..</p> <p>- Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas.</p> <p>- El aumento del acervo motor.</p> <p>- La formación física básica.</p> <p>- La enseñanza de nuevas conductas motrices.</p> <p>- La formación corporal.</p> <p>- El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez</p> <p>- La combinación de habilidades motrices en simultáneo.</p> <p>- La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.</p>	<p>-Contenidos referente al desarrollo de habilidades motrices.</p> <p>-Contenidos referente al desarrollo de la formación física y la salud.</p> <p>-Contenidos referente al desarrollo senso-perceptivo e intelectual-cognitivo.</p> <p>-Contenidos referente al desarrollo socio-motor.</p> <p>-Contenidos referente al desarrollo de la expresión corporal y motriz.</p> <p>-Contenidos referentes a la vida en la naturaleza.</p> <p>-----</p> <p>-Bloque N° 1 Conciencia corporal: imagen y percepción.</p> <p>-Bloque N° 2 Conocimiento y dominio del cuerpo y de los objetos en el ambiente.</p> <p>-Bloque N° 3 Juegos motores.</p> <p>-Bloque N° 4 Contenidos actitudinales.</p> <p>-----</p>	<p>Desde las etapas evolutivas</p> <p>-Así explican que: a los 3 años, insisten muchas veces en conductas no adaptativas, sin poder desprenderse totalmente del egocentrismo caracterizador del período anterior.</p> <p>-El perfil emocional del niño de 4 años produce cambios en la forma de jugar y en las características de los juegos. Superada la etapa del egocentrismo, buscan la formación en pequeños grupos, gozan del intercambio de ocurrencias con los compañeros y el adulto.</p> <p>-Entre los 5 y 6 años, al mejorar las relaciones sociales y su evolución intelectual, lxs niñxs pueden anticipar acciones en común.</p> <p>-Son capaces de planear sencillas tácticas para obtener éxito en el juego por bandos.</p> <p>-Imitan jugadores famosos y superhéroes, ya que les interesa insertarse en la vida verdadera aumentando el sentido de la realidad.</p>	<p>-La sesión está dividida en tres momentos: Iniciación, Núcleo de la clase y Finalización.</p> <p>-La clase puede iniciarse de diferentes modos según la actividad que implican los temas a desarrollar, el estado emocional y físico del grupo.</p> <p>-Si lxs niñxs estuvieron sentados mucho tiempo, será necesario en los primeros minutos “una primera descarga de energía” y si están dispersos es importante incentivar para la acción.</p> <p>-A veces una correcta actividad de iniciación repercute en el núcleo central de la clase.</p> <p>-La clase puede finalizar de diferentes maneras, ya sea con un juego grupal intenso, con una actividad tranquilizadora o con una evaluación de lo realizado, pero siempre debe tener un cierre en donde tanto el docente como el grupo finalizar su labor.</p> <p>-Disponer del material antes de iniciar la clase y ubicarlo en un lugar adecuado y encargar al grupo el traslado del mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Cada niño debe tomar el material, para evitar que el docente lo entregue evitando
--	---	---	---	--

		<p>Aspectos físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo armonioso de formas corporales. - Estimular su crecimiento general y la maduración de las capacidades motoras. - Conozcan su capacidad de movimiento. - Estimular el desarrollo óseo. - Prevenir las malas posturas. - Lograr que cada niño, respetando el trabajo grupal, se diferencie de sus pares, en lo que respeta a formas de expresión y a la calidad de movimiento. - Estimular su sistema cardio-circulatorio-respiratorio. <p>Aspectos Psíquicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabilizar las reacciones emotivas, tan características de esta etapa y proporcionarles seguridad en sí mismos. - Estimular la imaginación creativa y la expresión corporal. -Fomentar el aprendizaje y el conocimiento y habilidades par 	<p>-Los juegos motores son aceptados por la validez intrínseca de sus contenidos, por las emociones que provocan su competitividad.</p> <p>-----</p> <p>Considera las habilidades motrices de los niños de 1 a 5 años y divide en tres etapas la evolución: etapa de exploración comprende los dos primeros años y donde lleva a cabo las habilidades motoras básicas, la etapa de pre-consolidación, donde gracias a los cambios corporales y la maduración del sistema nervioso central, lxs niñxs adquieren mayor coordinación y control motor, y la etapa de consolidación donde hay mayor fluidez y coordinación de los grupos musculares.</p> <p>-----</p> <p>Niñxs de 3 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Son cariñosos y buscan contacto físico a través de los abrazos. -El interés es muy corto en propuestas nuevas prefieren las actividades por ellos conocida. -Pelean por la posesión de objetos. 	<p>así que el estén inactivos o sentados durante mucho tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Que eviten las esperas prolongadas de los aparatos, intensificando la posibilidad de la práctica. · Que utilicen al máximo las posibilidades del material, por ejemplo, sogas elásticas a lo largo donde pueden saltar varios niños a la vez. <p>Mantiene la estructura de la clase dividida en tiempos : inicio, desarrollo, cierre.</p> <p>-Es importante el criterio del espacio protegido para el aprendizaje, donde el objetivo es que los alumnos deben centrarse en la figura del docente a cargo, deben esperar sentados con ropa adecuada a la actividad que se va a realizar y saludar siempre de la misma forma porque así podrán individualizar la actividad.</p> <p>-Luego expresan la importancia del cuidado de sí mismo y de sus compañeros y no dejar pasar por alto las agresiones verbales y físicas.</p> <p>-En criterios de aproximación y utilización del material didáctico hablan sobre la distribución del material sentados esperando recibirlos,</p>
--	--	---	--	---

		<p>la construcción de competencias lúdicas, afectivas, cognitivas, éticas y sociales.</p> <p>Aspectos Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar su conducta a las normas que rigen para todo el grupo, promoviendo la integración social y hábitos de convivencia. - Favorecer su salida del egocentrismo. - Propender a la integración socio-familiar. - Canalizar la competencia hacia la integración grupal. - Dar alternativas posibles para luchar contra la violencia. <p>Toma al contenido juego y a partir de citar a Le Boulch desde el aspecto psicomotor. y a Parlebas desde el sociomotor, le otorga el siguiente encuadre:</p> <p>-Estructural: con relación al espacio-tiempo y los objetos. En el juego es importante ya que está relacionado con las nociones básicas.</p>	<p>-Es una época de amigos imaginarios</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprenden a saltar con los dos pies juntos. -No les interesa el resultado del juego ni ser protagonista. -Les es difícil frenar el movimiento. <p>Niños de 4 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Son capaces de organizarse para el juego grupal, reconociendo roles. -Les interesa saber quién gana o pierde. - Su actitud es expectante. - No hay casi diferencias entre niños y niñas. -Les interesan las propuestas nuevas, aceptan desafíos en mayor medida. <p>Niños de 5 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diferencia notablemente el juego entre niñas y varones, y compiten entre ellos. -Las niñas son más fuertes y los niños más veloces. -No les gusta fracasar. -Los niños pelean agredidos físicamente y las niñas de manera verbal, o ignorándose. 	<p>mientras se explica la consigna ya que eso captará la atención y expectativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La dinámica del elemento nos indicará la progresión en la utilización del mismo. La progresión es consecuencia, tanto de las características evolutivas de los niños como de las propias de cada elemento. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fase inicial (o vulgarmente denominada entrada en calor): los autores explican que en este momento hay una predisposición al movimiento donde se desarrollan aspectos físicos, hay que comprometer el 70% de la masa muscular y tiene que tener una gran carga afectiva entendiendo que todos deben participar. Le asignan 3 a 5 minutos de duración. -Fase fundamental y juego (también denominado tema central): en esta fase se desarrollan los contenidos, aconsejan el uso de un elemento por clase y tener en cuenta las pausas de recuperación. Los contenidos seleccionados deben asegurar la posibilidad de ser trabajados " En consecuencia, se procurará que la actividad enfatice sobre él o los
--	--	---	--	---

		<p>-Relacional: el aspecto sociabilizador del juego y la comunicación con lxs otrxs y el respeto y la tolerancia entre personas que son compañerxs y adversarixs, aceptando la derrota.</p> <p>-Funcional: en relación a las habilidades motora y las dificultades motrices.</p> <p>-Normativa: aceptar las reglas y las normas.</p>	<p>Se pelean definitivamente, sufren y vuelven a ser amigos inseparables en pocos minutos.</p> <p>- Suelen ser solidarios y pelearse con alguien para defender a su amigo.</p> <p>-----</p> <p>-El autor designa con el nombre de bandera verde, estableciendo singularidades de lxs niñxs de 2 a 6 años, donde detalla características que tienen que ver con Motor grueso(MG) y Socio-adaptativo(S-A),</p> <p>Lxs niñxs de 2 años: MG: Corre bien, trepa, sube y baja escaleras, de un escalón con ayuda. S-A: Juega en paralelo con otros niños. Juego simbólico dirigido hacia un muñeco. Comienza el control de esfínteres. Cumple consignas de dos pasos.</p> <p>Lxs niñxs de 3 años: MG: ya marcha más seguro, corre y puede frenar con rápida respuesta. Salta en el lugar. Sube las escaleras alternando los pies. S-A: Tiende al juego imaginario, imitativo o interactivo. Controla esfínteres. Acepta límites, puede esperar y negociar.</p> <p>Lxs niñxs de 4 años: MG: Saltar y se balancea en un pie. Sube escaleras con marcha alternante, con una seguridad</p>	<p>contenidos que se priorizaron"</p> <p>-Fase final (a veces mal llamada vuelta a la calma): divide a esta fase en dos instancias, una orgánica funcional-fisiológica, y otra de hablar con lxs niñxs de situaciones vividas, algo que pasó en la clase, situaciones de conflictos. Le designan de 3 a 5 minutos de duración.</p> <p>-----</p> <p>Mantiene la estructura de la clase divididas en tiempos: inicio, desarrollo, cierre.</p> <p>-En un primer tiempo se les da a lxsniñxs un "momento de juego libre" para que corran y griten, mientras se aprovecha el espacio para atar cordones y escuchar lo que los nenes quien contar.</p> <p>-La primera parte con entrada en calor: se trabajan los desplazamientos, apoyos, rodadas, manchas saltadas, y se organizan las actividades teniendo en cuenta la temperatura ambiental. En el trabajo principal, se sienta a los niños en una línea para mantener el orden, ubica los materiales.</p> <p>-Para finalizar se felicita a los niños por el trabajo realizado.</p>
--	--	--	--	--

			<p>que en la etapa anterior. Puede realizar movimientos asociados, al mismo tiempo.</p> <p>S-A: control de esfínteres diurnos y nocturnos. Puede compartir y esperar turno.</p> <p>Lxs niñxs de 5 años:</p> <p>MG: Equilibrio en punta de pie. Reconocer la derecha y la izquierda en si mismo. Salta una cuerda.</p> <p>S-A: Juego asociativo y con compañeros imaginarios. Sentido del tiempo.</p> <p>Lxs niñxs de 6 años:</p> <p>MG: Gran destreza y actividad motriz. Salta la cuerda, trepa árboles. Usa bicicleta.</p> <p>S-A: Regula su atención y comportamiento. Empieza a identificar derecha e izquierda en el otro. Juego imaginativo, muy activo, prefiere amigos.</p> <p>En cada etapa evolutiva hay un núcleo que le da sentido y ordena las actividades.</p> <p>Las actividades predominantes son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Las actividades de exploración con material pequeño 2- Las actividades que involucran al dominio del cuerpo en el medio: apoyos, rolidos, equilibrios, giros, suspensiones. 3- Las actividades agonistas que involucran a la carrera, el salto y el lanzamiento. 4- Las actividades con y en el agua. 	<p>-----</p> <p>-La sesión se divide en cinco partes, le agrega a los tres momentos uno al inicio llamado momento de preparación o pre-tarea, relacionado con el cuidado del material, la higiene, control de la indumentaria. Es un momento en el que observa el comportamiento de los niños (conflictos, agresividad, etc.) y se inicia un diálogo entre docente y niñxs, y un quinto momento de post-tarea que es casi simétrico al primero.</p>
--	--	--	--	---

			<p>5- Los juegos motores colectivos. (cooperación-oposición)</p> <p>6- Las actividades de expresión corporal, rondas, juegos ritmados y danzas.</p> <p>7- Las actividades en el medio natural.</p> <p>8- Las actividades de conocimiento y cuidado del propio cuerpo.</p> <p>Desde las consignas:</p> <p>Distribución de lxs ninxs en el espacio</p> <p>-Aparecen las estaciones, rondas, filas, hileras, etc. El orden comunitario es la disposición de los alumnos en el espacio, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, el mal uso implicaría el fracaso de la actividad por el mal empleo del espacio o los accidentes producido por la incorrecta distribución de los niños en el espacio. Hablan de recorridos, marcando la diferencia con las estaciones, ya que en los primeros se realiza desde el principio hasta el final sin parar en ningún momento, en tanto que en las estaciones lxs niñxs las repiten hasta que lxs profesorxs así lo indican.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>-----</p> <p>Cuento motor Expone la importancia del juego simbólico, muestra y explica propuestas de enseñanza donde inicia con un relato que ubica a los niños en una situación o rol para luego determinar formas y reglas a cumplir.</p> <p>-----</p> <p>Lógica del material</p> <p>Se tocarán determinados contenidos y se acentuarán otros objetivos, la mirada se focalizará sobre el elemento a utilizar y su carácter provocativo aros (rodar, lanzar, girarlo), bolsitas (transportar y lanzar), cubierta de auto (transportar, traccionar, rodar), pompones (pasar y recibir), etc.</p>	
Enfoque sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la Educación Física como un área curricular que tematiza sobre la cultura corporal. - La concibe como un campo de conocimiento vinculado con los juegos, las prácticas corporales 	<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 	<p>Secuencia de Actividades Lúdicas</p> <p>Son construcciones de juego creadas por lxs profesorxs, donde las prácticas didáctico-pedagógicas favorecen un modo lúdico de jugar. Lxs docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día. -Al principio del encuentro se recuerdan las normas de comportamiento que deben respetarse y luego se invita a jugar libremente. Lxs

	<p>expresivas, deportivas, motrices y en contacto con la naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. - Hace un tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, el rendimiento y la eficacia fisiológica y motriz. - Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad - 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. 	<p>derecho en las clases de Educación Física.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca enseñar críticamente los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. - Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. - Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. - Busca la 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. - Sostiene el derecho a la identidad y diferencia corpórea. 	<p>propician esta forma y modo de jugar, y no otro. Se convierten en jugadorxs y asumen un rol de mediadorxs cuando los chicxs proponen ciertas reglas o formas de juego. Son experiencias que implican un grado de compromiso motriz, así como también se desarrollan diferentes capacidades perceptivas y comunicativas, pensadas principalmente para el Nivel Inicial.</p> <p>Permitir la creación de instancias de juego</p> <p>Instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a lxs jugadorxs la construcción de variables que configuran las formas de juego. Son ellxs quienes discuten, establecen las normas y crean el guión de juego. Lxs docentes acompañan e intervienen en los procesos de construcción. Son guía y acompañante.</p> <p>Facilitar la socialización de saberes de la cultura corporal.</p>	<p>docentxs no intervienen salvo que ocurra algún incidente.</p> <p>-Llegando al final de la clase, se charla sobre lo realizado en clase o sobre las problemáticas que hayan surgido durante el juego.</p>
--	---	---	---	---

3ra Parte

Capítulo 4: Tratamiento de la información

En el trabajo se analizarán los datos de cada unx de lxs entrevistadxs con la información relevante y pertinente de cada categoría, tratando de considerar en todo momento las palabras y el sentido que manifestaron cada uno de lxs docentes.

Para el tratamiento de la información, tomamos en consideración nuestra unidad de análisis, vinculada con tres dimensiones: los saberes de la cultura corporal y/o contenidos disciplinares, la organización de la clase y las propuestas de enseñanza que circulan en la clase de lxs docentes de Educación Física, asimismo, realizamos el análisis de la cultura profesional de lxs docentes.

La información fue dividida y clasificada, a partir de una lectura general de todas las entrevistas, extrayendo datos de acuerdo con las dimensiones que ya fueron referenciadas y articuladas con el marco teórico. A la vez, pudimos ahondar en otros dichos que lxs docentes expresaron dentro del relato y que, a lo largo de la información, fuimos destacando y relacionando con las diferentes dimensiones.

Para guardar la identidad de las personas que fueron consultadas y mantener su anonimato, acudimos a enumerarlas. La información por ser variada puede resultar extensa para la lectura o aún repetitiva, pero consideramos que su riqueza y su peso conceptual nos brindarán una sustancial información al momento de elaborar la conclusión del trabajo.

4.1 Análisis de la cultura profesional de lxs docentes en relación a las prácticas pedagógicas

A partir de los datos producidos en entrevistas realizadas a lxs docentes de Nivel Inicial y trayendo a discusión los estudios realizados por Mansi (2018) con datos históricos que expusieron las visiones ideológicas que atravesaron dicho Nivel, pudimos observar que la visión tradicional de la Educación Física prevalece en el discurso de lxs docentes. Sostenemos la importancia del debate en relación con las prácticas pedagógicas, las que según nuestras observaciones se producen en consonancia con los valores hegemónicos impuestos por la sociedad, resultas de lo cual aparece una formación profesional poco reflexiva.

En vista de lo expuesto, seguido presentaremos la información obtenida en nuestra tarea de campo. Creemos que se trata de un conocimiento valioso de lo que acontece en el distrito de José C. Paz, más específicamente en el Nivel Inicial, y es en sí mismo un relevamiento en la búsqueda de prácticas innovadoras.

A lo largo de esta investigación y en relación con el análisis de la cultura corporal que ha realizado Kirk (2010), vemos cómo dicha cultura aparece sin cambios ni movimientos significativos, tal vez arraigada en el tradicionalismo.

Por su parte, Alejandro Amavet (1968) plantea cambiar el paradigma biológico-mecanicista del sujeto destinatario de la Educación Física, dando lugar a pensar en un destinatario que trasciende lo orgánico, un sujeto con sus emociones y con intencionalidad en sus movimientos. Sin embargo, esta propuesta continúa sin visualizarse en las prácticas pedagógicas. Los conceptos de corporeidad y motricidad siguen siendo por momentos sólo una idea que no se aplica de forma correcta. En tal sentido, destacamos la confusión con estos términos presentes en

el Diseño curricular DGCyE (2008), vigente al momento de realizar las entrevistas, los que se prestaron a errores en la interpretación o se ignoraron por falta de formación o desinterés.

Se pone así de manifiesto que dichos conceptos no quedan claros en su tratamiento en tanto ejes del Diseño, cuestión que se notó también en otras dimensiones: por ejemplo, dentro de la formación profesional se toma el contenido motriz y no la existencia de un cuerpo subjetivado en la búsqueda de autonomía, es decir, de un cuerpo emancipado.

El concepto de hegemonía atraviesa la función social de la Educación Física, fundamentando o legitimando su impacto dentro de las prácticas. Debemos considerar que el ser humano no puede separarse de su conciencia, él es un todo y a la vez, es parte de la sociedad, por lo tanto, el arte, la política y la educación se encuentran incluidos en la práctica social. Al revisar los estudios realizados por Fensterseifer y Da Silva (2011), encontramos que los autores expusieron la trayectoria de la práctica pedagógica de lxs docentes en Educación Física como fuertemente ligada a su formación inicial, aún sin ser determinante.

Seguidamente citamos:

“En Inicial fueron todos los aportes que me dio el profesorado e ir leyendo y aprendiendo de mis compañeros. La realidad es que en el Nivel Inicial no hay nada, además del libro de Gómez, que es antiquísimo, no hay nada. (...) Vamos en la prueba y el error, y está buenísimo aprender, pero en algún momento uno quisiera tener algún fundamento de por qué está haciendo determinada actividad.” (Prof.2)

“Uno es tradicional, uno enseña cómo le enseñaron, trabaja así y cuesta desarraigar lo otro.” (Prof.2)

“Primero desde la formación, leyendo libros y bibliografía del profesorado que es medio antigua, pero a mí me sirve y la sigo tomando como referencia.” (Prof.3)

“Nos bajan el diseño de la provincia y de eso nos valemos, personalmente no he leído otra cosa.” (Prof.7)

“El diseño curricular vigente me ayuda en ampliar las estrategias que brinda, y viene bien releerlo de vez en cuando. No leo, la verdad que me tendría que sentar a leer más. Los libros son de la época de Jorge Gómez, que tienen una perspectiva súper militarizada. Hice un curso en la Universidad de José C. Paz y todo lo que criticaron era todo lo que yo hacía y hago en mis clases. Creo que necesito leer más y capacitarme, le dedico poco tiempo a eso.” (Prof.11)

“Cuando salí del profesorado era muy conductista, era dar la consigna y que realizaran lo que les pedía, sin lugar a que se expresen o a crear sus propios saberes corporales. Me di cuenta de que algo no estaba bien, no es como me enseñaron en el profesorado.” (Prof.18)

“Es importante la empatía, ser democrático, si bien la formación en el profesorado fue más autoritaria, de hecho, para mí es muy autoritaria pero no lo descarto, hay momentos en que es necesario y a los chicos les sirve.” (Prof.18)

“Por lo que lees por ahí, lo que aprendí del profesorado o por bajada de línea. Vas con un esquema y a veces el grupo o el espacio físico te condicionan en la clase.” (Prof.19)

A partir del análisis de los dichos precedentes, creemos necesario pensar en las propuestas de formación, no sólo de los docentes que se encuentran en los espacios específicos para completar o ampliar dicha formación, sino también en las posibilidades reales que los entornos educativos brindan a lxs docentes para continuar con su capacitación. Existe allí una responsabilidad institucional que es indispensable considerar. Por otra parte, se infiere de los dichos de estxs profesorxs que toman el Diseño no como un espacio de acuerdos pedagógicos y unificación de contenidos, sino como bibliografía de consulta. En ese sentido, reconocen que tienen una formación con prácticas conductistas y que no conocen otras formas porque así fueron formados. Consideramos que el método conductista reitera las estructuras rígidas y tradicionales, cómodas y útiles al sistema. Claramente, la exploración, el descubrir, el crear y el jugar, fundamentales en la niñez, son reemplazados por el dirigir, ordenar y mostrar para repetir, convirtiéndose esas acciones en componentes necesarios cuando pensamos en el desarrollismo y el deportivismo. Por esto, entendemos que es ineludible revisar los espacios de la didáctica, la psicología y la pedagogía a fin de ampliar y mejorar los contenidos curriculares propios de la formación.

Siguiendo con las ideas *gramscianas*, postergar el desarrollo cultural dejándolo supeditado a lo económico, afecta la posibilidad de crecimiento dentro del espacio educativo, por eso y tal como lo explica Morgenstern (1991), trataremos de salir de las leyes abstractas económicas, para adentrarnos en las condiciones socio-históricas y continuar desde allí nuestro análisis. En esta dirección, en una de las pocas investigaciones realizadas en la zona de José C. Paz, Baioni (2011) explica que, en el nivel primario dentro de instituciones educativas en contexto de pobreza, en las tres de las escuelas por ella observadas, los objetivos de lxs profesores en sus prácticas pedagógicas con referencia a las acciones motrices de lxs alumnxs, reflejaban claramente la dirección de sus clases hacia la iniciación deportiva. Además, lxs docentes expresaban apuntar al enriquecimiento de las

habilidades motoras básicas con transferencia a los deportes, pero con mayor desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas de desplazamientos y de manipulación de objetos.

Por lo expuesto y en línea con Gramsci, al hacerse presente el tema del presupuesto para la educación como un factor que impide los cambios -aunque sin duda el presupuesto es siempre importante e ineludible- podemos considerar que esto no guarda relación con el posicionamiento de lxs docentes dentro del espacio escolar, puesto que los cambios en la práctica pedagógica obedecen a la capacidad que, en tanto sujetos reflexivos y críticos, tenemos para producir esos cambios antes que a los factores económicos.

Como lo expresa Campione (2007): "Los hombres y las clases toman conciencia de su situación en el terreno de la ideología" (p.47)., en relación con esto, pudimos ver que el ejercicio de la autonomía de lxs niñxs en la clase de Educación Física está limitado, las clases permiten poca participación, por ser conducidas y guiadas por el docente, se trata de clases que no permiten un espacio de pensamiento propio, capaz de deconstruirse y construirse de un modo diferente. Los investigadores Souza de Azevedo, Oliveira Pereira y Augusto Sá (2011) manifiestan que la formación inicial es importante en el desempeño profesional para la construcción del área del conocimiento, y que dicha formación trasciende la enseñanza gradual de las vivencias educativas vinculadas a este saber hacer. En este aspecto, afirman que las vivencias corporales aprendidas a lo largo de la formación humana son un ejemplo del acto de enseñar a partir de la cultura corporal del movimiento. Esto se traduce en que los docentes cuando van a sus propias prácticas tienden a reproducirlas, olvidando su formación profesional.

De igual modo, notamos que las clases son repetitivas, en ellas se les dice a lxs niñxs qué hacer y cómo hacerlo, y esto implica una contradicción constante en lxs docentes que expresan la importancia de la creatividad, la exploración, el descubrimiento y hasta el juego, con lo que en la realidad de la práctica ocurre. El sentido común opera en lxs docentes, para Campione (2007) como un aparato conservador que no cuestiona, así aparecen dentro de la formación profesional de ellxs dichos tales como este:

"Por tener una estructura incorporada, organizo la clase de esta forma: en primer lugar, los niños se trasladan al patio donde nos saludamos entre todos, les cuento la propuesta que vamos hacer, presento los elementos que vamos a usar." (Prof.1)

"Cuando es algo más específico como manipulación fina (con aros, pelotas), el rebote me lleva a mostrarles una acción motriz específica." (Prof.1)

"Luego, al finalizar guardamos los materiales y hablamos de lo que hicimos, lo que fue fácil o difícil, como lo haríamos diferente y terminamos con canciones con una danza." (Prof.2)

"Uno es tradicional, uno enseña cómo le enseñaron, trabaja así y cuesta desarraigar lo otro." (Prof.2)

"Siempre empezamos con un juego, alguna entradita en calor con los nenes, hacemos un desarrollo de la clase y un cierre, ellos están acostumbrados a eso." (Prof.3)

"Soy metódica, esto me ayuda a organizarme, sin obligar quiero que los momentos de la clase se respeten." (Prof.3)

"Cerramos siempre con qué hicimos, si estuvo bueno o no, que aprendimos, si vimos a otro compañero al que le salió mejor, y al final trato de cerrar con las palabras de ellos." (Prof.5)

"Va a ser libre exploración desde el material y desde el juego, pero estoy enmarcado el lugar. Porque si yo digo que vamos a jugar por jugar, van a correr por todo el jardín y escapa a la visión mía. En la libre exploración siempre hay un enmarque y un cuidado desde el material, el tiempo, desde el se *terminó* y a veces hay nenes que no quieren. Es importante evitar el caos para que no se lastimen." (Prof.16)

La práctica repetitiva se visualiza como popular, como lo que es transmitido de generación en generación, de profesionales a nuevos profesionales, y es aceptada como la única posibilidad. Diremos, siguiendo las palabras de Gramsci, que dentro del bloque histórico los docentes legitiman una visión de mundo, una única forma de enseñar en la clase de Educación Física.

En educación legitimar una única visión del mundo, sin cuestionar y sólo obedeciendo, provoca una ceguera que atraviesa las prácticas, se imposibilita cualquier cambio en la cultura, manteniendo de esta forma fuertemente arraigado el pensamiento hegemónico. Si pensamos en espacios de cambios, veremos que, desde lo ideológico, el "sentido común" no permite el paso a la reflexión. Podemos

considerar que esto es así al analizar el discurso de lxs entrevistadxs, teniendo presentes los dichos de Gómez (2017), quien distingue diferentes grados de intelectuales, desde los innovadores y transformadores hasta los intelectuales acomodaticios. Esto nos permitiría pensar y ubicar en algunos casos a lxs docentes como parte de este último grupo. La formación profesional que, a la luz del material analizado, valoramos como escasa, nos ayuda a plantear cómo el sistema educativo se encuentra estancado en el “sentido común”, de modo que las propuestas en Educación Física pueden finalmente vincularse con las propuestas de la sala o con proyectos referidos a fiestas de fin de año, y con la aplicación de cierto recreacionismo para compartir con los padres el espacio escolar:

"Las propuestas de juegos están siempre y capaz el proyecto final es la fiesta de fin de año, y el de campamento lo desarrollamos en tres clases." (Prof. 4)

"Los proyectos me cuestan, porque me gusta hacer diferentes cosas y me costó porque los contenidos están limitados por el mismo." (Prof. 16)

Así mismo, creemos que lxs docentes se encuentran en cierto estado de vulnerabilidad y el sistema no colabora, ya que como relatan en las entrevistas los cursos no son de Educación Física, en el Nivel Inicial hay poca formación y el tiempo que se puede dedicar corre por cuenta de lxs propios docentes que con esfuerzo intentan seguir aprendiendo y perfeccionándose. Claramente pudimos observar que el rol docente -en palabras de Gómez (2017)- se acomoda al statu-quo, es decir que el poder político-educativo reproduce los intereses de las clases dominantes, subordinándose a los intereses de la escuela y a la vez negando muchas veces, a las infancias la posibilidad de encontrarse con otros tipos de prácticas.

Siguiendo con las ideas de Gramsci (1926), el poder nunca está fijo, es ejercido por las diferentes clases sociales. Ahora bien, si analizamos este concepto dentro del campo de la educación podremos observar cómo el poder es ejercido por las autoridades de la institución educativa y por lxs docentes, y cómo actúa en el caso específico del Nivel Inicial no permitiendo a lxs niñxs ejercer su derecho al juego. Tanto en los saberes de la cultura corporal como en la organización de la clase y las propuestas de enseñanza, el poder es ejercido por lxs docentes quienes determinan los contenidos sin preguntar a lxs niñxs qué les gustaría aprender, sin permitir que a partir de la exploración y el descubrimiento logren ser más creativos y autónomos, determinando organizaciones que limitan los espacios, y un uso del material y propuestas que siempre están de la mano de las consignas relacionadas con la eficacia y el utilitarismo. Proponemos entonces reflexionar sobre cómo serían nuestras prácticas en el espacio escolar si existiera la posibilidad de ejercer el poder en la disponibilidad del propio cuerpo.

Por otra parte, consideramos importante destacar que al hablar de cultura haremos referencia al poder hegemónico que el deporte ejerce en las instituciones educativas, de tal forma que en Nivel Inicial y a pesar de que el Diseño no lo contempla como contenido desde la ley federal de 1990, continúa enquistado y es nombrado como juego en el espacio escolar. En este sentido, pudimos observar que aparece como un contenido, con docentes que lo proponen en sus clases y autores que incentivan su enseñanza, como es el caso de Incarbone (2005) y Scarinci (2012), o en su defecto con propuestas pensadas en preparar físicamente a lxs niñxs, puntualizando el desarrollo de capacidades y habilidades, como así también revalorizando la competencia entre ellos, esta última tenida en cuenta como un factor que motiva el desarrollo del juego.

“A ellos les llamó la atención la pelota, no la real porque es pesada, les gustaba mucho embocar. Entonces les hablé del deporte, y con la directora implementamos el taller de básquet. Vamos a jugar como si estuviéramos jugando al básquet, les propuse. Fue un acercamiento al deporte, porque yo

creo que no porque ellos sean chiquititos van a estar privados, pueden saber que existe y que lo pueden jugar a su manera.” (Prof. 1)

“Trabajamos con las maestras el recorte social que tiene el deporte y resultó algo lindo, integrándonos con lo que hacen las docentes en la sala.” (Prof. 2)

“Hay jardines que me piden un deporte específico, y otros que no.” (Prof. 5)

“Deporte no hacemos, pero en el desenvolvimiento, si lo hago más rápido o mejor, desde lo competitivo es interesante. El compañerismo, el querernos y ser del mismo equipo me parece más importante que otro saber que le quiera transmitir y en el club aprende o el papá le enseña estos valores deportivos.” (Prof. 11)

“Me gusta mucho el atletismo, para mí es la base principal, las formas básicas del deporte tienen que estar siempre.” (Prof. 17)

“La gimnasia y exponer el cuerpo no es tan fácil, la seguridad y el hacer deporte reforzando el carácter desde la primera infancia.” (Prof. 19)

En referencia al deporte, tal como ya sostuvimos en este análisis, surge como un valor hegemónico y está arraigado en el espacio escolar desde el Nivel Inicial. Algunos docentes expresan con claridad que enseñan mini deporte y otrxs

desarrollan habilidades pensando que serán necesarias para la formación deportiva en un futuro próximo. Lxs autorxs Incarbone (2005) y luego Scarinci (2012) explican que lxs niñxs de 3 a 7 años sometidos a prácticas deportivas intensas aprenden combinaciones de movimientos considerablemente más complejas que las mencionadas hasta aquí. Creemos que esta cita podría expresar y sintetizar el pensamiento de lxs entrevistadxs acerca de uno de lxs sentidos que tiene la Educación Física en el Nivel Inicial, sentido que a nuestro criterio atraviesa las prácticas en general.

Así entonces, la importancia que lxs docentes otorgan a la revalorización de la disciplina no tiene que ver con el juego en tanto contenido, por lo contrario, alrededor de lo lúdico surgen los intereses creados por el deportivismo. En tal sentido, notamos que el desarrollo de las habilidades y capacidades están pensadas en función de lo que lxs alumnxn tienen que aprender como base del conocimiento dirigido exclusivamente al desarrollo físico para la formación deportiva. Ahora bien, si comparamos esta idea con la estructura de un club que piensa en formar divisiones fuertes, sólidas y competentes, tal vez la escuela se transforma, desde el Nivel Inicial, en semillero tras la búsqueda de deportistas de elite, donde sólo jugar está visto como un contenido insuficiente.

Partiendo de las observaciones, conjeturamos que esta es una de las razones por las que en la formación profesional no se amplía el concepto de libertad ni se analiza el gusto por el jugar. Creemos básicamente que se debería tratar qué es el hombre con una perspectiva filosófica y antropológica. De nuestra parte, registramos que esto no se visualiza en las propuestas de enseñanza.

Si nos detenemos un poco más en las causas de este predominio del deporte, de su valor hegemónico, veremos que son varias y al respecto, nos interesa destacar algunas de ellas. La primera es que el juego en tanto derecho y como contenido es muy poco valorizado dentro de una sociedad capitalista que intenta exponer a sus integrantes desde muy pequeños a la llamada "sana competencia", lo que

implica que el sujeto se destaque, sobresalga en su individualismo. En lxs entrevistadxs aparece instalada la idea de que el juego no colabora en el desarrollo técnico, que no desarrolla las habilidades para poder aprender un deporte en el futuro, que sólo divierte, que lxs niñxs no saben jugar, y que cuando lxs niños en el Nivel Inicial solamente juegan el resultado es una motricidad poco eficiente lo cual se nota con facilidad.

En segundo término, observamos que la escuela utiliza el deporte y por ende la Educación Física como un medio de jerarquización de la práctica docente, valorándose de modo positivo la competencia a la que se expone lxs niñxs. Así aparecieron en los relatos elementos como olimpiadas en el jardín, encuentros con padres y madres a partir de proyectos educativos de las escuelas y otras propuestas que van en concordancia con el deporte y la competencia.

Por último, veremos dentro del tratamiento de la información el deporte que no figura como contenido o saber dentro del diseño curricular, pero que se expone dentro de las propuestas de forma implícita cuando se habla del desarrollo de capacidades, de habilidades y del juego.

Dada la importancia que se le otorga al deporte, también cuando se habla de la gimnasia -importante dentro de la historia de la Educación Física- se piensa en el deporte:

“Puedo conseguir dos o tres colchonetas y utilizarlas (...). Así pueden vivenciar la parte gimnástica porque tienen la edad para empezar, ya que hay menos accidentes por ser más laxos.” (Prof. 5)

“Trabajo mucho con colchonetas, a partir de la gimnasia trabajo todo, creando en el chico diferentes situaciones corporales y otro esquema corporal.” (Prof. 16)

A continuación, expondremos algunos de los dichos donde se pueden evidenciar las prácticas deportivas en el Nivel Inicial:

Deportes

“(...) implementé básquet y, personalmente, lo adapté a los niños, ya que estábamos trabajando con distintos tamaños de pelotas.” (Prof. 1)

“Igual trabajo en estaciones, en grupos, mucho en parejas, en tríos y siempre termino en mini deportes. Juegan y separo en mini canchitas y van rotando y van pasando (mini básquet, mini fútbol, mini vóley) con nuestras propias reglas que vamos a poner de a una o dos, por ejemplo, les digo que este juego tiene cinco reglas y ellos dicen que es difícil y yo les digo que es más divertido porque tiene más reglas.” (Prof. 5)

“Planteando que lancen con dos manos por arriba de la cabeza así tienen la idea de pasar al compañero, proyección a futuro deporte. He dado mini- rugby, porque compré los balones de goma espuma, hasta les he enseñado los pases para atrás, y les he enseñado la temática del rugby, como avanzar en equipo, sin abrir espacios, cubriendo toda la cancha en equipo y que el try es el gol apoyando la pelota en el piso en la línea que les marqué. No se tacleaban, solo era un abrazo y tenían que cuidar cada uno su casita.”
(Prof. 17)

“Un año hice una olimpiada e hicimos iniciación al básquet, al voley y handball, torneos de fútbol, armábamos los aros y los arcos, y todo el año se trabajaban esos contenidos que eran un proyecto. Lo que se trabajaba en la sala se llevaba a la clase, al cuerpo, y esto tenía un alto impacto pedagógico.”
(Prof. 18)

En esta dirección y dentro del espacio escolar de la Educación Física, podemos pensar en la cultura hegemónica como aquella en la que el deporte y la competencia han ejercido tal poder que fueron capaces de opacar y hasta anular el juego como espacio de derecho, por carecer este de prestigio social y ser utilizado como estrategia metodológica dentro de la Educación Física. Supongamos ahora que en el espacio escolar existieran los medios para crear cultura corporal significativa para lxs niñxs y veremos que, de ser así, podríamos encontrarnos con una infancia potencialmente creativa y pensante, con espacios en los que la discusión y el encuentro con otrx serían constantes por ser necesarios en la búsqueda de ideas intrínsecamente motivadoras.

Si analizamos el concepto de cultura dentro del espacio escolar y específicamente en la Educación Física, cualquier propuesta innovadora o de variaciones en la forma de enseñar se puede tornar algo dificultoso y de peso al momento de buscar cambios, dado que en esos casos se estaría atendiendo la diversidad cultural frente a una sociedad que quiere imponer sus saberes, su forma de pensar y que solo reconoce su propia cultura como la única, teñida además de un tinte supuestamente a-histórico. Como bien lo explica (Gómez Smyth, 2019): “(...) un estilo docente configura la obligatoriedad de definir el ser y hacer docente, es, por tanto, enunciar cómo uno comprende ideológicamente a la sociedad, articula el poder, transmite valores, contenidos, analiza y evalúa procesos de aprendizaje, usa estrategias didácticas, etcétera”.

4.2. Análisis de las perspectivas ideológicas predominantes en las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial

Si bien no vimos una práctica diferenciada entre niños y niñas, para lo cual estimamos se requeriría una entrevista focalizada en ese punto en particular, lo que sí pudimos observar en el discurso de lxs docentes es que, a pesar de estar

de acuerdo con la enseñanza de la Educación Sexual Integral, en su discurso no se habló de niños y niñas, en cambio siempre se generalizó utilizando la forma "los niños".

Creemos que revisar las visiones que atraviesan las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial nos dará una idea más general del contexto de las mismas, para así entender cómo piensan las prácticas lxs docentes entrevistadxs.

Como punto de partida, la visión militarista pensando en términos de orden sobre los cuerpos dejó su influencia en las prácticas, notamos algunos vestigios de esta perspectiva al preguntar a lxs docentes entrevistadxs sobre qué es la Educación Física:

"(...) la función de la Educación Física es formar gente que pueda participar de la sociedad del trabajo, (...). Poder entender qué hacer con mi cuerpo, sentirme seguro, o el poder que tiene el docente de hacerte sentir seguro a vos y lograr cosas importantes." (Prof.4)

"Es muy rica y tiene varias ramas: podés trabajar con discapacitados, podés trabajar en escuelas, en gimnasio, como personal trainner, en clubes, pero siempre vas a trabajar el cuerpo a través del movimiento." (Prof. 4)

"En la Educación Física todo va sobre ese eje moral o ético, (...). Por supuesto que voy a estar mirando los logros físicos, (...)." (Prof. 11)

"Sobre todo educar el movimiento, somos educadores del moverse. En las primeras infancias es fundamental que un profesor esté, sobre todo para que el chico aprenda a moverse." (Prof. 16)

"Yo a la Educación Física y el movimiento los pongo en el primer lugar. Yo no creo que se pudiera vivir o desarrollarse en una sociedad, si no existiese el movimiento en sí." (Prof. 17)

Continuando con nuestro análisis, la visión militarista estuvo atravesada por el autoritarismo, el orden corporal, la voz de mando, el reunir al grupo para que atienda o preste atención, el placer sin estruendo (Marrazzo y Marrazzo,1984), cuestiones estas que permanecen enmascaradas tras las buenas intenciones de lxs docentes: se piensa en cuidar a lxs niñxs para que no se lastimen y que todxs puedan tener las mismas experiencias corporales. En esa dirección pudimos advertir algunas similitudes con los dichos de lxs docentxs entrevistados sobre la situación planteada al ir a buscar a lxs alumnx a la sala, el hecho de sentarlos para que escuchen las consignas, marcar diferentes acciones para obtener el silencio necesario a fin de que el docente hable, todas acciones que se dan en la práctica de manera habitual y que caracterizan la perspectiva militarista.

"Yo tiro la propuesta y trato de guiarlos." (Prof. 3)

"Siempre marco los momentos de la clase, en el inicio siempre nos trasladamos con una canción (...). Nos trasladamos al patio sin hacer fila, tenemos una canción para no hacer fila y ellos la saben." (Prof. 4)

"Creo que mi organización esto de marcar los momentos, yo obligo al nene, es el momento de esto (...). Pienso que en esa organización está el cuidado del cuerpo, por ejemplo, atarse los cordones, si ellos no me avisan se caen y por eso es algo importante, aunque se tarde un poco." (Prof. 16)

"En la primera parte rompemos el hielo haciendo canciones, para que el chico tenga ese apego conmigo porque si no lo tiene no hace la actividad."
(Prof. 7)

"La organizo así porque me ha resultado toda la vida de profesora: que al principio sea guiado y después soltarle un poquito la sogá y si veo que se están descarrilando otra vez vuelvo a tirar (...). Quizás por temor a perder el control de la clase, no siento la necesidad de querer cambiarlo, la forma guiada me genera mucha seguridad." (Prof. 9)

"Después yo voy a tocar el silbato y les voy a decir qué vamos hacer y que estén atentos al silbato." (Prof. 10)

"Para evitar accidentes e inconvenientes soy muy estructurada, la intención es que todos se beneficien." (Prof. 11)

"Puede ser que haya otra intervención mía, ya sea parados, sentados o un stop de la actividad para que presten atención y escuchar las sugerencias tales como: *¿vieron cómo lo hizo?* o *¿vieron lo que hizo el otro?*, puede haber varias interrupciones de esas." (Prof. 11)

"Salimos cantando y volvemos cantando, los siento y les cuento cuál va a ser la actividad, los límites en los desplazamientos, les hablo de cuidar al

compañero, de no chocar ni empujarse y que si voy corriendo que no miro el piso, que voy mirando adelante." (Prof. 13)

"Empieza la clase, los saludo y nos sentamos siempre en el mismo lugar."
(Prof. 15)

Asimismo, reparamos en la necesidad de tener una clase ordenada, transformando algunos consejos en contenidos a desarrollar en la clase, tales como saber esperar el turno, armar una ronda, etc. Por su parte, Scharagrodsky (2006) habla de un manual de clases infantiles y desde esta perspectiva nos hace pensar que el control, utilizando voz o silbato, y la ejecución correcta son ejes que atraviesan las propuestas al momento de pensar en la clase. La utilización del juego para Horacio Levene, resulta importante porque aumenta la irrigación sanguínea y mejora la respiración provocando contracciones musculares vinculadas con la felicidad, es decir que el juego aparece vinculado a lo fisiológico y con una intencionalidad que se manifiesta en ese sentido, el de ser útil para el desarrollo físico del individuo, todo lo cual puede ser relacionado con el enfoque de lxs entrevistadxs a la hora de pensar el juego como estrategia. La autora Vazquez Gamboa (1948) habla de juegos de imitación, de equilibrio, persecución y juegos dramáticos, juegos que, teniendo en cuenta el recorrido histórico, se han evidenciado a lo largo de los años siendo replicados por lxs docentes que trabajan en el distrito objeto de esta investigación. El concepto de la misma autora al referirse a las clases enfocadas a niños de 3 a 6 años es de carácter ortogenético, y esto se ve reflejado al momento de pensar lxs docentes en propuestas de enseñanza teniendo en cuenta las etapas evolutivas.

A su vez y en relación con la visión higienista impulsada por el Dr. Enrique Romero Brest, notamos cómo el discurso bio-médico se replica en las aulas, con

docentes no sólo preocupados por la salud de lxs niños, sino también docentes convertidos en agentes de salud.

"(...) porque hacer actividad física te da salud y eso también es un objetivo, pensándolo en los más grandes y en los más chicos también. La Educación Física tiene una función social importante, sea disfrutando con el deporte o a nivel salud." (Prof. 4)

"Principalmente el cuidado de la salud. A los padres les digo que es importante por mi experiencia como profesora de zumba y fitness. En los actos cuando veo a la familia les digo que el niño no solo tiene que estar en su casa, tienen que salir a caminar con ellos y que es importante cuidarse. Les hablo de enfermedades como la hipertensión y las cardiopatías que tienen algunos nenes y problemas respiratorios como el asma. Cuidar el cuerpo es parte de nuestra área." (Prof. 13)

"Para mí es algo esencial en todas las edades no solo inicial, donde uno nunca deja de aprender cosas. En el físico uno tiene que estar atento porque los beneficios en relación a la salud son enormes y el bienestar que provoca." (Prof. 14)

"Utilizo el movimiento para la educación, crear hábitos, usando una canción puedo hacer que coman frutas que son alimentos sanos. Cantan, bailan y les explico la alimentación saludable." (Prof. 19).

Es reiterado en el discurso la importancia que tienen el lavarse las manos, la hidratación después de cualquier actividad, y la responsabilidad –poniendo especial atención en esta- que tenemos como docentes de que lxs niños se muevan. Así, la “Higiene” y la “Educación” se buscan, atraen y complementan, en la creencia de que ante la ausencia de una la otra es deficiente, es decir que en el

discurso está deliberadamente presente y se ubica no como hábito únicamente, sino como contenido ya que la salud atraviesa el área. Se puede observar que lo que se inició como una necesidad dentro de un espacio social, ya que la higiene escolar estuvo asociada a la conservación de la salud y junto con la Educación Física destinadas ambas al cuidado del cuerpo, fue hegemonizando contenidos pensados por Romero Brest, de modo tal que por momentos ciertos saberes siguen pensándose vinculados de manera exclusiva con la salud.

En el caso de la Gimnasia, esta es nombrada como un contenido importante, lxs docentes expresan que la falta de elementos impide su práctica en el espacio escolar. Así la acción pedagógica de la escuela se legitima a partir de su contribución a la salud y la formación del carácter, pero aquí no vinculado con soportar el dolor, sino como un componente que favorece la sociabilización. Como Romero Brest, los entrevistados piensan en la importancia que tiene la vida al aire libre, la vida en el campo necesaria para oxigenar los pulmones y el corazón.

En cuanto a la visión psicomotricista, tuvo en nuestro país y en nuestra disciplina una gran influencia. Fue un instrumento utilizado para lograr legitimar y nutrir de contenido teórico las prácticas docentes. Lxs docentes entrevistadxs hablan de contenidos que responden a esta perspectiva, exponen la importancia de la expresión corporal, el equilibrio, la ubicación espacial vinculándolos con el cuidado del cuerpo y el cuerpo del otro. Es interesante pensar que si bien esta visión se vincula con discursos de la psicología y la pedagogía, los elementos bio-médicos siguen estando presentes en la forma de enseñar de lxs docentes y dándole como el inicio al pensamiento desarrollista ya que cuando vimos las propuestas por ejemplo, la lateralidad no es acompañada como un proceso de descubrimiento de lxs niñxs, sino como algo que se tiene que "trabajar" volviendo a la necesidad del desarrollo de habilidades, capacidades y convirtiendo a la clase en una sesión de ejercicios.

Estas son expresiones de algunxs docentes cuando se les preguntó qué era la Educación Física para ellxs:

"La Educación Física en el nivel inicial es la exploración, es descubrir su cuerpo, ayudar a los chicos para que entiendan los movimientos que pueden hacer como así también sus limitaciones, la expresión corporal, además definen su lateralidad." (Prof. 14)

"Sé saltar y voy a estar más segura con mi cuerpo y con mi movimiento, creo que se abre todo un entorno social más seguro." (Prof. 15)

"Es un aparato psico-social, porque todos tus movimientos dependen de tu estado de ánimo, lo he notado en los chicos que traen problemas de la casa." (Prof. 17)

"Desde la psicomotricidad es llevarlo al plano estático, la relajación se relaciona con el estado de quietud y la muerte, y como el niño no quiere estar porque le produce angustia y desolación, se quiere mover, hay que respetar que el niño se quiere mover, y es importante en la Educación Física darle el lugar, perdón si el concepto si se me mezcla con la psicomotricidad, creo que en los profesorados deberían tener formación desde esta área."(Prof. 18)

Observamos que lxs docentes consideran la psicomotricidad vinculada con la Educación Física desde la perspectiva del cuerpo-orgánico, desde la utilidad que se le puede dar pensando en lxs niñxs cuando se mueven en la vida cotidiana. Si bien esto representa un aporte, consideramos que lo psico-social se enmarca en cierto estado de ánimo provocado por el entorno. En cuanto a la importancia del

desarrollo de la lateralidad, otro aspecto que aparece considerado en las entrevistas, se lo relaciona con ejercitaciones físicas antes que con un descubrimiento personal. Aparece, a través de la psicomotricidad, la necesidad de plantear objetivos claros orientados al desarrollo de las personas, se hace del cuerpo un instrumento para adaptarlo al medio a partir de la adquisición de destrezas. Le Boulch (1977) explica y da razones de su método como un medio pedagógico que utiliza el movimiento humano en todas sus formas e insiste en la necesidad de una educación integral que tenga en cuenta el comportamiento motor. Entendemos que en la práctica se evidenció el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices dando lugar al desarrollismo.

4.3. Análisis de los saberes de la cultura corporal y/o contenidos disciplinares

Al analizar los saberes, pudimos observar que el desarrollo de las capacidades y las habilidades motoras -tal como lo expusimos cuando hablamos de la visión higienista: la lateralidad, equilibrio, sensomotriz, esquema corporal y nociones espaciales- son vistos como contenidos que deben desarrollarse alejados de la exploración y el descubrimiento, fijándose la atención en las necesidades que lxs docentes tienen al momento de diseñar en una clase ya que tienen que enseñar contenidos específicos donde todxs tienen que pasar por las mismas experiencias y exponiendo el rol protagónico de lxs docentes. Siguiendo a Rozengardt (2006), los contenidos no sólo son necesarios, son centrales a la hora de pensar en los saberes que deben circular en la práctica, visualizando una Educación Física reproductora de cultura donde prevalece el dualismo cartesiano.

Los datos en relación a los saberes de la cultura corporal y su interpretación aparecerán de forma progresiva, es decir que veremos aquellos dichos que se

manifestaron con mayor continuidad, que tienen elementos en común y que se presentan en todas las entrevistas para luego finalizar con testimonios, estos si bien no se expresaron de manera unánime, son relevantes por su propio peso teniendo en cuenta el marco teórico. También hemos vinculado y relacionado frases de lxs docentes, en relación con aquello que piensan que deben aprender lxs niñxs, como así también consideramos lo expresado sobre la intencionalidad y los fines que tiene dicho aprendizaje, justificando su aparición dentro de la práctica.

En consecuencia y en función de lo revisado, comenzaremos con testimonios que se pueden observar en todas las entrevistas. Así pues, los contenidos que se evidencian de forma reiterada en los docentes entrevistados son “el desarrollo de las habilidades motoras, capacidades condicionales, lateralidad el equilibrio, contenidos sensomotrices, el esquema corporal y nociones espaciales”.

Antes cabe señalar dentro del estado de arte, el aporte de Mansi (2018). Allí nos encontraremos con la explicación de la autora acerca de que la perspectiva desarrollista en el Nivel Inicial intentó ser una visión ideológica autónoma, que ciertamente venía a resolver las propuestas dentro del espacio escolar.

Habilidades motoras y capacidades condicionales

“(…) el contenido, que en este caso es el salto, siempre está presente.”
(Prof.1)

“En estos momentos estamos trabajando con habilidades manipulativas.”
(Prof. 1)

“Más allá de los contenidos corporales, las habilidades básicas.” (Prof.3)

“Hay grupos (...), que no saben correr, que no saben esquivar que es algo básico. Los saberes motores son importantes, (...).” (Prof.5) (En forma análoga se expresó el prof.6.)

“También las habilidades básicas como el saltar, caminar hacia atrás arrastrarse, levantarse y que vayan pasando motrizmente por un montón de experiencias: con las manos, los pies, las rodillas.” (Prof.15) (En forma análoga se expresaron los prof. 16 y 17.)

Lateralidad, el equilibrio, contenidos sensomotrices, el esquema corporal y nociones espaciales

“Para mí, todos y principalmente, el equilibrio. El tema de los apoyos lo trabajo con el otro. Capaz en una salita de tres el equilibrio es fundamental porque empiezan a caminar, a saltar en un pie y en dos pies.” (Prof. 9)

“(…), la respiración y el esquema corporal.” (Prof.15)

“Trabajamos todo lo que es el esquema corporal (...).” (Prof. 16)

“Me interesa que sepan manejar su cuerpo, que sepan lo que es adelante y atrás, lateralidad, equilibrio, saber por qué reparte el peso del cuerpo, qué es detenerse.” (Prof.17)

“Empecé a ir por el lado de la psicomotricidad, donde había una orientación más a lo psicológico y a lo corporal por igual. Los contenidos son la movilidad articular, la soltura y la fluidez del movimiento, el equilibrio, la coordinación, las habilidades y capacidades.” (Prof. 18)

“Que los chicos identifiquen los lados, tanto el izquierdo como el derecho, que lo manejen con total independencia, el compartir con el compañero.” (Prof.20)

Si de validar esto se trata, podemos detenernos en algunas manifestaciones de lxs docentes al hablar de la importancia del desarrollo de habilidades y capacidades dentro de las etapas evolutivas, ubicando a lxs niñxs por edades tal como lo expresan Gonzalez y Gómez (1978), Franchina y Navieras (1989), Incarbone (2005), Scarinci (2012) y Gomez (2004) legitimando por lo tanto, expresado por los autores.

Expresiones tales como: *las etapas sensibles, cuanto más pequeños desarrollamos capacidades son más rápidos y mejor aprenden*, son enunciados que a veces se justifican desde el sentido común o desde las etapas madurativas, que naturalizan determinados contenidos como parte de un cuerpo orgánico, se transforman en únicos e irremplazables dentro de una sociedad, ejerciendo una presión ideológica sin posibilidad de ser discutidos ni cuestionados (Rodríguez, 2008).

Siguiendo con el análisis, algunos de los saberes que circulan en la clase de Educación Física se justifican y se legitiman a partir de las “etapas evolutivas” cuando lxs docentes vinculan los contenidos pensando en lo biológico-madurativo: “Hay salas de cinco en las que miras cómo saltan y parecen chicos de tres años, y entonces me pregunto qué hicieron en sala de tres y cuatro. En tal caso tendremos que reforzar lo que no hicimos en sala de tres para que en la

primaria el chico logre tener un salto acorde a su edad. Respetando sus tiempos porque no todos tienen la misma maduración” (Prof. 6).

Revisando algunas investigaciones Taladriz, Montero Labat (2013) advierten que las preocupaciones de lxs docentes, giran alrededor del mantenimiento del orden y de que los alumnos pasen un momento agradable evitando accidentes. Del mismo modo, lxs docentes consideran el desarrollo de determinados contenidos como de suma importancia para prevenir accidentes, volviendo a la necesidad que la Educación Física sirva y legitime su presencia en la escuela. También hemos observado en varios autores González y Gómez (1978), Franchina y Naveiras(1998), Scarinci (2012) y Incarbone y Guinguis (2012), que la clase debe ser segura, no dudamos de eso, pero estimamos que en ocasiones dichas medidas se transforman en una herramienta para dominar y disciplinar a los cuerpos:

“Para mí el apoyo sirve para trabajar y que puedan investigar sobre su propio cuerpo y las distintas posiciones, también como una forma de prevención de accidentes al saber apoyar las manos.” (Prof. 2)

“En mi clase lo que priorizo siempre es el cuidado del cuerpo, de sí mismo y de los demás. Es decir que siempre estoy haciendo hincapié en cuidarse, de ahí parto a saberes motores (...).” (Prof. 5)

“Podemos jugar, pero cuidándonos.” (Prof. 13)

Continuando con el análisis, dentro de la clase aparece fuertemente otro contenido vinculado con el conocimiento del cuerpo, relacionado con el cuidado del propio cuerpo y el del otro.

El conocimiento del cuerpo y el cuidado del cuerpo del otro

“(…) el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo global y de sus partes.”(Prof. 1) (En forma análoga se expresaron los prof. 3, 5, 14 y 17.)

“Yo creo que es la noción del otro, (…) que puedan investigar sobre su propio cuerpo (…)” (Prof. 2)

“Conocer su cuerpo para poder dominar el hacer. Reconocer todas las partes del cuerpo en la danza (...).El conocer tu cuerpo y respetar el cuerpo del otro.” (Prof. 4)

“Todo el tiempo el respeto por el otro, pedir permiso, agradecer y el “por favor”. No empujarse y cuidarse mutuamente es fundamental para mí.” (Prof.9)

“Es importante el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y del otro. El compañerismo, ser buen compañero, por ejemplo, cuidar, si se cae ayudarlo y explorar diferentes acciones que podemos hacer con el cuerpo.” (Prof.11)

“Que sociabilicen entre ellos, que aprendan a compartir, el respeto al compañero y hacia los demás, el cuidado entre ellos. El compañerismo es algo muy importante y la independencia” (Prof. 20).

A partir de lo expuesto, también podemos observar que el saber que estamos considerando se vincula con el compañerismo, el compartir y el cuidar a lxs otrxs. Podemos evidenciar dichos contenidos cuando lxs docentes expresan que:

El cuidado del otro

“Hay saberes que no están planificados como el respeto y los afectos, y que a veces surgen (...).” (Prof. 20)

“Si yo trabajo solo lo individual reafirmo esa individualidad cada vez más, y después cuesta compartir y es donde se generan los conflictos. Yo lo relaciono con saberes sociales.” (Prof. 2)

“Para mí primero es el respeto. Cuidar nuestro cuerpo y el cuerpo de los demás y que conozcamos nuestro propio cuerpo.” (Prof. 3)

“Aparecen todo tipo de saberes tales como los valores, el respeto, los saberes corporales (...) respeto por el otro, y eso es trabajo comunitario.”(Prof. 6)

“El compañerismo es primordial y además trabajamos la parte cooperativa, el trabajo colectivo. El ser buena persona con el compañero y con el docente siempre es un contenido que se tiene en cuenta.” (Prof. 20)

“Pensando en lo que pasa en mi jardín, con mis nenes, lo socio-afectivo, esto del abrazo, el *vos podés*.” (Prof. 10)

“Que sociabilicen entre ellos, que aprendan a compartir, el respeto al compañero y hacia los demás, el cuidado entre ellos.” (Prof. 20)

Si reflexionamos sobre el juego, veremos que, en tanto elemento cultural fundamental en la infancia, no se pone de manifiesto, mientras que se lo vincula con sacar a lxs niñxs del egocentrismo, ya que a partir del juego aprenden a compartir y a no ser tan individualistas, apareciendo nuevamente el respeto por las

etapas evolutivas. Se observa así que aparece el fichero de juegos para tres, cuatro y cinco años, como estrategia metodológica para que aprendan todas las habilidades, capacidades, equilibrio, lateralidad, etc. y por último, el desarrollo de contenidos para que se inicien en los deportes los que se considera que colaboran también a la sociabilización. Al mismo tiempo, se revaloriza la competencia en actividades que son interesantes porque se define que colaboran con la unión del grupo y enseñan valores como la amistad y el trabajo en equipo, siguiendo las ideas de Gonzalez y Gómez (1978), Franchina y Navieras (1989), Incarbone (2005), Scarinci (2012).

Prosiguiendo con el análisis, el juego y su instrumentación dentro del Nivel Inicial, resultó una invitación el ubicarlo como un saber desde diferentes contextos. Aquí expondremos la importancia que lxs entrevistadxs asignaron al juego en tanto saber:

El juego como una posibilidad de salir del egocentrismo

“Desde el juego el poder compartir que es tan importante como interactuar con el otro”, (...) En este nivel esto es trabajoso porque ellos son muy egocéntricos y me parece que es muy importante el poder compartir, estar en grupo y reconocer al otro como distinto, puesto que somos uno solo.” (Prof. 1)

“(...) porque ellos juegan y una forma que tenemos que empezar a trabajar desde lo grupal es entendiendo lo individual. (...) cuando están de a dos, tres, cuatro o cinco-, trato de trabajar la cooperación.” (Prof. 2)

“En los niños es importante la maduración, son muy rudimentarios y egoístas. Quieren ser protagonistas de la actividad siempre, no esperan, su nivel de atención es muy corto y lleva tiempo.” (Prof. 19)

El juego y el respeto por las etapas evolutivas

“(…) más allá de que jugamos al oso dormilón, qué quisimos conseguir con el juego del oso dormilón y qué vimos, siempre acorde a tres añitos.” (Prof. 10)

“A los saberes los van a ir entendiendo a través del tiempo, hoy los entienden dos, mañana cinco, es decir que evolutivamente cada chico tiene su tiempo y yo no los obligo a nada. A fin de año veo que el que no lo entendía ya lo hace perfectamente.” (Prof. 17)

El juego como estrategia de enseñanza

“Este año me programé para juego socio-motor, desde lo más simple a lo más complejo donde entran muchos contenidos, la parte de las reglas, expresión corporal, juego en sí, juego con mi propio compañero, hasta llegar a juegos súper complicados, y así llevarlo a lo más complejo y a la exploración con materiales.” (Prof. 4)

“Hay grupos que no saben jugar, que no saben correr, que no saben esquivar que es algo básico. Los chicos no saben cuál va a ser el contenido, pero saben que vamos a trabajar algo. Terminamos Salita de 5 con juegos reglados, que entienden.” (Prof. 5)

Continuando con el juego, tomado desde las diferentes perspectivas y también visto desde el deporte, evidenciamos -ya sea a partir de la experiencia de cada unx de lxs entrevistadxs, que lo señalaron de modo significativo, o de su propia formación profesional, que en la mayoría de los casos se centró en lo que recibieron en el profesorado- que se lo considera como un medio para desarrollar los contenidos expresados en el Diseño curricular. Al analizar tuvimos en cuenta expresiones tales como:

“El contenido en sí siempre está escondido en la actividad que vamos a desarrollar.” (Prof. 1)

“Cuando pienso en la clase, pienso en los contenidos a desarrollar, mis clases tienen una intención pedagógica en particular.” (Prof.2)

“Que el aprendizaje sea simple, que sea una idea fácil más que nada por la edad de ellos, y se vayan con parte del contenido que voy trabajarlo durante el mes en pequeñas partes de la clase.” (Prof.14)

“Yo en una consigna observo todo. Hay contenidos que se trabajan todo el año.” (Prof.17)

“La consigna en relación al contenido es abarcadora, pero cada uno lo hace a su manera, a su ritmo” (Prof. 18)

Ahora bien, existe una preocupación real en desarrollar capacidades y habilidades a partir de la propia conceptualización de lo que lxs profesores consideran jugar o estar jugando. Creemos que la importancia de que el saber esté presente se manifiesta en que lxs niñxs- y esto aparece como una verdadera preocupación en lxs entrevistadxs- tienen que saber qué aprendieron cuando la clase finaliza:

“Los chicos no saben cuál va a ser el contenido, pero saben que vamos a trabajar algo. Terminamos Salita de 5 con juegos reglados, que entienden.”
(Prof.6)

“Que sepan qué contenido estoy trabajando, estando en un curso de capacitación nos decían que si los chicos cuando están en matemáticas saben que están estudiando sumas y restas, ¿por qué en EF no lo saben? (...), si jugamos con pelotas ¿qué trabajamos hoy? Saltamos para adelante, para atrás, con un pie, con el otro, vimos la izquierda (no van a hablar de lateralidad), nociones espaciales. Primero la independencia, y después saber qué es lo que hicieron, más allá de que jugamos al oso dormilón (...).”
(Prof.10)

Al mismo tiempo, hay dos palabras que resuenan fuertemente en el Nivel Inicial: exploración y descubrimiento, expresiones que al momento de pensar en los contenidos parecen caer en su grado de importancia dado el poco protagonismo de lxs niñxs dentro de la práctica.

Sobre la exploración y el descubrimiento

“Que puedan construir el aprendizaje haciendo, sin que le tengas que decir cómo, descubriendo a partir de la exploración. Ahora bien, yo soy muy crítica de la exploración, que exploren pero que se pueda sacar lo que aprendieron de ahí. Si yo uso una estrategia como una situación problema, por ejemplo, poniendo una soga alta para que tiren alto con una pelota, quiero que pueda haber un rescate de ese aprendizaje utilizando el cuerpo y la inteligencia.” (Prof.4)

Además, se registraron otros saberes, que se presentaron a veces de manera explícita, y otras implícitamente: la necesidad y la importancia de formar filas y respetar los turnos, los hábitos en la higiene y el atender a las consignas determinadas por lxs docentes, cuestiones todas utilizadas de manera funcional con la intención de disciplinar y lograr la transmisión del saber para que sea aprendido por lxs niñxs. Las investigaciones realizadas por Taladriz y Montero (2013) marcan la preocupación de lxs docentes que gira alrededor del mantenimiento del orden y de que lxs niñxs pasen un momento agradable evitando accidentes.

Del análisis del material surgen estos dichos:

“Hay saberes que no están planificados como el respeto y los afectos, y que a veces surgen (...).” (Prof. 1)

“Para mí lo primero es el respeto.” (Prof.3)

“Aparecen todo tipo de saberes tales como los valores, el respeto, los saberes corporales. (...) respeto por el otro, y eso es trabajo comunitario.” (Prof.6)

“Los contenidos son lo sensomotriz, si respeta al compañero, si respeta los turnos, si respeta al docente, si respeta las consignas y las entiende.” (Prof.6)

“Son importantes los hábitos y que se comprendan las consignas.” (Prof.7)

“Para mí tienen que estar todos los contenidos del diseño, acatar las reglas saber el sí y el no, esperar el turno y en base a eso reforzar y trabajar lo que ya saben.” (Prof.9)

“Primero la independencia, por ejemplo, si tengo calor, me saco la campera y no decirme a mí si pueden tomar agua.” (Prof.10)

“La mayoría conoce su cuerpo, conoce los hábitos de higiene y el cuidado del cuerpo que es importante. Siempre trabajan con las otras maestras el lavarse las manos, vienen con muchas cosas que enriquecen la actividad física.”
(Prof.11)

“Para mí los contenidos más importantes son los hábitos de higiene, que se laven las manos ya que estamos en una zona socialmente complicada donde los hábitos no están incorporados. (...) En la escuela los contenidos no tienen que ver con un contenido específico, que jueguen a la mancha, sino que tienen que ver con los hábitos y costumbres.” (Prof.14)

“Son importantes las rutinas, las reglas, el sentido de crear ritmos y hábitos.”
(Prof.15)

“Al principio es más exploración, que aprendan a respetar el turno, a formarse, a respetar el turno para poder pasar, que sepan controlar su cuerpo.” (Prof.19)

4.4. Análisis de la organización de la clase

La organización de la clase dentro de la Educación Física y el uso de espacios y materiales ha sido una preocupación y desde sus inicios se intentó establecer de manera rígida, imponiendo normas de conducta y formaciones que le permitan a lxs niñxs responder rápidamente a las consignas. Esta forma propuesta por la visión del desarrollismo debe existir para que se cumplan los objetivos propuestos por lxs docentes, y por ello cuando les preguntamos cómo organizan sus clases unánimemente han respondido que en tres partes: inicio o entrada en calor,

desarrollo y parte final o vuelta a la calma. Sabemos que el tema es más profundo cuando analizamos la formación profesional y preguntamos el por qué.

Sabiendo que históricamente el desarrollismo se encadena con el higienismo y el deportivismo, podemos decir que la organización de la clase responde a intereses fisiológicos:

“Utilizo esta organización porque me parece anatómicamente y fisiológicamente indicado, y preparar a los chicos para los otros niveles que lo van a utilizar y así se van acomodando.”(Prof.20)

Reflexionando y regresando al punto de los saberes, ¿es necesario que lxs niñxs aprendan a entrar en calor? y ¿lxs niñxs necesitan entrar en calor para evitar lesiones en una clase de Educación Física en el Nivel Inicial? Creemos que aquí el concepto de “sentido común” desarrollado por Antonio Gramsci aparece en escena: queda establecido algo como importante y necesario sin cuestionar si verdadera o científicamente es necesario en esas edades. Como dice López Pastor (2004), en la organización tradicional lxs docentes piensan que el espacio de juego recreativo o el mero activismo potencian una mejora cuando aparecen los momentos de la clase que le dan cierto orden y se puede entonces cumplir con algunos rituales.

En lo que hace a la estructura organizativa de la clase, dentro de la bibliografía y revisando a los diferentes autores, pudimos evidenciar más de tres momentos. Así resulta que, para algunxs docentes es necesario hablar de lo que se va a trabajar, contar a lxs niños lo que se aprendió, pedir que colaboren en el cuidado y la recolección del material, marcar límites en el patio, etc. ya que son cuestiones importantes dentro de la organización. El objetivo, desde nuestra perspectiva, es que lxs alumnxs se centren en la figura del docente a cargo, deben esperar sentados con ropa adecuada a la actividad que se va a realizar:

“Cuando llegamos al patio nos sentamos, arranco la clase con una consigna o un encuadre de lo que se va a trabajar, siempre anticipando y tomando conciencia de lo que se va a realizar. Si se hace un buen encuadre de la clase con reglas claras el chico va a trabajar de acuerdo a esas reglas.” (Prof. 18)

Notamos que el tema del estado emocional de lxs niñxs al encontrarse en un espacio amplio donde hay elementos llamativos se puede tornar efusivo y en esa situación se hace necesario aplacar dicha emocionalidad con el fin de desarrollar las diferentes capacidades motoras. Como lo explican González y Gómez (1992) una clase se inicia de acuerdo con los temas a desarrollar, y el estado emocional y físico del grupo. Esta forma de pensar la organización de la clase vinculándola con el contenido a desarrollar se pudo observar:

“Yo los planteo con los tres momentos y siempre trabajo una entrada en calor jugada, a veces en relación al tema que estoy dando o a veces directamente un juego.” (Prof.8)

A cada momento corresponde una propuesta de enseñanza, que responde a una lógica pensada siempre desde el desarrollo y en el juego utilizado como estrategia metodológica para la entrada en calor: aparecen las manchas, juegos rompe hielo, juegos para tener confianza, para activar. La parte principal se centra en el contenido principal que se relaciona con el desarrollo de capacidades y habilidades, por lo tanto, en esta parte el control del docente es total. Por último, en la vuelta a la calma se habla de bajar el ritmo cardíaco, se proponen actividades relajadas como cantar, hacer rondas guardar los materiales, hablar sobre lo que se hizo en la clase y reflexionar.

Por otra parte, existen propuestas que responden o tienen diferentes intenciones. Dufresse (1966) y Franchina (1989) hablan de ejercicios para caminar, subir y bajar, frenar, esquivar, correr, etc. La intención de lxs docentes es mostrar a todxs lxs niñxs, previa explicación de las normas, lo que hay que hacer y su correcta ejecución, por eso resulta necesario que todxs permanezcan sentadxs, que escuchen y que la tarea remarcada suceda en circuitos, filas, hileras y rondas para garantizar que todxs pasen de a uno teniendo como meta la eficacia y la eficiencia de la ejecución a partir del orden, la disciplina y la obediencia (Tureba, 2017).

Respecto de la organización de la clase, hemos podido observar dentro de las entrevistas que más de la mitad de lxs docentes explican el inicio de la clase cuando van a buscar a lxs niñxs a la sala. Allí se percibieron diferentes intencionalidades: un momento de encuentro o saludo, que lxs chicxs sepan que van a una clase, un espacio oportuno para marcar cuidados, límites y normas de convivencias como también para dar consignas sobre propuestas y traslados, de forma ordenada y cantando.

Sobre la consigna en los cuidados y límites en los traslados

(...) “en primer lugar los niños se trasladan al patio donde nos saludamos entre todos, les cuento la propuesta que vamos hacer, presento los elementos que vamos a usar.” (Prof. 1)

“En una clase normal, en sala de cinco que uno ya trabajó más, los busco y vamos cantando hasta el SUM y nos saludamos, reviso que tengan los cordones de las zapatillas atados, recordamos lo que hicimos la clase pasada, (...)” (Prof.2) (En forma análoga se expresaron los prof. 3 y 4.)

“Yo busco a los chicos en la sala, salimos al patio o al SUM. Primero les

pregunto *cómo están, qué pasó y si están bien.*" (Prof.3)

"En mi clase de EF, primero quiero que los chicos reconozcan que están en clase y que sepan que vamos a jugar. Siempre marco los momentos de la clase, en el inicio siempre nos trasladarnos con alguna canción." (Prof.4)

"Nos trasladamos al patio sin hacer fila, tenemos una canción para no hacer fila y ellos la saben. (...) si queremos trasladarnos no podemos empujarnos para llegar al patio." (Prof.4) (En forma análoga se expresaron los prof.10 y 13.)

"La primera parte de la clase es una bienvenida, la hacemos en ronda y nos saludamos, es importante esa charla, (...) Una vez que se tranquilizaron empiezo con la clase." (Prof.5) (En forma análoga se expresaron los prof. 19 y 20.)

"Si el día es normal junto todos los materiales que voy a usar para la sala y me los llevo al patio, organizo los lugares en que van a estar los materiales y después voy a buscar a los chicos a la sala." (Prof. 14)

"Cuando llegamos al patio nos sentamos, arranco la clase con una consigna o un encuadre de lo que se va a trabajar, siempre anticipando y tomando conciencia de lo que se va a realizar. Si se hace un buen encuadre de la clase con reglas claras el chico va a trabajar de acuerdo a esas reglas." (Prof. 18)

Reparamos en que lxs docentes explican y argumentan de manera unánime que la clase se divide en tres momentos: inicio o entrada en calor, desarrollo y parte final o vuelta a la calma, aclarando y resaltando que la misma inicia al momento de trasladar lxs alumnxs al patio o *Sum*.

A continuación, expondremos por qué ellos consideran que es importante este tipo de organización o por qué siguen respetando dicha estructura, destacando algunas de las expresiones ya que otras no tuvieron por fundamento un *porque así lo aprendí*: “Siempre lo hago respetando los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo (contenido especial) y vuelta a la calma (cuento, canción, una relajación).” (Prof. 1)

Sobre la estructura de la clase

“Creo que en mi organización esto de marcar los momentos, yo obligo al nene, es el momento de esto. En realidad, de esta forma yo me puedo organizar, soy egoísta, para poder aprovechar la clase.” (Prof.4)

“Pienso que en esa organización está el cuidado de su cuerpo, por ejemplo, que puedan atarse los cordones, si ellos no me avisan se caen y por eso es algo importante, aunque se tarde un poco.” (Prof.14)

Yo los planteo con los tres momentos y siempre trabajo una entrada en calor jugada, a veces en relación al tema que estoy dando o a veces directamente un juego.” (Prof.8)

“Yo armo la clase en tres partes inicio, desarrollo y el final, hago diferentes cosas nunca hago lo mismo si no, me aburro.” (Prof.16)

“Yo sigo armando la clase en tres partes, creo que es lo más productivo a nivel orgánico y funcional. Me parece que funciona, y que le cambien las palabras no quiere decir que el resultado no es el mismo.” (Prof. 17)

“Trato de respetar el inicio, desarrollo y cierre, pero a veces me condiciona el

espacio.” (Prof.19)

“Utilizo esta organización porque me parece anatómicamente y fisiológicamente indicado, y preparar a los chicos para los otros niveles que lo van a utilizar y así se van acomodando” (Prof.20)

Nos pareció de gran aporte al momento de la interpretación de los datos analizar cada parte de la clase, según como la piensan lxs diferentes entrevistadxs.

Primera parte de la clase o entrada en calor:

“(…) hago algún juego de entrada en calor que siempre es para descargar energías, en general son de persecución donde asumo el rol de perseguir, porque así controlo que no corran como desaforados.” (Prof.2) (En forma análoga se expresaron los prof.18 y 19.)

“Siempre empezamos con un juego, alguna entradita en calor con los nenes, hacemos un desarrollo de clase y un cierre, ellos están acostumbrados a eso.” (Prof.3)

“Tienen un lugar para sentarse, para escuchar la consigna del juego que vamos a jugar, marcando los límites.” (Prof.4) (En forma análoga se expresaron los prof. 5, 12, 16, 18 y 20.)

“Siempre hago alguna actividad para distender, algún desplazamiento y después arrancamos.” (Prof.6)

“Por ejemplo les cuento una historia, un cuento, y a raíz de eso es como se inicia la actividad de una clase.” (Prof.13)

“En la primera parte rompemos el hielo haciendo canciones, para que el chico tenga ese apego conmigo, porque si no lo tiene no hace la actividad física.” (Prof.7)

“Iniciamos la clase con todo tipo de juegos como para tener confianza.” (Prof. 12)

“La estructura sería, escuchar a la profe para ver qué propuestas trajo, qué elemento o con qué nos va a sorprender, y después se vuelve al juego.” (Prof.11)

“Iniciamos la clase con todo tipo de juegos como para tener confianza.” (Prof.12)

“Realizo una entrada en calor, tiene que ser buena para que los músculos entren bien en calor,(...) juego o alguna actividad donde los chicos muevan todo el cuerpo, gasten energía porque en la casa están encerrados o no pueden andar en bicicleta en la vereda, cosa que antes se podía hacer. Por ese motivo vienen con mucha energía y la idea es que ellos entren en calor rápido y consuman esa energía que traen.” (Prof. 14)

“Empieza la clase, los saludo y nos sentamos siempre en el mismo lugar. Yo hago una entrada en calor, depende del grupo, o es un juego y si son grupos con mucho movimiento y es la última hora, hago rítmica con palma, con maracas, con tambores y vamos jugando.” (Prof. 15)

Desarrollo del contenido a trabajar:

“(…) y luego sigo con lo formal, la parte importante del contenido a desarrollar.” (Prof.5)

“Siempre hago alguna actividad para distender, algún desplazamiento y después arrancamos.” (Prof.6)

“Después, en la parte principal, ¿qué voy a trabajar?, por ejemplo, si es salto me enfoco más en actividades exclusivas solo de salto.” (Prof.8)

“En la parte principal de la clase si estoy trabajando el equilibrio quiero que se vea plasmado el equilibrio (…).” (Prof. 9)

“Después yo voy a tocar el silbato y les voy a decir qué vamos hacer y que estén atentos al silbato.” (Prof.10)

“Puede ser que haya otra intervención mía, ya sea parados, sentados o un stop de la actividad para que presten atención y escuchar las sugerencias tales como *¿vieron lo que hizo él?* o *¿vieron lo que hizo el otro?*, puede haber varias interrupciones de esas.” (Prof. 11)

“El contenido se desarrolla en la parte central de la clase y al ser clase de media hora se me hacía muy corto porque estoy acostumbrado a clase de una hora. (...) y después el contenido principal, donde el tiempo me resultaba muy corto.” (Prof. 14)

“En la parte principal doy mi contenido y trato de desarrollarlo antes de que termine la clase, y si no termino porque los chicos no lo entendieron o no lo

asimilaron, desdoble la clase y lo sigo al otro día”. (Prof.17)

“(…) después el tema principal que yo voy a dar, y (…).” (Prof. 15)(En forma análoga se expresaron los prof. 16, 18 y 20.)

“Veo cómo está el grupo, y pienso qué actividad realizar. Actividad en donde trabajen con un elemento de a dos o tres.” (Prof. 19)

Parte final o vuelta a la calma:

“Si la actividad es muy explosiva “bajamos”, nos acostamos en el piso, reconocemos el cuerpo, los latidos internos.” (Prof. 1)

“Luego, al finalizar guardamos los materiales y hablamos de lo que hicimos, lo que fue fácil o difícil, cómo lo haríamos diferente y terminamos con canciones o con unas danzas.” (Prof. 2)

“Cerramos siempre con qué hicimos, si estuvo bueno o no, qué aprendimos, si vimos a otro compañero al que le salió mejor, y al final trato de cerrar con las palabras de ellos.” (Prof. 5)

“Le pregunto a la señorita cómo están los chicos hoy, si están alborotados. Ella me pide que los “baje” un poco (...). Depende mucho del estado de ánimo de los chicos y de los grupos. Terminamos en ronda, algo tranquilo, algo de relajación, volver a la calma y tratar de que vuelvan a la sala después de estar al cien, de bajar, y no estar alborotados para poder continuar la actividad en la salita.” (Prof. 6)

“Después se termina con una vuelta a la calma, con otro juego tradicional y

una reflexión,(...). Por eso las reflexiones después de la clase son importantes, para que puedan explicar qué aprendieron.” (Prof. 7)

“En la parte final que es jugada la utilizo para bajar un poco, son jugadas pero tranquilas como canciones o cuentos.” (Prof. 8)

“Por lo general mi sala está acostumbrada a algún cancionero y a pedido de ellos la canción tiene que estar, si no canto parece que a veces no terminó la clase.” (Prof. 9)

“Antes de terminar la clase, así no están alterados, son dos o tres minutos, nos sentamos, estiramos las piernas y nos tocamos las puntas de los pies con ejercicios de respiración. Mientras tanto les pregunto sobre lo que hicimos, a qué jugamos hoy y por últimos nos paramos y vamos cantando una canción a la sala” (Prof. 10)

“Otras opciones dentro de la clase son un juego final, sentarlos en algunas oportunidades para charlar sobre lo que hicimos. Puede haber un cuento como me pasa con sala de tres o utilizar un títere, depende del día.” (Prof. 11)

“Hacemos danzas para dar un cierre a la clase.” (Prof. 12)

“Cuando terminamos nos sentamos también, nos relajamos y les digo que somos un globo nos inflamos y desinflamos vamos explicando todo lo que es la respiración, nos tocamos y les pregunto sobre su corazón.”(Prof. 12)

“Luego termino la clase con algo más relajado, nos tocamos el pecho para ver si está el corazón, si late fuerte y por último la respiración, que tomen aire antes de ir a la sala y así ellos se van relajando.” (Prof. 13)

Observamos que lxs docentes entrevistados vinculan las partes de las clases con propuestas de enseñanza derivadas de su formación profesional y ligadas al “sentido común”. Así pues, la división de la clase responde a prácticas pedagógicas tradicionales. Como expresan Fensterseifer y Da Silva (2011), desde la perspectiva *tradicional-técnica* se generaliza y se aplican las mismas lógicas sin tener en cuenta en algunos casos, la utilidad y en otros, el contexto. A este respecto Gómez Smyth (2019) dice que los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la Educación Física otorgan identidad a las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial.

Registramos que el inicio se vincula con una entrada en calor, acondicionar el cuerpo para el ejercicio, y que, a su vez, está relacionada con el desarrollo de la clase: la parte principal que debe tener un contenido único y bien identificado. Finalmente se propone una vuelta a la calma ya que lxs niñxs pueden estar muy alterados por la actividad y se hace expreso que ellxs necesitan elongar por la tarea realizada y es necesario que sepan que no sólo “jugaron”, sino que aprendieron alguna habilidad o capacidad que debe ser reconocida y valorada por lxs mismxs: “Después se termina con una vuelta a la calma, con otro juego tradicional y una reflexión, que es muy importante ya que yo tuve a mi hijo como alumno y cuando mi señora le preguntaba *qué hacían en la clase*, él contestaba que nada y yo lo quería matar.”(Prof. 7)

La síntesis anterior surge claramente de las entrevistas: la clase se inicia cuando van al SUM y saludan, y finaliza cuando dejan a lxs niñxs en la sala, haciéndose cargo si algunxs de ellxs expresan una emocionalidad de manera efusiva y considerando, como parte de la tarea, el saber reducir dicha animosidad para continuar con la clase. Al respecto, Franchina y Naveiras (1998) explican estas rutinas, como así también Gómez (2004), quien explica que la clase tiene cinco

momentos. De este modo, pensamos que se demuestra la vigencia de esta teoría, la que aún circula y es parte de la formación docente.

4.5. Análisis de las propuestas de enseñanza

Hemos podido evidenciar que, una vez elegido el contenido a desarrollar en la clase, la elección de las propuestas de enseñanza se ajusta a un contenido por clase, al estado de ánimo y de compromiso del grupo, a las etapas evolutivas o a la lógica del material. A continuación, expondremos los dichos de lxs docentes que asisten a dicha afirmación:

Contenido por clase

“La propuesta varía de acuerdo con la intención, con los contenidos que se van a trabajar. Por ejemplo, si en un circuito ponemos distintos obstáculos, que ellos puedan trabajar realizando distintas acciones motrices (...).”

(Prof. 11)

“El contenido en sí siempre está escondido en la actividad que vamos a desarrollar.” (Prof. 1)

“En la clase ellos me van pidiendo actividades o juegos, y yo voy viendo de acuerdo con los contenidos que ya tengo, el incorporarlos en la clase siguiente.” (Prof. 3)

Estado de ánimo y de compromiso del grupo

“Quizás vamos cambiando la actividad, depende como esté el grupo ese día, porque a veces están con todas las ganas y en otros momentos están cansados, (...).” (Prof. 13)

“Hay grupos que van solos, yo les tiro la propuesta y me la van modificando, pero a otros hay que guiarlos un poquito más.” (Prof. 3)

“Depende del día, de cómo estén ellos, sus energías y si están exaltados, siempre la planificación puede adaptarse. La propuesta depende del día, del grupo.” (Prof. 14)

“En ocasiones en mi clase, suelo poner música para que los chicos trabajen más relajados y más distendidos.” (Prof. 20)

Etapas evolutivas

“Por ejemplo, en las salitas de tres que son chiquitos y les cuesta un poquito más, en cambio, los que vienen hace tres años conmigo ya trabajan solos y se hace más placentero.” (Prof. 3)

“En la sala de tres todavía están en la etapa de deambular, vamos al SUM y jugamos con telas, pelotitas, esponjas y cosas que les llamen la atención.” (Prof. 6)

“Yo voy viendo, porque tengo desde salita de tres a salita de cinco, por esa razón las actividades van cambiando.” (Prof. 7)

“En sala de 3 cuesta más el diálogo, aún no saben hablar, no tienen diálogo incorporado.” (Prof. 16)

“Las etapas evolutivas las tengo en cuenta porque tengo chicos con discapacidad, entonces yo tengo que adaptar todo mi juego en base a ellos, los incluyo, no es que se quedan ahí. Hay niños que no pueden hacer ningún movimiento, y entonces los levanto y les hago hacer todos los movimientos. Que sepan que es un rol adelante.” (Prof. 17)

“En el tema de la pelota, a pesar de que no tienen la prensión y el atrape, algunos los logran en sala de cinco. Al principio trato de que sea por rodada.” (Prof. 17)

“(…) en los juegos motores participaba como un referente según la edad, si eran los de tres años yo me ponía en el lugar del personaje. Del niño de tres al de cinco hay diferencia y el de cuatro es la transición. En sala de tres es el juego llevado más a la imaginación, al personaje, con los de cinco son los superhéroes que están de moda y con los de tres, los cuentitos infantiles que se relacionan con las etapas evolutivas que se deben desarrollar.” (Prof. 18)

“Cuando hay muchas cosas dando vueltas -en sala de tres como el nivel de atención es muy corto- se distraen fácilmente y me complica el desarrollo de la clase y los perdés, tenés que buscar el juego ideal porque ellos quieren estar con la cocinita o con los bloques.” (Prof. 19)

Lógica del material

“En otras ocasiones inicio la clase con ritmos de palmas y van corriendo o con un sonido que indique hacer algo, y si estoy trabajando con elementos, las nociones espaciales de adentro y afuera.” (Prof. 2)

“Ahora tenemos elementos de psicomotricidad y a ellos les encanta, exploran pasar por debajo de la valla, por arriba, las sogas les gustan un montón. Les presento el material y les digo que hay que cuidarlo.” (Prof. 2)

“Si bien algunas veces yo trabajo con material convencional, que es importante porque ellos siempre lo esperan –por ejemplo, con la pelota siempre quieren jugar, pasar, lanzar, llevarla o traerla-, con lo que yo trabajo es con material no convencional que es nuevo y a ellos los intriga.” (Prof. 4)

“Si yo uso una estrategia como una situación problema, por ejemplo, poniendo una soga alta para que tiren alto con una pelota, quiero que pueda haber un rescate de ese aprendizaje utilizando el cuerpo y la inteligencia. En algunas ocasiones llevé pelotas gigantes y pudieron experimentar el lanzar con una pelota gigante.” (Prof. 4)

“A menos que los de cuatro tengan experiencias, a los de cinco les doy con resolución de problema.” (Prof.17)

“Dependerá lo que tenga para esa clase, si es de salto voy a buscar la soga, los aros, afuera tengo marcado para hacer salto en largo y entonces veo con qué voy a trabajar. Si es de lanzamiento, me ocupo de buscar los cestos, las pelotas. Cada actividad la voy armando con mi material para ver qué voy a plantear.” (Prof. 6)

“A veces veo que trabajo con pelota más de una clase día y no varío el material y lo podía haber trabajado de otra manera y muchas veces ellos mismos te plantean *¿otra vez con pelota?*” (Prof. 9)

“Con salita de cinco trabajo la primera parte del año sin material. Tiene que ver con qué y con quién voy a trabajar.” (Prof. 10)

“Podemos hacer actividades que no sean peligrosas, por ejemplo, hoy al final de la clase trabajamos con bastones, pero no como arma, espada o elemento contundente para pegarle a otro (...).” (Prof. 11)

Los materiales más importantes son las colchonetas, las pelotas, los aros para trabajar la manipulación, que a los chicos les encanta. Cuando les damos aros, todos quieren hacer el hula-hula, aunque no les salga, los aros se usan para saltar.” (Prof. 12) (En forma análoga se expresaron los prof.13 y16.)

“Yo entiendo la importancia del material, pero ahora elegís el contenido y elegís el material. Si tenés la posibilidad de tener maracas para trabajar el ritmo, la variable que te da es muy grande y la conexión con el grupo es muy alta si trabajas bien con los materiales.” (Prof. 14)

“Si ven una pelota lo primero que hacen es patearla tanto las nenas como los varones, ni siquiera es llevarla, entonces yo enseguida les pongo unos conos para que reglarle algo en el espacio.” (Prof. 16)

“Las clases eran constructivistas, igual yo iba con las clases pensadas en lo que iba a trabajar, con material adecuado a cada grupo. Los aros son el mejor invento de la EF infantil, hacía equilibrio, el adentro y afuera, las nociones espaciales, rodar, manipulación de todo tipo.” (Prof. 18)

“Las colchonetas son importantes, hacer rolidos y los apoyos. Solemos personificar el aro que es un sombrero, es una cartera, es un auto los divierte mucho, los atrapa.” (Prof. 19)

La exploración, muy nombrada dentro de las propuestas de enseñanza, nunca es un fin en sí mismo, ya que es utilizada como un medio, una estrategia para el desarrollo corporal: “Generalmente trabajo con aros, después tienen un momento para jugar donde ellos hacen lo que quieren, exploran, hasta que intervengo preguntando *¿quién puede hacer rodar el aro e ir adelante del aro? o ¿de qué otra forma pueden hacerlo?* y de esa forma ellos van proponiendo” (Prof. 2 y 17). Las preguntas desarrolladas por parte de lxs docentes exponen propuestas de enseñanzas vinculadas a variantes que guardan relación con el contenido a desarrollar y con la participación de lxs niñxs subordinada a que se siga trabajando sobre lo planificado.

La exploración y las intervenciones a partir de la pregunta

“Por ejemplo, si quiero trabajar salto y están los aros puestos, les digo *¿cómo podemos pasar?* Y ellos van diciendo *saltando, corriendo (...)*.”(Prof. 1)

“Vemos los aros y vamos ir saltando, si vemos una soga pregunto *¿qué hay que hacer?* Y digo *puedo saltarlo, esquivarlo*. A veces pongo algunos.”
(Prof. 6)

“Les pregunto con una pelota en la mano, *quién la arroja más lejos y más cerca.*” (Prof. 7)

“(…) sino que preguntamos *¿qué puedo hacer con el bastón?*, y dejarlo ahí, sin tirar una idea más, porque si les digo que lleven el bastón con el brazo o con la pierna, los voy guiando demasiado y al final les di la consigna yo.”

(Prof. 11)

“Preguntamos *qué más quieren hacer* y nos manejamos con los contenidos que trabajamos.” (Prof. 12)

“Por ejemplo, estamos viendo lateralidad con elemento y les digo: *¿cómo podemos jugar con este elemento?*” (Prof. 13)

“Por ejemplo, cuando están muy activos les doy un cuento motor: *vamos subiendo la montaña y ahora ¿qué hacemos?*, y les propongo a modo de pregunta qué podemos hacer, para que ellos sean activos en ese juego.”

(Prof. 14)

“A los que interactúan más desde la palabra les pregunto *quién conoce una mancha, o qué juegos conocen* y algunos me dicen *el oso dormilón.*”

(Prof. 16)

“Si usan aros que exploren, que les surja lo que ellos quieran y después les digo *¿a quién le sale esto? o ¿qué otra cosa pueden hacer?* Miro quién hace un movimiento distinto y lo pongo de ejemplo para que los demás lo hagan ya que viendo al par se animan a más. Busco que utilicen elementos de a dos, a partir de cuatro años con aquellos que tengan experiencia.” (Prof. 17)

Continuando con el uso de la exploración en el Nivel Inicial, pudimos observar que lxs docentes lo relacionan con las etapas evolutivas y con la lógica del material:

“Es fundamental porque la sala de tres no es lo mismo que la sala de cinco. Yo tengo la sala de cinco que ya saben qué corresponde hacer en cada lugar y en cambio, en la sala de tres les tenés que dar un material a cada uno, es más individual y hay más exploración.” (Prof. 6)

“En algunas escuelas no tenemos muchos elementos y no se puede explorar.” (Prof. 12)

“Desde los elementos no convencionales es más llevadera la libre exploración porque son materiales que no están acostumbrados a usar.” (Prof. 16)

“Como recién empezamos y si bien ellos conocen la pelota, lo que hago es que los niños experimenten el material, después tiramos la pelota para arriba o pregunto *cómo podemos hacer*.” (Prof. 8)

En el juego las propuestas de enseñanza ubican al docente en un “rol protagónico” y a lxs alumnxs motivados por el deseo de jugar juegos que son conocidos dentro de su cultura corporal:

“Una vez que termino de observar y surgieron juegos, puedo intervenir y hacer propuestas de juegos como una mancha, juego de atrape, juego con desplazamiento, un pulpo. Los chicos enseguida te lo piden, te exigen que no falte, (...).” (Prof. 6)

“Trato de que los chicos comprendan las consignas, se diviertan y jueguen conmigo, por eso elegí el Nivel Inicial (...) en el inicial es necesario para que juegue con vos y se divierta.” (Prof. 7)

“Juegos tradicionales como por ejemplo el *¿Lobo está?* o las escondidas, juegos que se transmiten dentro de nuestras culturas.” (Prof. 1) (En forma análoga se expresaron los prof.7 y 11.)

En consecuencia, el uso que se le da al juego dentro de la práctica convierte a cada docente en un dador de posibilidades, desarrollando habilidades y capacidades, transformándolo en una herramienta útil, con escenarios coloridos y materiales de diferentes orígenes que invitan a actividades divertidas, que, por lo general, al ser repetitivas, logran que lxs niñxs dominen lo que están haciendo, conozcan su lógica y reproduzcan la acción motriz.

Así pues, pudimos observar el juego como estrategia metodológica, no sólo con la intención de ser una forma de desarrollo de contenidos motrices, sino también como una manera de resolver problemas personales o conflictos, al mismo tiempo que como una forma de trabajar en grupo ya que se considera que en esta etapa es muy difícil que eso suceda. Cuando un juego requiere de un esfuerzo físico se ponen de manifiesto las posibilidades motrices de cada niñx, es decir que el cuerpo está al servicio de realizar acciones motrices con reglas preestablecidas donde lxs docentes dan por seguro que lxs niñxs están jugando.

Podemos conjeturar que en la clase del Nivel Inicial, el juego se ha utilizado de según las necesidades de lxs docentes, acordes con aquello que buscan enseñar y “...donde el juego se presenta algunas veces como contenido, otras menos como eje temático y la mayoría de las veces como estrategia metodológica” (Rivero, 2008, p.51).

Parafraseando los dichos de Pavía (2009) y Rivero y Gómez Smyth (2015) la Educación Física ha sido pensada como una disciplina “pasatiempista”, donde el juego es utilizado para que lxs niñxs se diviertan, desarrollen habilidades y el rol docente es como el de un/a animador/a-recreólogo/a. Así el juego es funcional a la Educación Física y se aleja de la idea de ser un contenido principal, un eje que atraviese la educación infantil.

Juego como estrategia metodológica

“(…) en la sala de tres les tenés que dar un material a cada uno, es más individual y hay más exploración. En cambio, en la sala de cinco ya podemos hacer juegos de oposición, juegos de relevos, jugar unas manchas, podemos jugar otros juegos porque es otra la comprensión.” (Prof. 6)

“Propongo algo lúdico, pero siempre está el contenido dentro del juego.” (Prof. 13)

“Al juego lo utilizo como una herramienta que sirve para que los chicos se diviertan, pero a la vez que tengan un aprendizaje. Para mí todo es juego, ya que es la herramienta fundamental que tenemos, porque frente a una actividad guiada los chicos no responden de la misma manera, porque es aburrida no la uso.” (Prof. 14)

“Desde ese conocimiento voy sacando unos juegos, algunos lo saben y otros no. En la sala de tres conmigo es más cuento motor interactivo. Pero como yo los tengo en cuatro y en cinco, los grandes eligen a qué quieren jugar o les traigo juegos. Yo les digo *hoy vamos a hacer este juego que es diferente y tiene este rol, ¿qué reglas les podemos poner?*, y ellos arman los roles.” (Prof. 16)

“Yo lo planteo siempre a través del juego y lo hablo todo el tiempo, no es que solo doy la consigna, sino que digo por qué y para qué.” (Prof. 17)

“Cuando das una consigna como *sacarle la cola al zorro* están en su mundo, pero si les decís *vamos a correr*, todos responden, pero no saben por qué.” (Prof. 17)

“Es importante bajar a la estatura de ellos en los juegos y mostrarse a la par sabiendo que somos los adultos.” (Prof. 18)

“La mayoría se engancha con un juego y no lo sacas de ahí, yo empiezo con el contenido al principio porque están más atentos y termino con un juego.” (Prof. 19)

Trabajo grupal

“Las propuestas de juegos están siempre y capaz el proyecto final es la fiesta de fin de año, y el de campamento lo desarrollamos en tres clases. Ellos saben los nombres de los juegos y elijen para la fiesta de la EF que es un proyecto de la escuela.” (Prof. 4)

“Podés dar pautas, pero hay que dejar jugar. Hay profesores muy conductistas, hay momentos en que se puede dirigir, pero también hay que explorar e inventar (...). Son propuestas del grupo, con algunos lo podés hacer, darles la libertad y no ser conductista. Porque a veces estamos limitados por el espacio y preocupados porque no se golpeen.” (Prof. 6)

“En el jardín es muy importante que cada uno tenga su material, porque están aprendiendo a compartir y después de mitad de año es importante dar un elemento para dos, para tres y ver cómo compartirlo.” (Prof. 11)

“Se piensa en cada grupo en particular, y con los que vienen trabajando ya sabes qué logros obtuvieron y qué propuestas se plantearon, y se van elaborando las propuestas en base a eso.” (Prof. 12)

“Con ellos no se puede dar algo puntual, porque planificas algo y el día te puede llevar a dar otra actividad.” (Prof. 14)

“Siempre puede haber un disparador, pero eso siempre se maneja a partir del grupo, nunca individualmente. El elemento es un mediador que tengo que utilizar para evitar que el chico se muestre agresivo con el cuerpo, cuando a lo violento de una relación entre dos niños le pongo un elemento y a ese elemento le pongo un sentido, la agresión se transforma en juego.” (Prof. 18)

“Si el niño se frustra jugando porque no sabe picar la pelota, y el otro sí, eso a mí me resta. Por eso trato de cuidar eso en la clase. Les pedí que piquen la pelota y que la lleven a un lugar y un día dije *con el pie*. A veces la directora no quiere que pateen porque se pueden golpear” (Prof. 19)

Otra característica observada es el pensar la propuesta a partir de las etapas evolutivas y el desarrollo en general, de lo que pueden hacer lxs niñxs, desde su motricidad global, motricidad fina, acciones perceptivo-motrices y conductas motrices. Todxs lxs autorxs hablan del desarrollo desde diferentes perspectivas, y claramente se puede observar en las propuestas de lxs entrevistadxs cierta lógica dentro de esta perspectiva, ellxs expresan que según cada edad lxs niñxs están

habilitdxs o no para realizar determinadas actividades o tareas, inclusive se llega a habilitar o no la posibilidad de jugar:

"Del niño de tres al de cinco hay diferencia y el de cuatro es la transición. En sala de tres es el juego llevado más a la imaginación, al personaje, con los de cinco son los superhéroes que están de moda y con los de tres, los cuentitos infantiles que se relacionan con las etapas evolutivas que se deben desarrollar."
(Prof. 18)

Franchina y Navieras (1989) hablan sobre la etapa de exploración y explican que se concentra sólo en los dos primeros años de vida en la que se llevan a cabo las habilidades motoras básicas. Esta postura se ve reflejada al decir unx docente:

"Es fundamental porque la sala de tres no es lo mismo que la sala de cinco. Yo tengo la sala de cinco que ya saben qué corresponde hacer en cada lugar y en cambio, en la sala de tres les tenés que dar un material a cada uno, es más individual y hay más exploración."
(Prof. 6)

Las características no sólo se explican desde etapas evolutivas, sino también el comportamiento de cada niñx, en cómo expresa su emocionalidad, cómo resuelve los conflictos, etc. Nos parece importante señalar que las características propias de cada edad aparecen enunciadas a modo de comportamientos estancos. Notamos en el discurso de lxs docentes entrevistadxs que se repite dicha lógica, puesta de manifiesto en expresiones como la siguiente:

"Si el niño se frustra jugando porque no sabe picar la pelota, y el otro sí, eso a mí me resta. Por eso trato de cuidar eso en la clase (...)." (Prof. 19)

En cuanto a la lógica del material, implica su uso con un solo fin. Los estudios realizados por Gómez (1999) sobre los modelos didácticos acrílicos dentro de la Educación Física, exponen razones donde la clase se relaciona con el uso del material. Tanto los autores González y Gómez (1978), Franchina y Navieras (1989), Incarbone (2005), Scarinci (2012) y Gómez (2004), como los entrevistados muestran claramente que la propuesta de enseñanza se relaciona directamente con la utilidad que tiene cada uno de los materiales.

Una particularidad de la visión recreacionista -expresa Rivero (2008)- consiste en que el juego motor se piensa desde una perspectiva tradicional respondiendo a las demandas físicas que impone el juego, reglas definidas, espacios y tiempos delimitados, estrategias vinculadas con la toma de decisión y juego con otros, donde el espacio de libertad es compartido en tanto estrategia metodológica y no como contenido.

Lxs entrevistadxs hablan de juegos para correr, saltar y con preguntas del tipo de *¿quién puede hacer?, ¿se animan?*" surgen tareas disfrazadas bajo la forma de juego, también mencionan los juegos tradicionales:

“Juegos tradicionales como por ejemplo el *¿Lobo está?* o las escondidas, juegos que se transmiten dentro de nuestras culturas.” (Prof. 1)

“Hacemos todo lo que son juegos tradicionales, porque por diferentes situaciones de nuestra realidad social los chicos no salen a la plaza.”
(Prof. 7)

“A principio de año usé los juegos tradicionales que te conté, les pregunto *¿qué juegos ya jugamos? o ¿qué juegos conocen de casa?*” (Prof. 7)

Además, se visualiza como una forma de salir de cierto egocentrismo propio de esta edad, así tal como lo manifiestan González y Gómez (1978), Franchina y

Navieras (1989), Incarbone (2005) y Scarinci (2012) las propuestas parten de juegos grupales, la intención es unir e incentivar un cooperativismo que probablemente no sea importante o no sea posible lograr en todos los casos.

"Es la mejor materia ya que trabajamos todo: el cuerpo, la mente, la salud y la sociabilización." (Prof. 6)

"El cuidado del otro y el ser buena persona que abarca toda la EF, no es físico solamente. Por supuesto que voy a estar mirando los logros físicos, pero yo celebro mucho más un logro personal y que el nene pueda ver sus progresos." (Prof. 11)

"Creo que a través de la EF uno va aprendiendo a conocer su cuerpo e incorporar valores (...) Es importante el cuidado y pensar en el otro, la solidaridad y poder ayudar al otro." (Prof. 13)

"Es trabajar mucho lo social, acompañar, hablar, tratar de brindar una solución. Trabajar la confianza que los chicos le tienen al profesor de EF. La Educación Física es diversión y eso hace que haya una conexión más fuerte con los chicos." (Prof. 14)

"Para mí es muy importante, es poder generar una EF agradable para los chicos y que favorezca la integración social. Tiene que ver con el cuerpo que se comunica con el entorno." (Prof. 15)

"En primer grado si tuvo juego y nada más se nota. En cambio, los profesores sabemos dónde tocar o qué cosas hacer para que los chicos se muevan de diferentes formas y sobre todo, en la etapa inicial en la que el nene empieza a adquirir todo ese tipo de movimiento." (Prof. 16)

"Para mí esta profesión, lo digo con orgullo, trabaja toda el área de la persona y eso no te lo da nadie. Trabaja toda el área de la persona, la parte física interna, externa y lo social, emocional." (Prof. 19)

"Que se puedan relacionar socialmente, que sean buenos compañeros."
(Prof. 20)

Así mismo, a partir de las expresiones de lxs docentes, observamos que su intención relacionada con la búsqueda de la sociabilización no se expresa en los contenidos ni en las propuestas. El discurso, en mucho de los casos, gira en torno a las consignas, al trabajo que a veces obliga a jugar con otrxs, con actitudes que son mal vistas en relación al juego solitario, más aún cuando tienen cinco años, con la necesidad de resolver situaciones en grupos de trabajo.

Por último, ubicamos a las tareas o actividades como una propuesta central dentro de la práctica infantil ya que todxs lxs entrevistadxs utilizan esta propuesta sin excepción, desde diferentes formatos o con diferentes nombres, pero que a fin de cuentas responden a la misma lógica: exponer una consigna a realizar, decir qué hacer o mostrar cómo hacerlo. Aquí queda en evidencia que sólo hay una forma de ejecución y es la de cada docente que ordena, indica, describe de qué forma se realizan las diferentes tareas:

"Yo tiro la propuesta y trato de guiarlos." (Prof.3)

"Por lo general muestro lo que hay que hacer y tiro la consigna. Hay grupos que se quedan mirando y yo les pregunto si me entendieron, cuando mostramos arrancan solos." (Prof. 7)

“Si vamos a trabajar el cuerpo, les pregunto por las partes del mismo, les propongo actividades, por ejemplo, con tizas en el suelo y que dibujen las diferentes partes del cuerpo pensando en el esquema corporal. Desde la interacción con ellos qué parte conocen y cuál no, y desde allí ir imponiendo las herramientas para la actividad.” (Prof. 16)

Al revisarlo que lxs entrevistdxs dicen de las tareas, los cuentos motores y los circuitos, vemos que se trata de otros formatos, aunque dentro de la propuesta responden a la misma estructura, sólo cambia su denominación.

Tareas

“Yo hago juegos motores, juegos cooperativos, juegos en pequeños y en grandes grupos, trabajamos individualmente, trabajan en pequeños sectores, con distintos elementos, circuitos. A veces guío un poquito, depende de ellos.” (Prof. 3)

“Mi forma de trabajar es dar consignas para que resuelvan.” (Prof. 4) (En forma análoga se expresaron los prof.1, 7 y 13.)

“Trabajo mucho el mando directo, es un inconveniente que tengo, es algo que me quedó y me cuesta mucho tratar de sacarlo. Incorporé lo que es la libre exploración y que ellos lleguen al objetivo.” (Prof. 5)

“Trato de que los chicos comprendan las consignas, se diviertan y jueguen conmigo, por eso elegí el Nivel Inicial.” (Prof. 7)

“Por lo general soy rigurosa y en mi clase hay muchas canciones. Al comienzo

mis clases son muy guiadas, después en el manejo son más libres. Trato de que tengan variedad, para ver si ellos están preparados para el cambio de actividad y por lo general siempre explico lo que hay que hacer.” (Prof.9)

“Propongo la resolución de problemas, tiro un problema y tienen que fijarse cómo resolverlo, si no pueden lo muestro con un compañero que lo pueda realizar y si hacen cosas distintas también las muestro para que las repitan. Se trata de copiar ejemplos y si no tiene nada que ver con los contenidos los voy llevando al objetivo de la clase.” (Prof. 10)

“Me ven y soy la profe de las ideas, me dicen *¡yo tengo una idea!*, ellos traen las ideas y las trato de encausar.” (Prof. 11)

“Les doy un ejercicio o actividad y desde allí ellos lo van modificando, con la intención de estimular la creatividad de los nenes.” (Prof.12)

“En unas de las actividades les hice buscar una arañita con láser y se entretuvieron y se relajaron, como verás soy bastante tradicional.” (Prof.12)

“Les presento el material, siempre reglo porque más allá de la enseñanza que tuvimos nosotros desde el profesorado que era más conductista, es importante interactuar con ellos.” (Prof.16)

Puede ser que al mismo juego yo lo repita cada dos o tres meses y que cuando vuelva a tocar el silbato en vez de que se detengan siete, se detengan veinte.” (Prof.19)

“Al menos que los de cuatro tengan experiencias, a los de cinco les doy con resolución de problema.” (Prof.17)

“Este año empecé con los juegos de orientación: norte, sur, este, oeste y por

ejemplo jugábamos a encontrar cosas al norte, o resolver diferentes situaciones. Durante las propuestas indico una consigna (...).” (Prof.17) (En forma análoga se expresaron los prof.18 y 20.)

Por otra lado, una propuesta de enseñanza que ubicamos como una tarea son los cuentos motores, ya que invitan a utilizar la imaginación de lxs niñxs y termina siendo lxs docentes protagonistas que cuentan un cuento desde el inicio hasta el final a partir de tareas definidas. Desde la perspectiva de Vazquez Gamboa (1948), el cuento motor sirve para la ejecución de determinados movimientos, aquellos que favorezcan la más normal y cuidada respiración, y los que ejerciten todas las formas de equilibrio. Scarinci (2012) por su parte, explica que ante lo desconocido los niños sienten temor, y que presentar un juego nuevo en forma de cuento, representando un personaje, les otorgará la tranquilidad y la motivación necesarias. De nuestra parte, consideramos que se trata de planteamientos que lxs docentes replican para no perder el dominio del grupo y lograr así los objetivos que se proponen.

Cuentos motores

“(...) me gusta que usen su imaginación e invento situaciones, por ejemplo: que vamos por un bosque, que lo recorremos y que pasamos el agua, y ver cómo podemos hacerlo, eso les gusta mucho. Son actividades donde uno va tirando algunas consignas, pero a la vez espero que a partir de esa consigna ellos propongan otras situaciones.” (Prof. 2)

“El cuento motor es maravilloso, tenés un montón de contenidos.” (Prof.19)

Mí enseñanza es a partir del juego, o sea todo es un juego, todo es una historia. Cualquier actividad siempre empieza como una historia, es la forma que tengo para que se acerquen.” (Prof. 5)

“Lo del cuento lo hago con sala de tres porque los de cuatro y cinco ya me conocen, y responden bien a las consignas y a otro tipo de trabajo.” (Prof.11)

“Les propongo que vayan construyendo el juego y la actividad, por ejemplo, les digo si se les ocurre una canción y ellos dicen que la de la selva, esto provoca que vayan caminando como monos, y así ellos te van diciendo lo que quieren hacer.” (Prof.19)

Circuito

“Hemos hecho circuitos con cajas que reciclamos, aros con caño corrugado, todo elemento tiene una posibilidad de exploración y creación, no hay límite siempre y cuando no se ponga en riesgo la integridad del niño” (Prof. 4)

“Busco a los chicos, para empezar la clase hago una presentación de circuitos con aros, cosa que les gusta mucho, y si son sala de cinco, puedo empezar con un juego como una mancha o con lo que sea.” (Prof. 6)

“Trabajo con los circuitos, yo descubrí que en inicial les gusta mucho y a mí motrizmente me sirve mucho porque yo les propongo determinadas acciones.” (Prof. 15)

“(…) y por lo general suelo poner muchas estaciones, aros, conos, pelotas, y

van rotando por las estaciones que a ellos más les gustan, para que ellos se sientan relajados y que no estén presionados.” (Prof. 20)

En nuestro caso y tras el análisis realizado, inferimos que la existencia de estructuras rígidas es parte importante en la formación docente, lo que termina ubicando la consigna en el centro de la escena como única e irremplazable. En consecuencia, esta determina las tareas, los objetivos y la manera en que se realizarán las acciones motrices, y facilita que todos lxs niñxs hagan lo mismo al mismo tiempo. En palabras de Blázquez Sánchez (1982), las tareas forman parte de la pedagogía del modelo dril funcionando como un eficaz mecanismo de control sobre los cuerpos.

De acuerdo con nuestro análisis y acerca de los objetivos que se tienen para la Educación Física infantil en las escuelas estatales de distrito de José C. Paz, diremos que se vinculan con propiciar el desarrollo corporal por medio de un entrenamiento progresivo en una atmósfera alegre y dinámica, satisfacer y disciplinar sus necesidades motrices, desarrollar su musculatura y modificar y revisar cuestiones posturales, las que como docentes se deben tener en cuenta. Muchos de estos conceptos los encontraremos si revisamos la perspectiva higienista. Desde esta visión la Educación Física se legitima por su contribución a la salud, en este sentido se manifiesta en lxs docentes una preocupación por dar a la disciplina una importancia que al parecer no es reconocida como debiera serlo.

Capítulo 5: Conclusiones

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Antes de iniciar las conclusiones finales del trabajo, nos vamos a referir al objetivo general de la investigación: “Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física del Nivel Inicial”. En esta dirección expondremos los resultados de las siguientes categorías: -saberes de la cultura corporal, dentro de la misma observamos el desarrollo de las habilidades y las capacidades motoras pensadas como base para la enseñanza, -organización de la clase, la que de manera unánime en las respuestas incluyó tres momentos (inicio- desarrollo- cierre), propuestas de enseñanza, que responden a la visión desarrollista en consonancia con la futura elección de un deporte-, y función social que asumen lxs docentes de Educación Física con prácticas que siguen postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas-.

Desde estas categorías realizaremos, de forma clara y detallada el análisis de los resultados obtenidos sobre la clase de Educación Física dentro del espacio escolar.

5.1. Conclusiones en relación a los saberes de la cultura corporal

La investigación evidenció que los saberes que aparecen en el espacio escolar se vinculan con la formación del profesorado, verificándose al mismo tiempo en el discurso de lxs docentes entrevistadxs algunas coincidencias vinculadas al desarrollo de las capacidades y las habilidades con el Diseño Curricular (2008), vigente al momento del trabajo de campo. Al mismo tiempo, se observó que en lo que hace a otros saberes, como el jugar, por ejemplo, no son considerados del mismo modo que en dicho Diseño.

Inferimos a partir del trabajo realizado, que la formación profesional concluye junto

con el profesorado o se ve suspendida por variadas razones que van desde lo institucional -por la falta de acompañamiento pedagógico- a lo personal. De acuerdo con nuestra mirada y los aportes del marco teórico que definimos, esta carencia determina que los saberes de la cultura sean los hegemónicos a pesar de que el Diseño Curricular junto con los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) fueron instrumentos con los que se intentaron hacer cambios de gran impacto ideológico dentro de las prácticas pedagógicas.

En línea con nuestro análisis, la formación profesional tal como se presenta tiene una razón de ser y no es casual. La visión tradicional dentro de las prácticas pedagógicas se manifiesta claramente cuando se trata de saberes que postergan el desarrollo cultural y la práctica social se convierte en un espacio donde lo que se enseña es repetitivo, en tanto los espacios creativos son avasallados por la funcionalidad del *desarrollismo* que intenta dominar los cuerpos, a partir de la idea de un cuerpo ideal, con un fin utilitario. Hemos conocido que lxs docentes piensan en baterías de juegos que ayuden al desarrollo corporal, pero sin cambiar la concepción dualista del hombre: *cuerpo que debe moverse*, al tiempo que parece desconocerse la visión humanista que implica pensar en sujetos que construyen corporeidad y cuyo movimiento responde siempre a una intencionalidad. De esta manera, el modo de ver el mundo sigue siendo de una única forma y el bloque histórico legitima las mismas prácticas, respetando el statu quo y desalentando la aparición de docentes críticos capaces de generar cambios.

Como consecuencia de lo expuesto, se expresa por parte de lxs docentes la necesidad de que las clases resulten ordenadas y guiadas, se intenta que lxs niñxs aprendan un contenido por clase, todos juntos al mismo tiempo, sin tener en cuenta el contexto, sus intereses y centrando la totalidad de los saberes al criterio del docente que está a cargo, respaldado por un Diseño Curricular que -es de destacar- se interpreta en función de la ideología y la cultura escolar dominantes.

Deducimos que pensar el juego como un derecho de la infancia es insuficiente

para lxs docentes que ven la necesidad de valorizar otros saberes, que social y culturalmente ya se encuentran aprobados, y frente a los cuales resulta un saber poco útil para el sistema. De esta manera, el jugar de verdad se presenta de modo casual, se da al inicio o al final de la clase como una suerte de premio que se comparte entre lxs niñxs con muy poca intervención por parte de lxs docentes, y la mayoría de las veces sólo para resolver una situación referida a los vínculos interpersonales.

Así pues, los contenidos considerados prioritarios son el desarrollo de las habilidades y las capacidades motoras pensadas como base para la enseñanza del deporte, como así también aquellos contenidos que dentro de la educación infantil aparecen como fundamentales y que están vinculados con la psicomotricidad: la lateralidad, el equilibrio, lo sensomotriz, el esquema corporal y las nociones espaciales. En esta dirección, revisando la bibliografía más representativa que encontramos, a partir de estudios históricos sobre el Nivel Inicial realizados por Mansi (2019), observamos la permanencia de aquellos contenidos relacionados con las etapas evolutivas ligadas al desarrollo biológico de lxs niñxs y una preocupación expresa por el hecho de que existen saberes que algunxs alumnx no logran de forma eficiente.

En cuanto al contenido del cuidado del cuerpo y del otro, aparece fuertemente relacionado con la higiene, y el respeto se asocia al compañerismo. El compartir y el cuidar al otro se relaciona con las normas de convivencia y con el conocimiento anatómico de las partes del cuerpo, sin ligarse con la ESI (Educación sexual integral). En este sentido, es llamativo que suela hablarse genéricamente de “niños” y solo en algunas ocasiones de “niñas”.

Otro contenido, por momentos tácito y otras veces explícitamente disfrazado de juego, que es importante señalar no aparece en el Diseño Curricular de 2008, es el deporte unido con el aspecto social, ya que se presenta como algo que lxs niños necesitan desde pequeños para relacionarse socialmente, evidenciando de este

modo las prácticas pedagógicas tradicionales, y tal como lo explican Kirk (2010), Rozengardt (2018), Gómez Smyth (2019), dichas prácticas sostienen y legitiman hegemonícamente el contenido.

Así mismo, nos parece valioso reflexionar sobre la idea de exploración y descubrimiento, estos términos no denotan la motivación que se genera en lxs niñxs, sino que se asocian a los saberes que circulan en la clase y se vinculan con el desarrollo de determinadas capacidades o habilidades. De resultas de esto, la exploración es guiada por lxs docentes que están a cargo de la propuesta, tiene una intencionalidad en su recorrido y es conducida durante toda la clase.

Finalmente, vemos que los contenidos no han cambiado en la Educación Física Infantil, la que se mantiene funcional al sistema, con docentes que dicen y muestran a lxs niñxs qué tienen que hacer, cómo tienen que correr, caminar, saltar, moverse: pareciera que la práctica pedagógica no contempla la cultura, necesidades e intereses infantiles.

5.2. Conclusiones en relación a la organización de la clase

Como hemos mencionado, toda organización tiene en cuenta la disposición y la estructuración de condiciones humanas, en tal sentido y revisando la historia de la Educación Física en el Nivel Inicial, ambas se vinculan teniendo en cuenta determinadas lógicas que responden, desde el momento del encuentro en el aula hasta la despedida, a una práctica pedagógica tradicional.

Decimos esto porque lxs docentes entrevistadxs de manera unánime respondieron que organizan la clase en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), exponiendo de esta manera no sólo la estructura, sino también lo que sucede dentro de cada momento. Por lo tanto, surge una forma de presentar las diferentes propuestas de enseñanza en consonancia con los diferentes momentos.

Cuando analizamos la coyuntura, el inicio de la clase se plantea como un espacio de encuentro, aparecen canciones para trasladarse en fila, luego se los sienta en el piso y se explican los límites, lo que está permitido y no, sumado a algunas normas de convivencia. Observamos una recurrente intención de acentuar la importancia del desarrollo anatómico y fisiológico, considerado como necesario desde la primera infancia, y también la de cierta descarga de energía contenida por estar dentro del aula.

El mecanismo de control acciona desde el inicio de la clase, ya que en el encuentro surgen expresiones como “*se sientan y escuchan lo que vamos hacer*”, las cuales operan a favor del dominio sobre los cuerpos, es decir: lxs docentes dicen y lxs alumnxes ejecutan. En el discurso docente se expone la intención que de no ser así lxs niñxs se pueden lastimar, que cierto desorden invalida el aprendizaje, que la fila, los circuitos y el turno garantizan que todos pasen por la misma experiencia. No se expresa desde la práctica la intención activa de lxs niñxs y la consigna está presente dentro de una estructura rígida donde la figura docente es central y protagonista de la clase.

El control surge justificado con buenas intenciones, se expresa que lxs niñxs tienen una motricidad rudimentaria, a causa de ello puede que aparezcan accidentes y por lo tanto es necesario enseñarles a jugar diciendo cómo y con qué, inhabilitando de este modo toda participación durante la clase. Entendemos así que dentro de la organización de la clase la consigna, las estructuras rígidas, la imposibilidad de encontrarse con el otro de forma espontánea y disponer del cuerpo para resolver un problema permitiendo el equivocarse, no es otra cosa que trabar las posibilidades de ejercer la autonomía, la creatividad y la exploración de cada persona y grupo.

En la parte principal de la clase, al tener un solo contenido para desarrollar, la consigna siempre está presente potenciando un modo de organizar la clase en

momentos bien marcados, exponiendo a lxs niñxs a pasar todxs juntos por la misma experiencia sin tener en cuenta el contexto de cada uno, sus particulares posibilidades, dificultando su desarrollo como sujetos autónomos y determinando la existencia de una didáctica acrítica dentro del campo de la Educación Física.

Las partes de una clase guardan relación con prácticas instaladas culturalmente dentro de la formación profesional en contraposición al Diseño curricular de DGCyE (2008) que habla del inicio como un espacio de encuentro donde se interactúa con el grupo escuchando lo que trae, del desarrollo en el que se despliegan variadas situaciones jugando junto con el grupo, y del cierre en el que se conversa e intercambian contenidos. De lo observado en el discurso de lxs docentes surge que no se cuestionan el proceso, explican en cambio que la organización es necesaria no sólo para lxs niñxs, sino también para lxs docentes. Las prácticas con ciertas conductas repetitivas están instaladas y legitimadas por la institución escolar, revalidadas además por la formación profesional que todavía expone la importancia, por lo menos desde la práctica, de esquemas rígidos que garantizan un espacio seguro seguidos de un aprendizaje uniforme.

Por último, en el momento del cierre notamos que se insiste en aspectos del desarrollismo y deportivismo, utilizando el momento para elongar y destacando la importancia que tiene el conocimiento de ese contenido, aunque desde lo físico no sea necesario. También se insiste en bajar los niveles de excitación que produce el juego, sin dar la posibilidad de mantener el grado de motivación necesario en la niñez que necesita jugar, en lugar de ello se expone a lxs niñxs a espacios de reflexión de lo aprendido o a una respiración profunda destinada a que se relajen, anulando e inhibiendo la alegría de haber podido jugar tan importante y crucial en esta etapa.

5.3. Conclusiones en relación a las propuestas de enseñanza

Interpretamos que el posicionamiento ideológico marca el tipo de propuesta de enseñanza, es decir que el contenido junto con la organización de la clase tiene relación directa con las proposiciones de lxs docentes. Revisando parte de la bibliografía que circula entre ellxs y que fue mencionada en las entrevistas, pudimos observar que las propuestas son siempre un punto importante y si bien dependen de la persona que dirige la actividad porque en ella recae la responsabilidad, permanentemente subyace la idea de que todos deben aprender lo mismo al mismo tiempo.

Las prácticas innovadoras implican cambios personales e institucionales, requieren de docentes dispuestos a cuestionar y reflexionar constantemente sobre su quehacer pedagógico. Del material analizado surge que en el contexto actual lxs profesorxs parecieran formadxs para pensar de una sola forma, desde lógicas rígidas vinculadas al desarrollismo y el deportivismo.

Sobre este punto, sostenemos que se vuelve necesario que lxs docentes modifiquen los contenidos pensando en la ejecución correcta, que se corran del centro e involucren a lxs niñxs para que ocupen el centro de la escena. También creemos que esta es una tarea que requiere una formación profesional vinculada a la idea que tenemos de lo que es un ser humano, una profundización de los contenidos pedagógicos y un análisis de las necesidades de la niñez en relación a una actualidad que aceleradamente cambia.

De lo antes descrito se deriva la búsqueda de uniformidad en la realización de las tareas y el concepto de un contenido por clase. Las propuestas en sí mismas tratan de dar solución y respuesta al contenido, con una preocupación constante para que resulten atractivas y divertidas, con un tinte recreacionista, otorgando importancia a la formulación de la consigna desde la explicación para la ejecución

correcta de determinados movimientos. En cambio, al parecer y según surge de la investigación, no se reflexiona desde los conocimientos de la didáctica, ni se deciden las estrategias y el método de enseñanza priorizando la comunicación con lxs niñxs.

En este sentido, se piensa en el juego no juego (Rivero, 2011) que mantenga a todxs entretenidos y a lxs docentes con el contenido a desarrollar “escondido” en dicha propuesta buscando la eficiencia y la eficacia a partir de una organización estructurada, delimitando espacios y con reglas impuestas. La preocupación dentro de la Educación Física tradicional es que las prácticas estén controladas, dirigidas a que nadie se lastime y denotan una satisfacción por aquellas propuestas que se realizan de forma repetitiva, sin ningún tipo de cuestionamiento y que, según surge del discurso, son cruciales para que lxs niñxs vivencien, tales como: el “Oso dormilón”, las manchas, los circuitos y el “Pato patudo” por nombrar algunas que, según lo explican lxs docentes, son *“el delirio de lxs niñxs”*.

Además, se consideran las etapas evolutivas, vinculadas con el desarrollismo, y como consecuencia la intervención de lxs docentes dentro de la clase se realiza a partir de las edades de lxs niñxs, con propuestas pensadas desde las características físicas y psíquicas, obviando el contexto y las experiencias previas de lxs niñxs. Cabe señalar que dentro de la cultura profesional han quedado enraizadas ciertas características que tienen lxs niñxs sin ningún tipo de verificación o reevaluación, respondiendo nuevamente al sentido común al que hacemos referencia: *“sólo lxs niñxs de dos y tres años exploran, lxs niñxs de cinco ya saben jugar”*, por nombrar algunas de las expresiones de lxs entrevistadxs.

Así, en la práctica lograr movimientos fluidos y salir de movimientos rudimentarios sólo se logra con tareas y ejercitaciones repetitivas a través de circuitos, estaciones, filas y rondas que garantizarán el aprendizaje. Es decir que el juego sólo invita a respetar el orden comunitario necesario para el desarrollo motor.

Por otra parte, el estado de ánimo es un punto recurrente en el discurso, pero desde una visión general del grupo sin revisar situaciones individuales, se presenta como el punto de partida para pensar las propuestas, como así también la utilización de la lógica del material, de este modo y desde un posicionamiento acrítico, se explica que las *pelotas son para picar, los aros para saltar*, etcétera. Luego, la exploración, muy nombrada dentro de las propuestas de enseñanza, nunca es un fin en sí mismo, sino que es usada como inicio al contacto del material para que lxs niñxs *se saquen las ganas* y para que luego presten atención a las consignas que el docente va a impartir. Preguntas tales como *¿quién puede?* o *¿quién se anima?*, son empleadas para que el docente indique, a partir de consignas, tareas que deben realizar, y en el mejor de los casos, propuestas que expresan los propios niñxs repitiendo el patrón de hacer todos juntxs lo mismo al mismo tiempo.

En esta utilización del juego como estrategia didáctica la característica está dada porque cada docente plantea el juego y las reglas. Se observó que la participación de lxs niñxs en las propuestas en relación con los contenidos de los juegos, siempre lo es referenciando a juegos tradicionales o propios de la Educación Física, de esa manera y tal como venimos sosteniendo, se mantiene la cultura corporal repetitiva y carente de creatividad, y lo nuevo nunca aparece.

Todos los tipos de tareas (definidas, semidefinidas y no definidas) e incluso el cuento motor son considerados y nominados como juegos por parte de lxs docentes, estableciendo la idea y legitimando el discurso hegemónico. De esta forma no se permite que lxs infantes gocen de su derecho -avalado por el artículo 31 de la Comisión de los Derechos del Niño- y no se toma el concepto del juego como una actividad libre con reglas propuestas por los propios jugadores.

Por último, y tal como venimos señalando, a pesar de que el deporte desde la Ley Federal de Educación, no figura en ningún Diseño curricular, permanece fuertemente como contenido y propuesta de enseñanza dentro del Nivel Inicial. Se

lo considera en la formación tradicional un elemento socializador y se reivindica la importancia de la competencia. La especialización en líneas generales es bien vista, porque se considera que el deporte dentro de la Educación Física es fundamental y es constitutivo de la disciplina.

5.4 Conclusiones en relación a la función social de la Educación Física

Para el análisis del tipo de Prácticas Pedagógicas en el Nivel Inicial en las escuelas durante (2018-2019) expondremos las categorías orientadas a Educación Física Infantil analizadas por Gómez Smyth (2019), quien plantea las características de los diferentes tipos.

Las prácticas tradicionales siguen los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la Educación Física, es decir, centran su atención en que ella se encarga del desarrollo de la aptitud física (capacidades condicionales y coordinativas), las habilidades motoras básicas y/o específicas, y de la enseñanza del deporte como contenidos preponderantes. Dichas prácticas también se ven reflejadas en la utilización del juego como estrategia metodológica y no como derecho. A la vez, no producen nueva cultura corporal porque no se trata de clases innovadoras, en las que lxs alumnxs resultan protagonistas en el mundo cambiante del que forman parte y donde las infancias son cambiantes. Así pues, la cultura corporal consecuentemente es repetitiva y hegemónica.

Creemos pertinente exponer conceptualmente, partiendo de las explicaciones que dan organismos internacionales a los que adherimos, que el juego es una actividad, una conducta no obligatoria e intrínsecamente motivada, en la que el proceso es iniciado, controlado y estructurado por lxs propixs niñxs (IPA 2013). A partir de lo expresado, insistimos en que el juego no es en la práctica asumido como un derecho de la niñez, por el contrario, se le es negado dado el tecnicismo que implican los movimientos estereotipados, útiles al sistema. La autonomía en la niñez queda limitada al aprendizaje de cómo hacer una fila, una hilera, atarse los

cordones y poder ir al baño sin ayuda.

Interpretamos que la exploración, la creatividad, la opinión son censuradas por un sistema que no le permite a lxs niñxs el derecho a ser escuchadxs, expresar lo que les pasa, demostrar sus sentimientos, sus deseos y poder decidir qué hacer con su corporeidad, esto que le provee la motricidad, no solo el moverse sino la intención de querer hacerlo, transformándolo en un gusto, en un deseo, que se ve limitado por una batería de consignas, órdenes que deben cumplir para no ser sancionados.

Lxs docentes expresaron en las entrevistas que organizan fiestas de fin de año las que se convierten en proyectos de la escuela. Observamos que la Educación Física ha quedado relegada a la organización de algunos eventos donde interviene el recreacionismo y se exponen los contenidos aprendidos durante el año, convirtiendo a lxs docentes en animadores, con muestras gimnásticas, repitiendo acciones motrices que no aportan significados en la construcción de lxs niñxs como seres pensantes y creativos. Con la intención de legitimar la disciplina se construye una puesta en escena, donde la perspectiva recreacionista muestra distintas aristas. Se piensa desde una visión que estigmatiza a la Educación Física como asignatura ligada a los pasatiempos, al hacerlo así se está sosteniendo que lxs docentes del área aseguran recetas de juegos para ser llevados en sus clases con el sólo fin que lxs niñxs se diviertan y se entretengan.

Ahora bien, del análisis recorrido se desprende que el inicio de la clase es siempre igual y las propuestas se repiten. Al mismo tiempo, en relación con la postura que adoptan algunos docentes que se limitan a dar una actividad o brindar elementos sin ningún tipo de intervención, se ha puesto de manifiesto que la formación docente y el sistema mismo impiden que se produzcan cambios en las prácticas. Es importante destacar que el abandono en la tarea de enseñar implica que lxs docentes no se ocupan de la distribución de saberes y posiblemente apliquen propuestas repetitivas sin ningún tipo de significación para lxs niñxs.

Para finalizar y tomando las ideas *gramscianas*, dentro de las prácticas pedagógicas pesquisadas existen intelectuales acomodaticios, que aun sin querer serlo, avalan el pensamiento hegemónico. Se trataría de aquellos que prefieren respetar el orden impuesto por una sociedad que necesita de cambios paradigmáticos para seguir deconstruyendo su pensamiento, mientras esta niñez espera salir al patio para ir a jugar.

6. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Llegando al final de nuestro trabajo de investigación expondremos las limitaciones que tuvimos en el trayecto, así como también las nuevas líneas de investigación que en un futuro esperemos sean un aporte para las prácticas, pensando en docentes críticos que cuestionen su quehacer.

Así pues, una vez concluido el trabajo de campo, reflexionamos sobre la preparación pedagógica -un tema especialmente considerado y revisado en los centros de formación terciarios y universitarios con la idea de desarrollarlo y profundizarlo- y creemos que este aspecto pudo haber resultado un factor de incidencia para que lxs docentes no se extendieran ni se explicaran con mayor claridad. Del mismo modo, evaluamos que en las entrevistas no siempre se lograron el tiempo y el clima necesarios para ello, y que no podemos asegurar haber transmitido en todos los encuentros cabalmente nuestro interés sobre el objeto de estudio, si bien las repreguntas fueron un recurso que utilizamos.

En el recorrido que hemos transitado, reconocemos también algunos obstáculos de orden logístico, ya que con lxs docentes entrevistadxs para poder llevar adelante el trabajo de campo, debimos pactar espacios y horarios fuera del ámbito escolar. Consideramos posible que las condiciones externas no siempre hayan

resultado propicias para generar un lugar de comodidad al momento de las entrevistas. Por otra parte, a medida que “las entrevistas” fueron desarrollándose, descubrimos otras preguntas que podrían haber sido de interés para el proceso de investigación, por lo cual estimamos que podría ser significativo considerarlas a futuro.

En esta dirección, creemos que sería importante profundizar sobre la formación profesional, sobre todo en lo que respecta al área pedagógica. Así mismo, sería interesante reflexionar sobre el rol que cumple la escuela en relación a la Educación Física y las razones del poco valor que se otorga al jugar.

Además, en relación con un reclamo que aparece constante dentro de las entrevistas, consideramos que sería importante detenerse sobre la poca oferta de capacitación que existe en el área. Igualmente, pensar en la formación en ESI, que aparece fuertemente anclada en lo biológico, en el cuidado del propio cuerpo y en evitar abusos, sin contemplar que la propuesta es mucho más abarcativa.

También hemos pensado que se podrían estructurar entrevistas destinadas a los directivos, con la intención de revisar las limitaciones y el alcance que tienen lxs mismxs dentro de la planificación de la clase.

Así mismo, sobre el trabajo de campo realizado nos surge otro aspecto que hubiera resultado de interés: la observación directa de las clases de lxs docentes entrevistadxs. Esto hubiera permitido una indagación más amplia, en función de contar con otro tipo de material, e incorporar otras categorías para su análisis, tarea que no se pudo realizar por falta de recursos económicos y de tiempo.

Finalmente, en cuanto a futuras líneas de investigaciones y de acuerdo con todo lo expuesto, creemos preciso investigar sobre la formación profesional vinculada con la cultura laboral y el posicionamiento ideológico del sistema educativo. En este sentido, analizar la razón por la que algunos de los métodos de enseñanza desarrollados en la formación profesional son ignorados en la práctica pedagógica futura, y dentro de esto cómo el juego, en tanto derecho, es ignorado en del espacio escolar. A la vez, sería importante descubrir y examinar los mecanismos estructurales que impiden que la nueva cultura sea visualizada.

Nos preguntarnos: ¿qué tipo de profesionales estamos formando dentro del espacio de educación? Tal vez es el momento de unir espacios de diálogos para que lxs docentes puedan expresar lo que sucede en la práctica, espacios que favorezcan el intercambio y en los que se puedan discutir otras ideas. Sería de interés al revisar la formación profesional buscar estrategias destinadas a promover el trabajo reflexivo con lxs docentes, e integrar los aportes que ellxs, futurxs profesores, pueden ofrecer.

¿Cómo promover una cultura corporal donde las propuestas no cambian, se aceptan y se continúan tradicionalmente, sin adoptar una actitud crítica? En este sentido, proponemos conocer y considerar los diferentes contextos para entender la realidad que atraviesan instituciones educativas y lxs docentxs que forman parte de ellas.

Además, se nos presentan otros interrogantes ligados a la cultura escolar y la formación continua: ¿qué solicitan las supervisiones de los diferentes distritos en cuanto a dicha formación permanente? y ¿qué relación guarda la oferta de los

cursos de capacitación con la práctica pedagógica? Sería conveniente revisar la formulación de objetivos con la realidad pedagógica concreta e investigar en la propia cultura escolar qué se espera de la Educación Física en el Nivel Inicial.

Por último, surge impostergable el indagar cómo son las infancias del siglo XXI, qué piensan lxs niñxs, cuáles son sus necesidades e intereses, cómo se constituyen las nuevas subjetividades. Así, podremos saber qué Educación Física requieren y cuáles son los resultados cuando se encuentran con docentxs que abren el espacio para su participación plena, cuando las propuestas son compartidas, cuando jugar es un ejercicio de libertad, creatividad y autonomía.

Capítulo 6: Referencias Bibliográficas

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

Barbero González, J. (Setiembre de 1996). *Cultura Profesional y Curriculum (oculto) en educación* Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/236155407>

Baioni G., (2011) *La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz. Trabajo final de licenciatura.* Universidad Nacional de Luján. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

Blández, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje.* Barcelona: INDE.

Bolívar, C. (1985). *Pedagogía y educación física. Educación Física y Deporte, 7* (1), ISSN-e 0120-677X, Vol. 7, N°. 1, 47-50.

Bórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica.* México: Trillas.

Blázquez Sánchez, D. (4 de junio de 1982). *Apunts.* Recuperado el 4 de abril de 2017, de <http://www.apunts.org>

Bracht, V. (14 de Octubre de 2010). Seminario sobre Epistemología de la Educación Física Escolar. Buenos Aires, Flores, Argentina: Universidad de Flores.Facultad de Actividad Física y Deporte.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.

Campione, D. (2007). *Para leer a Gramsci*. (Argentina, Ed.) Buenos Aires: Ediciones CCC, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Carral, M. (2012). Propuestas para la enseñanza en el área de Educación Física. Un patio para jugar y aprender. En M. d. Nación (Ed.). (págs. 1-41). Buenos Aires: Más tiempo,mejor escuela.

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.

Ceular Medina, T. (2009). Los cuentos motores en la educación infantil. *Innovación y experiencias educativas* (45), 1-9.

Corrales, N. (2015). Clase (de Educación Física). En C. Carballo, *Diccionario crítico de la educación física académica* (Primera edición ed., págs. 93-97). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Da Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faria, B., Claudia, M., Almeida, U., & Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimiento*, XVI (2), 129-147.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza* (Primera edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Dufresse, M. (1975). *La Gimnasia En el Jardín de Infantes* (Segunda edición ed.). Buenos Aires: Kapelusz.

DGCyE. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

DGCyE. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, Buenos Aires, Argentina

Dupuy, M. (30 de septiembre de 2019). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>

Fanchina, D., y Naveiras, D. (1998). *La educación física en el nivel inicial* (Primera edición ed.). Buenos Aires: La consigna.

Fensterseifer, P., y Da Silva, M. (2011). Ensayando lo “Nuevo” en educación física escolar: la perspectiva de sus actores. *Rev. Bras. Cienc. Esporte* (N 1), 119-134.

Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido* (cuarta edición ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Gallo Cadavid, L. E. (2007). *Aproximaciones epistemológicas Aproximaciones epistemológicas*. Medellín: Funámbulos Editores.

García Neira, M. (2010). El currículo de educación física en la perspectiva cultural. (H. Educativas, Ed.) *Horizontes Educativos* (2), 49-67.

Giraldes, M. y Porstein, A. (1976). El olvidado nivel preescolar. *Revista Stadium*, 60(10), 45-48.

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

Gómez, S. (2017). A 80 Años de Antonio Gramsci. Reflexiones políticas y educativas sobre un legado inagotable. *Movimento-revista de educação* (6), 7-33.

Gómez Smyth, L. (2015). *Tesis doctoral Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil*. Barcelona: Departament: Didàctica del l'Expressió Musical i Corpora.

Gómez Smyth, L. (2017). *¿La clase? de Educación Física en el Nivel Inicial*. Unpaz-Uflo.

Gómez Smyth, L. (Agosto de 2017). *Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia*. Recuperado el 20 de Febrero de 2019, de Dones. Primera Infancia: <http://www.revistadones.com.ar/>

Gómez Smyth, L. (30 de septiembre de 2019). *Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física*. Recuperado el 7 de febrero de 2020, de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

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

González, L., y Gómez, J. (1992). *La educación física en la primera infancia* (Segunda edición ed.). Buenos Aires: Stadium.

Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Stadium.

Gómez, R. (1999). Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física. *Apuntes Educación Física y Deportes*, (58) (93-99).

González-Cutre, D. (2017). *Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación*. (E. W. (www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/index), Ed.) e *-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación* (VIII), 44-62.

Incarbone, O. y Guinguis, H. (2012). *Educación física en el nivel inicial 2 a 5 años. Planificación anual y diaria* (Primera edición ed.). Buenos Aires: Asociación Sportsalut.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

IPA. (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*. Asociación Internacional del Juego.

Incarbone, O., y Guinguis, H. (2004). *Educación física. Propuesta para 5 años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Hola Chicos.

Incarbone, O. (2005). *Juguemos en el jardín. Juego y la actividad física en la educación inicial: 2-6 años* (Segunda edición ed.). Buenos Aires: Stadium.

Kirk, D. (2015). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física. *Innovación en educación física*, 1-13.

Llinares, J. (2002). El concepto de «cultura» en el joven Herder. En J. Llinares, y N. Sánchez Durá, *Ensayo de filosofía de la cultura* (págs. 219-238). Madrid: Biblioteca Nueva.

Le Boulch, J. (1977). *La educación por el movimiento. En edad escolar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Le Boulch, J. (1983). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años. Madrid: Doñate.

López Pastor, V. (Enero de 2004). Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física. *Novedades Educativas* , 4-5.

López Pastor, V. (15 de Octubre de 2008). *La sesión en Educación Física*. Recuperado el 24 de Enero de 2019, de En E.F.Deportes.com. Año 7 nº 43: <http://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm>.

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.

Martínez, S. (2015). De qué tipo de discursos hablamos cuando hablábamos de Educación Física de principios del siglo XX. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7373/ev.7373.pdf

Mansi, D. (2018). Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. *Facultad de Actividad Física y Deporte Maestría en Actividad Física y Deporte*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores.

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

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

Mendiara Rivas, J. (25 de Abril de 2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. (F. d. Humanas, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 199-220.

Morén, E. (2007). La organización de las clases y propuestas de enseñanza. En L. Gómez Smyth, *Las prácticas pedagógicas críticas en la educación física escolar* (págs. 43-73). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

Morén, E, 2015. Propuestas de organización y de enseñanza en Educación Física Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deportes. Buenos Aires.

Morgenstern, S. (1991). *Antonio Gramsci: Hegemonía y Educación*. UNED, Madrid.

Muntaner, J. J. (1986). *Educaió i cultura*. España: Impres Obrador del libre de prensa universitaria

Navarro Adelantado, V., y Jiménez Jiménez, F. (2009). El conocimiento práctico de la educación física desde una visión epistemológica actual. *Acción Motriz* (3), 25-32.

- Pastor Pradillo, J. L. (2002). El concepto de educación vivenciada y la posibilidades interdisciplinarias de la actividad física. (págs. 217-228). España: Universidad de Alcalá.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 161-178.
- Pedraz, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, () 76-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283016>
- Pérez Tapia, J. (2002). ¿Podemos Juzgar las culturas? En J. Llinares, y N. Sánchez Durá, *Ensayos de filosofía y de la cultura* (págs. 333-357). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria* (Primera edición ed.). Barcelona, España: Inde.
- REIPEFE. (2016). La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación. General Pico, La Pampa, Argentina.

- Rivero, I. (27 de Enero de 2008). ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de educación física. *Revista Educación física y deporte*, 43-53.
- Rivero, I. (2011). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Rodríguez, A. (2006). ¿Qué se enseña, cuando “se dice que se enseña”, educación física en el Jardín de Infantes? II Jornadas de Investigación en Educación Corporal, 24 al 25 de noviembre de 2006, La Plata, Argentina.
- Rodríguez, N. (10 de Diciembre de 2008). *CIMeCS- U.N.L.P.* Recuperado el 13 de Mayo de 2019, de <https://www.aacademica.org/000-096/422>
- Rodríguez, N. (2009). Los contenidos de la educación física. En R. Crisorio, y M. Giles, *Estudio críticos de la educación física* (Primera edición ed., págs. 193-206). Buenos Aires: Al Margen.
- Romero Cerezo, C., López Gutiérrez, C. J., Ramírez Jiménez, V., Pérez Cortés, A., y Tejada Medina, V. (2008). *La Educación física y la organización de la clase*. Granada: Publicaciones, 38, 2008.
- Rozengardt, R. (2004). Sujeto pedagógico de la educación física. Teoría, Práctica y Crítica. *Educacion física y deporte. Universidad de Antioquia*, 23 (1), 45-55.
- Rozengardt, R. (1 de septiembre de 2006). *Acerca de los contenidos de la Educación Física escolar*. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de [efdeportes.com](http://www.efdeportes.com): <http://www.efdeportes.com>

Rozengardt, R. (2011). Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas. Revista Digital efdeportes, 157. Recuperado de www.efdeportes.com/efd157/una-propuesta-para-la-educacion-fisicaescolar.htm

Rozengardt, R. González, F. (2018). Aportes para una agenda de la Educación Física en Sudamérica. *Revista de ALESDE*, IX (2), 19-32.

Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Scarinci, E. (2012). *Educación Física en el jardín de infantes. "El día más lindo"* (Primera edición ed.). 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. (2006). Ejercitando los cuerpos femeninos y masculinos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apunts Educación Física y Deportes* , 82-89.

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

Scraton, S., (1995) *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, ed. Morata, Madrid

Souza de Azevedo, Oliveira Pereira, Augusto Sá, (2011) Percepciones docentes sobre la formación inicial en la actuación pedagógica: estudio de caso de los profesores de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 56 (2011), pp. 201-226 (ISSN: 1022-6508)

Taladriz, C.; Montero Labat, E. (2013) La clase de Educación Física: Posibles reflexiones en torno a las problemáticas observadas y observables [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata.

Tureba, S. (2 de Octubre de 2017). La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina. *Revista Entramados - Educación y Sociedad* , 135-145.

Vazquez Gamboa, E. (1948). *Jardines de Infantes* (Segunda edición ed.). (E. Ateneo, Ed.) Buenos Aires: Librería y Editorial "El Ateneo".

Ynoub, R. (2015). Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.

Weiner J. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En P. M., & K. J., *Pedagogía crítica. De qué hablamos donde estamos* (1ra edición ed., págs. 89-116). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura* (Segunda edición ed.). (P. di Masso, Trad.) Barcelona, España: Península.

Anexos

Anexo 1. Modelo de entrevista semiestructurada

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?
3. ¿Por qué hoy sos profesxr de Educación Física en la escuela?

· **Con relación a la categoría: Saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

1. ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?
2. ¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?
3. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?
4. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?

5. ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

· **En relación a la categoría: Propuestas de enseñanza**

6. ¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.

7. ¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).

8. ¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?

· **En relación a la categoría: Organización de la clase**

9. ¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?

10. ¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?

11. ¿Qué materiales te parecen pertinentes para la educación física en el nivel inicial?

12. ¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?

· **En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física**

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir la Educación Física?

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

Anexo 2. Modelo consentimiento de informadxs

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

La Universidad Nacional de José Clemente Paz está realizando un estudio de investigación, cuyo principal objetivo es: Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar.

Para ello, necesitamos realizar entrevistas a profesores de educación física que estén ejerciendo actualmente en primer ciclo de escuelas del sistema educativo formal argentino. La duración de la entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Se realizará en una única vez. La modalidad será de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas, que serán manifestados en una serie de preguntas. Podrá responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quiera. Se hará registro de audio con un dispositivo tecnológico para tal fin, luego se pasará a registro en papel.

Toda la información recogida será tratada de manera confidencial, y analizada en conjunto para publicaciones científicas, difusión en congresos especializados y elaboración de trabajos de investigación de final de carrera. En ningún caso se publicarán resultados individuales ni algún tipo de información que pudiera identificar al entrevistado/a.

El registro de las entrevistas realizadas permanecerá en posesión del equipo de investigación Grupo RETEF pertenecientes al IESCODE (UNPAZ) y su información se empleará exclusivamente para la realización del presente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.

La participación en este proyecto es voluntaria. Tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a presentar los resultados a todos/as los/as participantes que estén interesados/as en conocerlos, y así lo indiquen.

Este proyecto, está dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y co-dirigido por la Prof. Mag. Valeria Gómez. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en él comunicándose a: leonardogomez16@yahoo.com.ar

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

....., de..... años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y transformaciones”, dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y la Mg. Valeria Gómez de la Universidad Nacional de José Clemente Paz (RETEF - IESCODE).

- 1. He recibido suficiente información sobre el estudio.**
- 2. He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.**
- 3. Comprendo que mi participación es voluntaria.**

4. Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento:

- a. Cuando quiera**
- b. Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga consecuencias de ningún tipo.**

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y que nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.

Firma del participante:

Firma del entrevistador/a:

Nombre Apellido y fecha:

Nombre Apellido y fecha:

Anexo 3: Entrevista semiestructurada

Entrevista N° 1:

Fecha de la entrevista: 23 de agosto de 2018

Escuela: 914 y 922

Dirección: Andersen N° 333 y 18 de octubre N° 5347, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Lo esencial es que ellos tengan conciencia de su propio cuerpo y de sus partes. El cuerpo los identifica y tienen que cuidarlo, más aún en el área donde trabajo, en el nivel inicial. Es fundamental la exploración, el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo global y de sus partes.

Son muchas cosas que queremos que aprendan los chicos, a veces una va con muchas expectativas y el entorno te demuestra que hay que cambiarlas o te das cuenta que ellos tienen otras necesidades que no se pueden dejar de lado. El contenido y los objetivos no se pueden separar de la clase.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Partir de los ejes corporeidad y motricidad me parece fundamental porque los chicos se van formando como presencias en el mundo, *yo estoy acá puedo hacer esto y este es mi cuerpo.*

Desde el juego el poder compartir que es tan importante como interactuar con el otro, saber que el otro está ahí. Existen acuerdos, se puede crear y siempre hay otro, ya que solos no podemos hacer nada.

En este nivel esto es trabajoso porque ellos son muy egocéntricos y me parece que es muy importante el poder compartir, estar en grupo y reconocer al otro como distinto, puesto que somos uno solo.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

El juego me parece fundamental y trabajarlo muy importante, por lo general hago propuestas donde ellos puedan inventar juegos, o les digo qué juegos podemos jugar. Juegos tradicionales como por ejemplo el *¿Lobo está?* o las escondidas, juegos que se transmiten dentro de nuestras culturas. El área de la EF, favorece el desarrollo psíquico-motor-social-afectivo y cultural de los chicos.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Me gusta de Daniel Calmes y Leticia González la mirada que tienen del juego y el jugar. Noto que hay contenidos de los últimos diez años, que si no los retomo quedan ahí, se olvidan. Tengo la oportunidad de seguir estudiando la licenciatura de psicomotricidad. Cuando me formé el libro de Jorge Gómez fue un libro de consulta.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

En las escuelas estatales no me ha tocado ningún tipo de complicación, yo siempre me sostengo en la planificación. Hay saberes que no están planificados como el respeto y los afectos, y que a veces surgen, por ejemplo cómo resolver la situación angustiante del bullying, cómo con una actividad o un juego se puede trabajar. Sólo tuve problema en un colegio privado que me dijeron que no hable sobre temas relacionados a la ESI (Educación Sexual Integral).

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de educación física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

La propuesta varía de acuerdo con la intención, con los contenidos que se van a trabajar. Por ejemplo, si en un circuito ponemos distintos obstáculos, que ellos puedan trabajar realizando distintas acciones motrices donde siempre está la pregunta *¿cómo podemos pasar?*, y según como ellos vayan resolviéndolo, siempre estará el acompañamiento *¿y si lo hacemos así?*, entonces con esa pregunta afirmo el contenido. Por ejemplo, si quiero trabajar salto y están los aros puestos, les digo *¿cómo podemos pasar?* Y ellos van diciendo *saltando, corriendo...* Así vamos mostrando cosas distintas, pero el contenido, que en este caso es el salto, siempre está presente.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Generalmente propongo situaciones lúdicas, porque es lo que me llevó a elegir este nivel, cuentos motores, tareas y actividades en circuitos. Cuando es algo más específico como manipulación fina (con aros, pelotas), el

rebote me lleva a mostrarles una acción motriz específica. En un juego estás implicando todo, la acción motriz, la relación con el otro, la relación con el elemento. Las acciones específicas se dan en el área de la educación secundaria con el deporte o con una técnica. Para mí en el nivel inicial va todo junto. Si la actividad no va, la cambio. Hace dos años implementé básquet y, personalmente, lo adapté a los niños, ya que estábamos trabajando con distintos tamaños de pelotas. A ellos les llamó la atención la pelota, no la real porque es pesada, les gustaba mucho embocar. Entonces les hablé del deporte, y con la directora implementamos el taller de básquet. Jugábamos adaptándolo a esa edad y a ese nivel, saliendo de lo competitivo, de manera que se pudiera compartir, descubrir cómo hacerlo. *Vamos a jugar como si estuviéramos jugando al básquet*, les propuse. Fue un acercamiento al deporte, porque yo creo que no porque ellos sean chiquititos van a estar privados, pueden saber que existe y que lo pueden jugar a su manera. Obviamente las reglas y los contenidos no tienen nada que ver con este nivel, pero el gesto, el movimiento está. Esto fue positivo y a los niños les gustó.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Es un lugar importante porque es allí donde ellos hacen presencia, de lo que desean, de lo que quieren, se van a mostrar ellos como son, qué es lo que quieren, sus deseos y sus invenciones. Allí aparecen el *yo puedo*, el *yo me animo*, y eso enriquece.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Por tener una estructura incorporada, organizo la clase de esta forma: en primer lugar los niños se trasladan al patio donde nos saludamos entre

todos, les cuento la propuesta que vamos hacer, presento los elementos que vamos a usar. El contenido en sí siempre está escondido en la actividad que vamos a desarrollar. Siempre lo hago respetando los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo (contenido especial) y vuelta a la calma (cuento, canción, una relajación). Si la actividad es muy explosiva “bajamos”, nos acostamos en el piso, reconocemos el cuerpo, los latidos internos. Los chicos responden muy bien a esto y busco las estrategias para calmarlos un poco, les pregunto *cómo se sintieron, qué hicimos y cómo se llama eso que hicimos* (roles, rebotes). Tiene que ver con la palabra ya que aparece el diálogo, y como ellos están carentes de la palabra, desde nuestra postura poder enseñar a vocalizar y explicar que cada cosa tiene su nombre es algo positivo.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

En los jardines donde trabajo contamos con material abundante: aros pelotas sogas, bastones, almohadas, colchonetas, sogas, elásticos, cajas de cartón, cintas. Gracias al esfuerzo de directivos, cooperadora y el compromiso de la comunidad que ayuda a incorporar elementos al jardín.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

La EF siempre se definió como una disciplina y hoy está lejos de serlo. Hoy la defino como un área que forma al individuo a través de su cuerpo y su conciencia corporal, para que el día de mañana pueda estar preparado para las problemáticas de la vida, se trata de tener un cuerpo y poder disfrutar de él.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

La EF crea lazos de sociabilización y está interrelacionado con la cultura, educación. Lo social me parece fundamental, ya que está ligado al deporte como algo que no se puede separar de la cultura.

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

Si yo estoy parada en el área del deporte va a ser más referida al deporte, pero si me paro en el área de mi experiencia ligada al nivel inicial, la expectativa es la educación física como una herramienta que ayude a los niños para aprender a conocerse, y poder tener presencia en el mundo a partir de su cuerpo y de sus acciones. Que ellos mismos se reconozcan y conozcan el mundo a través del cuerpo. Primero lo humano y después lo motriz.

Entrevista N° 2:

Fecha de la entrevista: 22 de octubre de 2018

Escuela: 913 y 920

Dirección: Las Tres Marías N°5841 y Paula Albarracin y Alvarado, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Los chicos son una esponja, aprenden todo. En nuestra escuela abordamos el tema del mundial y fue impresionante. Trabajamos con las maestras el recorte social que tiene el deporte y resultó algo lindo, integrándonos con lo que hacen las docentes en la sala.

A veces en EF trabajamos el cuerpo y no les preguntamos a las maestras si están trabajando las nociones del cuerpo. Veo que los chicos absorben mucho los desplazamientos y buscan más variantes de las que tienen, y más todavía cuando ponés un elemento, ellos exploran y esos son unos de los contenidos que más trabajan.

Cuando pienso en la clase, pienso en los contenidos a desarrollar, mis clases tienen una intención pedagógica en particular.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Yo creo que es la noción del otro, porque ellos juegan y una forma que tenemos que empezar a trabajar desde lo grupal es entendiendo lo individual. Necesitan lo individual porque son individualistas, pero en algún momento de transición -cuando están de a dos, tres, cuatro o cinco- , trato de trabajar la cooperación. Si yo lo logro, cuando tengan que hacer algo en la primaria va a ser más fácil. Si yo trabajo solo lo individual reafirmo esa individualidad cada vez más, y después cuesta compartir y es donde se generan los conflictos. Yo lo relaciono con saberes sociales.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Fue respondida en la pregunta anterior.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

En inicial fueron todos los aportes que me dio el profesorado e ir leyendo y aprendiendo de mis compañeros. La realidad es que en el nivel inicial no hay nada, además del libro de Gómez, que es antiquísimo, no hay nada. Cuando surgen las capacitaciones de inicial para profesores son tomadas por las maestras de inicial, y nosotros nos quedamos sin cupos. Esa fue una de las quejas que siempre se le dijo a la inspectora. Vamos en la prueba y el error, y está buenísimo aprender, pero en algún momento uno quisiera tener algún fundamento de por qué está haciendo determinada actividad. Además, a veces parecen reiterativas, por ejemplo: cuando agarramos el aro, bueno trabajamos el espacio, y lo corporal pero yo siento que nos falta variabilidad, me parece que a veces limitamos la capacidad del alumno.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

En un principio sí, pero ya en los últimos tiempos, no. En un momento el contenido apoyo era un problema porque los chicos venían mal alimentados, o porque la superficie no era la correcta. Si decimos que el diseño es prescriptivo y se tienen que dar todos los contenidos, la institución tiene que dar todas las herramientas para que el niño pueda hacerlo, si no, es limitarlo. Siendo así ¿por qué uno de la escuela privada puede y el de la escuela pública no? y a lo mejor tiene la misma mala alimentación, pero se decía que se podían quebrar. Yo creo que también les puede pasar caminando y cayéndose.

Para mí el apoyo sirve para trabajar y que puedan investigar sobre su propio cuerpo y las distintas posiciones, también como una forma de prevención de accidentes al saber apoyar las manos.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

En una clase normal, en sala de cinco que uno ya trabajó más, los busco y vamos cantando hasta el SUM y nos saludamos, reviso que tengan los cordones de las zapatillas atados, recordamos lo que hicimos la clase pasada, y como algunos se acuerdan y otros, no, trato de traer a memoria lo que hicimos. Una vez finalizado esto, hago algún juego de entrada en calor que siempre es para descargar energías, en general son de persecución donde asumo el rol de perseguir, porque así controlo que no corran como desaforados. En otras ocasiones inicio la clase con ritmos de palmas y van corriendo o con un sonido que indique hacer algo, y si estoy trabajando con elementos, las nociones espaciales de adentro y afuera. Generalmente trabajo con aros, después tienen un momento para jugar donde ellos hacen lo que quieren, exploran, hasta que intervengo preguntando *¿quién puede hacer rodar el aro e ir adelante del aro? o ¿de qué otra forma pueden hacerlo?*, y de esa forma ellos van proponiendo. Luego, al finalizar guardamos los materiales y hablamos de lo que hicimos, lo que fue fácil o difícil, cómo lo haríamos diferente y terminamos con canciones o con unas danzas. En relación a la propuesta de enseñanza, pienso que cuando lo de afuera es más interesante que lo de tu clase, hay que cambiar de camino. Hay que ver qué propuestas les estás dando a esos chicos, para ver si hay un aprendizaje significativo, porque si no es como tirarle el aro para que juegue. Yo a los chicos de 5 años les doy

muchos juegos y luego en pequeños grupos, les digo que me los tienen que modificar grupalmente. Me gusta que trabajen la resolución de problemas, qué variabilidad encuentran entre un salto y el otro, comprender la acción que realizaron, lo pregunto cuando terminan la clase. Para mí, los contenidos tienen que estar relacionados.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Yo trabajo todas, me gusta que usen su imaginación e invento situaciones, por ejemplo: que vamos por un bosque, que lo recorremos y que pasamos el agua, y ver cómo podemos hacerlo, eso les gusta mucho. Son actividades donde uno va tirando algunas consignas, pero a la vez espero que a partir de esa consigna ellos propongan otras situaciones.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

El lugar que ocupan los chicos es el principal, estoy atenta y estimulándolos, diciendo *¡qué bien que hizo Fulanito!*, y mi voz se escucha durante toda la clase porque siempre estoy pendiente de la estimulación. Si por ejemplo estás con la sala de tres y no hablas más o te quedas quieta, se te quedan quietos al lado tuyo, y en el nivel inicial se trata de poner el cuerpo, no solo es poner mi intención y mi voz. Yo me muevo con ellos, me hacen pasar por debajo de los aros, yo juego con ellos, no doy la actividad sola. Lo que ellos proponen yo también lo intento hacer y pregunto que por qué no me sale a mí, y ellos dicen que es porque soy muy grande.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Yo me veo más tradicional que el resto de mis compañeras, a mí me sirve porque en los jardines que yo he trabajado tienen muchos problemas de disciplina, y es una forma de que ellos sepan en qué momento va cada cosa porque ellos se desesperan cuando no saben qué viene. Si yo les digo en cada momento a qué vamos a jugar, y ya saben que viene otra actividad, están atentos a los cambios. Por eso, la organización es una forma de que ellos sepan que después de ese juego de persecución, viene otra cosa que les puede gustar o no. En realidad también me sirve para mí, para saber qué situación voy trabajando y tener un poco no de control, pero sí de no perder el hilo de lo que yo quiero enseñar.

Uno es tradicional, uno enseña cómo le enseñaron, trabaja así y cuesta desarraigar lo otro.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la educación física en el nivel inicial?*

Yo puedo planificar con aros, y ese día no los tengo, no hay problema lo resuelvo con otra cosa, hago otra actividad o sobre el mismo contenido otra actividad con otros elementos o sin elementos. Los que más utilizo son los aros, los distintos tipos de pelotas, las bolsitas. Lo que tienen los niños es que si le das un pedazo de tela te arman una casa o es una capa y entonces corremos por todos lados, tienen imaginación. Faltaría trabajar los

desniveles, antes en los jardines había unas colchonetas que eran como un juego de encastre pero hecho de colchonetas, ahora no están más, pero eran muy enriquecedoras. Ahora tenemos elementos de psicomotricidad y a ellos les encanta, exploran pasar por debajo de la valla, por arriba, las sogas les gustan un montón. Les presento el material y les digo que hay que cuidarlo. Cuando explico están todos sentados y reparto el material, si no me alcanza los pongo de a dos, los invito a juntarse con un amiguito. Al material lo presento como si fuese un amigo mío.

12. ¿Con qué materiales cuenta en el jardín de la escuela pública?

Los jardines en los que trabajo cuentan con numeroso material: aros, pelotas, sogas, colchonetas, sogas, elementos de psicomotricidad.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

Para mí la EF bien pensada es integral, cuerpo y mente, que a veces no llegamos a trabajarla bien, pero si lográsemos hacerlo bien es poner en el cuerpo aquello que estamos pensando, es una parte fundamental de nuestra vida. Porque sin cuerpo no hay vida y sin mente el cuerpo no tiene función, es una unificación de esas dos cosas. La educación física es fundamental más en estos tiempos en que estamos viviendo el bullying, aceptar el cuerpo. Yo escucho en el nivel inicial cosas que antes no se decían, por ejemplo *estás gorda*. Creo que hay que hablar del cuerpo y la aceptación del otro. Por eso pienso que la EF tiene una carga más social.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

Para mí la función social es de integración, porque es el espacio donde se aprovecha para integrar a la familia, y donde pueden ver que el jardín no es solamente jugar sino que allí se aprende y se trabaja. Algo nos pasa en el nivel inicial y es que aman a los profesores de EF, en el primario también, y en el secundario los odian, más allá de que viene la pubertad y todo eso. Creo que es porque se dejaron los juegos, y entonces viene todo lo estructurado que está bien, pero no tanto. Yo he dado clase en el secundario, pero yo puedo enseñar un deporte a partir del juego y pienso que eso, que vamos construyendo desde el nivel inicial, a veces se termina cortando. La EF en esta sociedad es lo que nos va a unir, el juego nos une. El vínculo del deporte con el nivel inicial es la cooperación, es entender los roles, no enseñaría el deporte porque creo que tiene su momento. Creo que en el jardín tienen que aprender a qué hacer con su cuerpo y su relación con el otro.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

A pesar de mis falencias, yo al nene le tengo que dar lo mejor de mí y si eso lleva a que investigue por todos lados, lo haré. Mi propósito en la Educación Física es que ame hacer la actividad, para que después la pueda continuar. A través de la relación, del juego, que él aprenda que la Educación Física es importante y no que es solo un momento para salir al patio.

Entrevista N° 3:

Fecha de la entrevista: 27 de agosto de 2018

Escuela: 909

Dirección: Bolívar y San Blas, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Más allá de los contenidos corporales, las habilidades básicas. Nosotros trabajamos mucho lo que son las normas, las reglas de convivencia, los espacios donde podemos trabajar y los que no, y el cuidar nuestro cuerpo y cuidar el cuerpo de los demás.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Pienso en lo que necesitan los nenes.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Para mí primero es el respeto. Cuidar nuestro cuerpo y el cuerpo de los demás y que conozcamos nuestro propio cuerpo. Me gusta que trabajen en grupo, que se conozcan, yo participo con ellos y jugamos entre todos, la relación del docente- alumno es muy importante.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Primero desde la formación, leyendo libros y bibliografía del profesorado que es medio antigua, pero a mí me sirve y la sigo tomando como referencia.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

Tengo la libertad para trabajar lo que yo quiera.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Yo busco a los chicos en la sala, salimos al patio o al SUM. Primero les pregunto *cómo están, qué pasó* y si *están bien*. Nos atamos los cordones de las zapatillas y algunos ayudan a los que no saben. Explico el lugar que se puede utilizar y les explico los peligros. Siempre empezamos con un juego, alguna entrada en calor con los nenes, hacemos un desarrollo de clase y un cierre, ellos están acostumbrados a eso.

Yo vengo con una actividad planificada y ya pensada, escucho al grupo y lo que van proponiendo. Quizás vamos cambiando la actividad, depende como esté el grupo ese día, porque a veces están con todas las ganas y en otros momentos están cansados, por eso me voy acomodando a ellos dependiendo de lo que el grupo necesite. Por lo general responden muy bien, ellos exploran, crean. Trabajo muy cómoda en el nivel inicial, ellos te ven y transmiten alegría, a veces la media hora no alcanza.

En la clase ellos me van pidiendo actividades o juegos, y yo voy viendo de acuerdo con los contenidos que ya tengo, el incorporarlos en la clase siguiente.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Yo hago juegos motores, juegos cooperativos, juegos en pequeños y en grandes grupos, trabajamos individualmente, trabajan en pequeños sectores, con distintos elementos, circuitos. A veces guío un poquito, depende de ellos. Siempre tirando propuestas distintas, porque si no yo también me canso y aburro. También implementamos el material no convencional, de modo que no sean siempre el uso de aros, colchonetas o pelotas.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Yo tiro la propuesta y trato de guiarlos. Hay grupos que van solos, yo les tiro la propuesta y me la van modificando, pero a otros hay que guiarlos un poquito más. Por ejemplo, en las salitas de tres que son chiquitos y les cuesta un poquito más, en cambio, los que vienen hace tres años conmigo ya trabajan solos y se hace más placentero.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Mi clase es de la vieja escuela y funciona así: inicio, desarrollo y cierre. De esta forma la organizo, y todas las clases salen así.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

Contestó en la pregunta N° 7 y 11.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

Si bien algunas veces yo trabajo con material convencional, que es importante porque ellos siempre lo esperan –por ejemplo, con la pelota siempre quieren jugar, pasar, lanzar, llevarla o traerla-, con lo que yo trabajo es con material no convencional que es nuevo y a ellos los intriga. Quieren saber qué les traje para jugar, por eso siempre trato de renovar ideas, donde algunas provienen de los nenes.

12. *¿Con qué materiales cuenta en el jardín de la escuela pública?*

Acá tenemos aros, pelotas, vallas, sogas, conos, pelotitas de pelotero, pelotas de handball, vóley y básquet.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

Para mí la EF es una parte importante de la educación, a pesar de que la tiran para abajo o piensan que no es tan importante como alguna otra materia. Uno trata de defenderla diciendo que no es solo que vamos al patio y salimos a jugar con una pelota, nosotros nos ocupamos del cuerpo, del reconocimiento de las partes del cuerpo. En relación a la parte social, estamos con ellos, nos comprometemos y los escuchamos. Yo trato de decirles a los chicos que no solo jugamos, sino que venimos a aprender, por eso les pregunto qué hicimos, qué aprendimos.

14. *¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en el nivel inicial?*

Es muy importante lo social y lo cognitivo. La relación que tenemos con los niños, con los docentes y con los papás. La comunidad participa mucho, hacemos clases abiertas, cierre de EF para que ellos vayan sabiendo que es importante y lo que logramos con los chicos.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Yo quiero que respeten la materia como que es una materia igual que matemática o lengua. Es una enseñanza, es un aprendizaje, eso es lo que yo quiero inculcarles, tanto en jardín como en primaria y secundaria.

Entrevista N° 4:

Fecha de la entrevista: 28 de agosto de 2018

Escuela: 917

Dirección: El Zonda N° 4538, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Conocer su cuerpo para poder dominar el hacer. Fortalecer la autoestima viendo qué logran o conocer cosas. Que puedan construir el aprendizaje haciendo, sin que le tengas que decir cómo, descubriendo a partir de la exploración. Ahora bien yo soy muy crítica de la exploración, que exploren pero que se pueda sacar lo que aprendieron de ahí. Si yo uso una estrategia como una situación problema, por ejemplo poniendo una soga alta para que tiren alto con una pelota, quiero que pueda haber un rescate de ese aprendizaje utilizando el cuerpo y la inteligencia. Creo que el llegar a

lograr un aprendizaje haciendo con el cuerpo y con inteligencia, o resolviendo es una de las cosas más significativas del saber.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Creo que en el diseño está todo lo que dije anteriormente.

Este año me programé para juego sociomotor, desde lo más simple a lo más complejo donde entran muchos contenidos, la parte de las reglas, expresión corporal, juego en sí, juego con mi propio compañero, hasta llegar a juegos súper complicados, y así llevarlo a lo más complejo y a la exploración con materiales.

Reconocer todas las partes del cuerpo en la danza. Transformo el contenido en algo a alcanzar, veo lo que puede lograr, si respeta las reglas y si reconoce las reglas del juego y si puede contar qué sucede en el juego.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

El conocer tu cuerpo y respetar el cuerpo del otro. Hay muchas situaciones de violencia y es necesaria la educación sexual integral, por ejemplo las nenas hacen unas cosas y los nenes hacen otras, pero cuando se puede trabajar y romper esa barrera se logran muchas cosas.

Mi forma de trabajar es dar consignas para que resuelvan. La maestra de grado una vez intervino en mi clase para mostrar un ejercicio que era con aros y círculos de colores, que habíamos marcado con mi compañero en la pared. Los niños debían pasar por los aros como querían y volver, no en contra mano sino por afuera. Mi intención era que en algún momento lo entendieran, no mostrarles el cómo hacerlo, sino que quería que lo descubrieran solos. La maestra no aguantó y les dijo *chicos es así*, agarró

la pelota y lo explicó. Ante esto noté que los niños imitaban hasta la forma en que tenían que tirar la pelota. Cuando terminó la clase me acerqué y le dije a la maestra *Ceci*, *necesito que vos no muestres. Yo soy la profesora y no lo muestro*. No me enojé, pero yo quería que lo hicieran a su forma y que ellos se sintieran felices por haberlo logrado, que ellos sintieran que lo descubrieron, que tiraron con una mano y con la otra, porque ellos te muestran y a mí no me interesaba que lo hicieran bien. La maestra me pidió disculpas. No se dan cuenta pero estamos automatizados. Son estrategias de enseñanza y mis clases saldrían perfectas si les mostrara. La pretensión de que salga bien es una cosa más egoísta de parte del docente, hasta un directivo te puede decir que tu clase es un lío y a mí me encanta que sea un lío porque así aprenden más. Creo que si podés justificar -volvemos a la capacitación-, tener en claro, lo que estás trabajando y las estrategias, lo que para algunos sería que los chicos no hicieron nada, para otros sería que hicieron un montón. Es importante que los chicos puedan resolver la situación y que el docente pueda trabajar de acuerdo con su intención, de acuerdo con lo que quiera.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?*

Me encanta leer el diseño curricular, después las capacitaciones del SIE. Los docentes manejan materiales que son buenos y que son aplicables, el SIE como es del estado trabaja para el diseño curricular, para que se aplique, también te *tiran* libros para leer. Yo no he leído libros enteros pero hemos hablado de Ana Quiroga, esto de cómo aprendí yo y cómo inevitablemente sigo enseñando de la misma manera. Si lees el libro solo, no lo aplicás, pero en los cursos del SIE te ayudan a aplicarlo. Cuando cursé la Licenciatura pedagógica, apliqué un montón. No sé si se puede aplicar solo. Yo tengo mi libro favorito *Vivir, amar y aprender*, que es

fascinante o *La escuela inteligente* que leí en el profesorado, que capaz una persona sola no lo puede aplicar y necesita una capacitación para aplicarlo al diseño que es lo que hace el SIE, esto tiene que ver con la pedagogía. Ahora mi intención es capacitarme en Montessori por la metodología del aprendizaje por proyecto y que el alumno sea protagonista del aprendizaje y lo pueda construir y que no se le dé todo servido. Ver si por ese lado hay algo más que me pueda ayudar.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no puedes enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

En escuela privada me ha pasado y por eso me fui, pero en la pública, no. Es un tema súper tabú la ESI, que me parece alucinante para la escuela y el jardín. Se han ocupado de hacer reuniones con los papás, de ver videos, y hablar del tema, de hacer talleres de juegos con niños/ as y padres donde se buscaba que no se sorprendan porque un nene quiera jugar con muñecas. Los niños piensan como los papás y cuando abris el conocimiento en temas tabús, los niños terminan explicando más. El colegio no me puso ninguna prohibición.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

En mi clase de EF, primero quiero que los chicos reconozcan que están en clase y que sepan que vamos a jugar. Siempre marco los momentos de la clase, en el inicio siempre nos trasladarnos con alguna canción. Soy metódica, esto me ayuda para organizarme, sin obligar quiero que los momentos de la clase se respeten. Ellos saben que llego a la salita y se revisan los cordones, como lo hicimos tantas veces sale rápido para poder

ir a jugar. Nos trasladamos al patio sin hacer fila, tenemos una canción para no hacer fila y ellos la saben. Si marcamos los momentos de la clase ellos saben porqué y si queremos trasladarnos no podemos empujarnos para llegar al patio. Tienen un lugar para sentarse, para escuchar la consigna, del juego que vamos a jugar; marcando los límites. Tengo la planificación trimestral y la del día con la estrategia que voy a utilizar. También está planificada, la intención de mi clase y lo que quiero lograr, voy a eso y lo voy llevando. También me ha pasado que he modificado en una clase la forma de llegar por algo que dijeron los chicos, no soy estructurada en lo que voy a dar, pero sí tengo armado en mi mente a lo que quiero llegar y cuál es el contenido que voy a desarrollar. Cuando veo algo en el patio que no me sirvió, lo modifico, tengo facilidad para hacerlo, pero no voy a cambiar lo que tengo pensado. Me siento incómoda cuando no planifico y creo que es necesario hacerlo, algunos profesores se quejan por tener que planificar. Los momentos de la clase los uso siempre y los momentos de traslado también, la clase termina cuando llego a la salita y los saludos y les doy el dibujo. Soy muy exigente en eso, si venís vos no me voy a poner a hablar con vos y que los nenes jueguen con la pelota, no lo voy hacer porque no me sale, soy muy de estar ahí y capturo lo que hizo cada chico, lo que no hizo, lo que dijo, lo que no dijo y esa es mi característica.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

El cuento motor es maravilloso, tenés un montón de contenidos. No en todas las clases pero hemos hecho proyectos de campamentos y la fiesta de fin de año con cuento motor. Las propuestas de juegos están siempre y capaz el proyecto final es la fiesta de fin de año, y el de campamento lo

desarrollamos en tres clases. El proyecto de clase abierta lo elaboraron ellos y es más corto, y que tengan un evento final es muy bueno porque los nenes tienen una continuidad y el evento es el resultado final, ellos eligen tres juegos para jugar con los papás y los practicamos con esa intención. Ellos saben los nombres de los juegos y eligen para la fiesta de la EF que es un proyecto de la escuela.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Creo que el lugar es total, desde la planificación hasta la clase estoy pensando para que ellos sean los protagonistas.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Creo que en mi organización esto de marcar los momentos, yo obligo al nene, es el momento de esto. En realidad de esta forma yo me puedo organizar, soy egoísta, para poder aprovechar la clase. Pienso que en esa organización está el cuidado de su cuerpo, por ejemplo que puedan atarse los cordones, si ellos no me avisan se caen y por eso es algo importante aunque se tarde un poco. Tal vez te lleva tiempo en la organización el tema del traslado, ocuparme de que haya un lugar para que se sienten, sentarnos del lado de la sombra si hace calor, todas estas consideraciones me llevan a que la clase sea organizada. Y no sólo hay una intención mía de que sea organizado y más ágil, sino que también ayuda a que haya un aprendizaje. La cosas no se hacen porque lo digo yo sino porque en esa organización cuido mi cuerpo y si me ato los cordones no me caigo, si hay sol me siento en las sombra, si la seño va a explicar un juego yo me siento con la cola en el piso. Son consignas que tienen un porqué, no es que es algo individual mío, sino que tiene una intención dentro de la organización.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

Cuanto más elementos más exploración y es más fructífero para los chicos, todo lo que aprendan en esa etapa de exploración va a ser total. En algunas ocasiones llevé pelotas gigantes y pudieron experimentar el lanzar con una pelota gigante.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

Pertinentes son todos los materiales, tenemos pelotas y aros uno por niño. El año pasado no teníamos mucho, pero hicimos de todo con lo que teníamos, exploración con todos los elementos, la pelotita con medias, los discos con goma eva y cartón... Muchos de estos elementos llevaron los chicos de la universidad para sus prácticas. Hemos hecho circuitos con cajas que reciclamos, aros con caño corrugado, todo elemento tiene una posibilidad de exploración y creación, no hay límite siempre y cuando no se ponga en riesgo la integridad del niño. Hemos usado pelotas de pelotero, pelotas de básquet, pelotas de vóley, pelotitas de papel. Cuanto más material, más experiencias, pero no es condición. Con material no convencional podés lograr hacer de todo, ni te cuento en la expresión corporal que capaz no tenés material pero se puede imaginar, todo suma a que sea mejor.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Se contestó en la respuesta 11.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física. ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

Yo me encontré en la universidad con la función que tenía antes la EF en la escuela. Porque no vi la inclusión social y formarte para trabajar, sino una orientación militar de la EF yo me encontré con esto que me causaba mucho rechazo, que era el bipedaje y la parte militar de esa práctica. Se deben acordar de mí, yo hice que se suspenda esta práctica de bienvenida que se les hacía a los alumnos de primer año del profesorado de EF. No podía terminar de entender cómo en la carrera docente encajaba la parte militar, cuando yo preguntaba por qué tenía que aceptar en la carrera docente que alguien me mande, que alguien me grite, para mí eran todos locos, yo casi dejo la carrera por todo eso y empecé a hablar con profesores que me decían que tenía que entender, pero no podía. ¿Por qué al empezar una carrera, un alumno de 2do, 3er año me tiene que maltratar? ¿para qué sirve el bipedaje?. Ellos me decían que cuando yo fuera docente, iba a tener alumnos que me iban a gritar y yo iba a tener que agachar la cabeza. Si yo tengo un alumno que me insulta y me grita, yo voy a ver por qué lo hace, yo no voy a agachar la cabeza, yo le voy a preguntar por qué lo hace. Yo tengo alumnos que insultan y gritan pero les pregunto por qué lo hacen, me voy a ocupar del tema. No me sale la violencia como le sale a ellos. Yo empecé mi trabajito de hormiga y cuando hicieron el bipedaje, hubo una chica que fue maltratada, de hecho los maltrataban todos los días en el colectivo. Yo no entendía cuál era la función social de la EF de los profesores que salían de ahí.

De a poco fui descubriendo el poder separar estudiando en la licenciatura, vi que la función de la educación física es formar gente que pueda participar de la sociedad del trabajo, como que empecé a distinguir eso y me encontré con la realidad de ahora que es totalmente diferente.

El diseño curricular no es el mismo con el que yo me formé. Poder entender qué hacer con mi cuerpo, sentirme seguro, o el poder que tiene el docente de hacerte sentir seguro a vos y lograr cosas importantes. La educación física relacionada con el cuerpo, el deporte.

Si bien el deporte nos hace formar parte de un sistema, tenés que entrenar para lograr algo, competir para ver quién es el mejor, saliendo de todo eso creo que la competencia es maravillosa. En el deporte se pueden sacar cosas positivas y trabajar lo grupal. Tal vez a la escuela no vamos para competir, pero sí para disfrutar en lograr un objetivo todos juntos, para lograr una meta, disfrutar de la actividad física y como dice una profe *experimentar en un montón de actividades físicas o juegos y que elijas uno para hacer en tu vida*, porque hacer actividad física te da salud y eso también es un objetivo, pensándolo en los más grandes y en los más chicos también. Yo amo que mis alumnos digan que en la educación física juegan, que se divierten y que jugar, aparte de ser un derecho, es algo que está buenísimo y que aprendés un montón de cosas. A mí también me gusta mostrárselo con la experiencia. ¿Quién no se divierte jugando? ¿Por qué dejamos de jugar? Yo no quiero que pierdan la esencia del juego, pero cuando hablás de deporte a los más grandes, elegir una actividad para hacer para toda la vida es algo que va con disfrutar. Yo tengo alumnas que no hacen EF porque la odian, porque tuvieron profesores que evaluaron golpe de arriba, cuando nunca tuvieron en cuenta la participación, el sentirse parte de un grupo y creo que eso también es importante.

Sentirme parte y lograr algo es muy importante, pensemos que la EF tiene mucho de eso, de lo social y la inclusión.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

Es mucho más que aprendizaje y absorción de las experiencias motoras del hacer con el cuerpo, es brindarles a los chicos la mayor cantidad de

experiencias para que después puedan desenvolverse, expresar con el cuerpo y poder tener más aprendizaje motriz. Poder desarrollar las capacidades físicas y el poder hacer con el otro, con el compañero o todos juntos.

Pero en el nivel inicial soy yo y la pelota, entonces que pueda tener la mayor cantidad de experiencias haciéndolo, yo creo que todo es haciendo. Lo específico de la Educación Física es poder descubrir o llegar al aprendizaje, es lo más puro y esto se pierde en los otros niveles, porque después hacen lo que les dicen o lo que el profe muestra. Si fuese en el nivel inicial, creo que sería más positivo. Esto de hacer y ser protagonista es súper valorado y es necesario.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?*

La Educación Física tiene una función social importante, sea disfrutando con el deporte o a nivel salud. Yo a nivel salud tengo una enfermedad crónica, el poder elegir una actividad para la vida creo que es algo ideal y necesario para todos. Poder transmitir esto a los alumnos, hablando de los tres niveles, en secundaria ves y recibís todo lo que no se hizo y yo tengo como ideal esto, que disfruten y que se diviertan. En la última evaluación del secundario yo les pregunto *¿cuál fue la clase que más disfrutaron?, ¿te divertiste, ¿te sentiste parte?*, y cuando leo las respuestas no es lo que yo me imagino. El divertirse y participar es necesario, yo no voy a formar a un deportista y no voy a evaluar cómo hace un golpe de arriba, no me interesa, es más no está en el diseño curricular tampoco, pero yo tengo que hacer que mi alumno participe, que se sienta parte de un grupo.

Entrevista N° 5:

Fecha de la entrevista: 20 de noviembre de 2018

Escuela: 903, 907 y 908

Dirección: Chile N° 2005, Maestro Sarmiento y Curupaity, Urgateche y Laprida, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

En mi clase lo que priorizo siempre es el cuidado del cuerpo, de sí mismo y de los demás. Es decir que siempre estoy haciendo hincapié en cuidarse, de ahí parto a saberes motores y voy avanzando en los gustos de los chicos, pero primero el cuidado del cuerpo. Hay grupos que no saben jugar, que no saben correr, que no saben esquivar que es algo básico. Por tal motivo tengo que empezar por esa parte, porque la idea de la clase es que todos estén bien, que participen en la medida que ellos quieran. Hay muchos que son muy participativos, otros están sentados y están mirando, situación que no me preocupa, ya que después se van acercando y de a poco todos siempre terminan haciendo cosas de forma activa. He tratado de encaminarlos y no me resultó, ellos mismos tienen su tiempo y se van acercando.

2. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

3. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Los saberes motores son importantes, pero priorizo siempre el juego, el cuidado de sí mismo, evitar los accidentes, el disfrute, lo lúdico, el juego es siempre importante. Mi enseñanza es a partir del juego, o sea todo es un juego, todo es una historia. Cualquier actividad siempre empieza como una historia, es la forma que tengo para que se acerquen.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuáles pensás los saberes de la cultura corporal?*

Para mí los ejes y el diseño son claros, tengo libros de juegos de nivel inicial, libro de educación física infantil, de recreación. Pero no tengo un autor para decirte. Siempre busco la vuelta para seguir y para poder avanzar profesionalmente y no quedarme siempre en lo mismo.

Donde pongo mucho hincapié es en la parte gimnástica, trato de cerrar con algo relacionado al circo, que tengan experiencias que otros años no van a tener, no siempre pero trato. Puedo conseguir dos o tres colchonetas y utilizarlas, ya que en primaria y secundaria esto no lo van a tener. Así pueden vivenciar la parte gimnástica porque tienen la edad para empezar, ya que hay menos accidentes por ser más laxos.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

No, siempre tuve libertad ahora con la ESI fui unos de los docentes que participó de la capacitación que se hizo hace dos años y fue raro ver a un hombre en el nivel inicial. Fue complicado al inicio, ahora ya me conocen las familias y me conocen de otros lugares. Estoy incorporando actividades de la ESI, charlas con las familias, actividades que me piden los directivos para que puedan hacer con los chicos en la clase, trato de estar con una de

las maestras, pero tengo toda la libertad y no se me ha prohibido nada por ser varón.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

La primera parte de la clase es una bienvenida, la hacemos en ronda y nos saludamos, es importante esa charla, a veces cuesta cortarlos porque tienen tanta necesidad de poder hablarme que a veces se pierde tiempo y el tiempo es muy cortito, no más de 20 minutos con los traslados, pero ese tiempo es importante para escucharlos. Una vez que se tranquilizaron empiezo con la clase. Primero con una entrada en calor, en esta etapa ellos saben que vamos hacer un juego y que el objetivo es entrar en calor, para qué sirve el juego, y luego sigo con lo formal, la parte importante del contenido a desarrollar. Los chicos no saben cuál va a ser el contenido, pero saben que vamos a trabajar algo. Cerramos siempre con qué hicimos, si estuvo bueno o no, qué aprendimos, si vimos a otro compañero al que le salió mejor, y al final trato de cerrar con las palabras de ellos.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Trabajo mucho el mando directo, es un inconveniente que tengo, es algo que me quedó y me cuesta mucho tratar de sacarlo. Incorporé lo que es la libre exploración y que ellos lleguen al objetivo. Me doy cuenta que los practicantes ya vienen con otras ideas, no me cierra todavía. Sé que estamos entre un punto y el otro, y en el medio hay un abismo.

A mí me parece que el método que utilizo es el más efectivo, intenté encaminar mi clase con otro método y la verdad que no me voy feliz con mi

clase, ya que veo nenes que no pasaron por la experiencia que yo quería y que yo estaba buscando. No quiere decir que yo sea un dictador, vamos hacer así o así, pero los encamino a lo que quiero llegar. Sí me pregunto de qué manera, de qué otra manera, cómo lo puedo hacer.

Siempre trato de encaminarlos no de una manera tan libre, tan liberal. He visto clases que han planteado dejar el material y que lo experimenten, nada más y con eso se terminó la clase. Para mí se van vacíos, está buena y es una linda experiencia, pero ¿para qué estuvo el docente ahí parado?, es lo que no logro entender, si no los guiamos ¿para qué estamos? Porque van a llegar solos en algún momento pero la idea es que lleguen más rápido y que pasen por más saberes y por ahí no me cierra eso. Igual trabajo en estaciones, en grupos, mucho en parejas, en tríos y siempre termino en mini deportes. Juegan y separo en mini canchitas y van rotando y van pasando (mini básquet, mini fútbol, mini vóley) con nuestras propias reglas que vamos a poner de a una o dos, por ejemplo les digo que este juego tiene cinco reglas y ellos dicen que es difícil y yo les digo que es más divertido porque tiene más reglas. Terminamos Salita de 5 con juegos reglados, que entienden. También hay juegos a los que no les pongo reglas y los invito a que ellos creen el juego, por ejemplo yo les doy una pelota y tres aros, son cinco chicos y tienen que inventar un juego, ellos se ponen de acuerdo en lo que vale y lo que no. Veo lo importante de la regla.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

El más importante, yo me enfoco en ellos, en ver si están disfrutando, si están aprendiendo, en evaluar si cambio o no la actividad. Si yo tiro una actividad y veo que no están pasándola bien, que no están aprendiendo, y que no la disfrutan, cambio la actividad y paso a otra cosa. Pongo una o dos variantes, también puede pasar que cambie directamente el juego, primero intento dar mi plan de clase y si no sale yo tengo que cambiar para

que ellos puedan hacer cosas que les gusten. Hay jardines que me piden un deporte específico, y otros que no.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Primero les doy la consigna y después el material, los junto en ronda o los junto y les digo lo que vamos hacer y les presento el material que puede estar en un rincón, en estaciones o puede ser que lo vayan repartiendo directamente ellos. Pero primero siempre va la consigna y después el material.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

No mucho sentido, no hago tanto hincapié. Mi planificación puedo hacerla con aros, con bastones, con pelotas, no es tan importante el material propiamente dicho, o sea trato de planificar sin el material. Puedo utilizar el mismo material siempre o ir cambiándolo.

12. *¿Con qué materiales cuenta en el jardín público?*

El material que tengo es abundante. Lo conseguimos nosotros, y le hago entender a los directivos que el material es para los chicos, pero no es tan importante.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

La EF es importante ya que está en la formación integral de cada individuo, más en esta edad del nivel inicial porque creo que es la manera que tienen de poder expresarse. Más que la palabra, están utilizando el movimiento, el cuerpo, los gestos y dentro de mi clase se demuestra. Hay chicos muy tímidos a los que les cuesta expresarse y dentro de la clase son otra persona. Se van formando físicamente y mentalmente, esto es importantísimo.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

Creo que dentro de la comunidad es importantísima, es acercar la comunidad a cada institución. En cada jornada y cada evento siempre es el profesor de EF el que está al frente: el Día de la familia, el Día del niño, el Día de la primavera o el Día del maestro siempre está el profe cerca. Es en el espacio que se puede incluir más fácilmente a la comunidad y a la vez compartir ideas con los directivos y con los docentes. El movimiento es importante, porque está más cerca de las personas que cualquier otra cosa, o estar sentado dentro del aula no es lo mismo. El juego es divertirse, es cómo nos acercamos a cada comunidad, jugando, haciendo una danza, un campamento, haciendo un taller en una clase abierta. Yo nunca hice la fiesta con los nenes solos, si está la familia vamos a jugar todos, resulta chocante porque nunca nadie los invitó a jueguen y después se dan cuenta de que les gusta. Y por ahí estamos más cerca que una maestra que no tuvo esa chance de poder jugar con los niños. Creo que somos un nexo importante entre la comunidad y la institución.

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

Somos como superhéroes para ellos, llega el profe y es el vínculo, le debe pasar a cualquier profesor de EF. La exclamación es que vamos a hacer algo divertido. No sé si es buscar algo ideológico, la postura que siempre

tuve es llegar y decir qué copado que vamos hacer esto, vamos hacer lo otro, y así participan todos porque está el profe, y hasta hay veces en que pasa dentro de una salida que no tiene que ver con la EF. Somos una figura muy fuerte.

Entrevista N° 6:

Fecha de la entrevista: 18 de septiembre de 2018

Escuela: 908 y 915

Dirección: Urgateche y Laprida y Padre Ustarroz N° 5618, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Aparecen todo tipo de saberes tales como los valores, el respeto, los saberes corporales. Por ejemplo hoy tironeaban un aro entre dos ya que tenían que guardarlo y nada más. Entonces decidí charlarlo, me acerqué y dije *¿qué dijo la profesora?, ¿había que juntar los aros?* Me dijeron que sí, para guardarlos y hacer otra actividad. *Bueno, entonces -les dije- los llevamos entre los dos y lo dejamos en su lugar, ¿sí?* Fueron los dos con el aro y lo depositaron en el lugar; la comunicación es muy importante, uno va generando eso, respeto por el otro, y eso es trabajo comunitario.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

En una clase no se pueden trabajar los tres ejes al mismo tiempo, el ambiente natural es algo más específico. Podemos trabajar la corporeidad y motricidad, eso se entiende bien, pero si mezclamos todo junto, no. Vamos

por contenido no se puede mezclar todo, que si no queda todo muy colgado, sin poder relacionar los contenidos.

Trabajamos por ejemplo el transportar, para ello podemos traer rollos, cajas y que exploren todos los contenidos porque si no, siempre es lanzar y desplazarse. Creo que hay muchos contenidos más.

Hay salas de cinco en las que mirás cómo saltan y parecen chicos de tres años, y entonces me pregunto qué hicieron en sala de tres y cuatro. En tal caso tendremos que reforzar lo que no hicimos en sala de tres para que en la primaria el chico logre tener un salto acorde a su edad. Respetando sus tiempos porque no todos tienen la misma maduración. Ver si los contenidos que propongo los puedo mejorar, si se quedan sentados es un gran problema porque los motivos pueden ser muchos.

Los contenidos son lo sensomotriz, si respeta al compañero, si respeta los turnos, si respeta a la docente, si respeta las consignas y las entiende.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?*

Yo lo tomo como saberes corporales, pero viene incorporado el del respeto, los valores, el compromiso, la comunicación y todo lo que le sirva para el día de mañana. El poder resolver actividades, solos sin intervención de un adulto.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Aparte del diseño que uno lee, voy aprendiendo en la clase diaria. En mi época había una materia que se llamaba Educación Física infantil, que ahora nos sé cómo se llama, ahí aprendí un montón de cosas. Yo tuve un buen profe que nos enseñó a jugar, porque uno a veces quiere ser estructurado y ordenar, pero en el nivel inicial hay que dejar jugar. Podés

dar pautas pero hay que dejar jugar. Hay profesores muy conductistas, hay momentos en que se puede dirigir, pero también hay que explorar e inventar. Un día había rollos de cables, tenía pelotas y me dije *vamos a ver qué surge*, y como hacen las maestras los ubiqué en rincones sin decir ninguna consigna y me pedían permiso para utilizarlos. Corrían por todos lados con los rollos, iban, venían, los apilaban y me iban mostrando qué podían hacer, sin que yo les diga *pongamos acá*. Son propuestas del grupo, con algunos lo podés hacer, darles la libertad y no ser conductista. Porque a veces estamos limitados por el espacio y preocupados porque no se golpeen. Hay violencia, se genera entre ellos, se pelean por un objeto. El tiempo junto con lo que uno observa te ayuda a saber qué hacer con cada grupo.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

Dentro de la institución nunca me dijeron nada, al contrario me felicitaron y me dieron la libertad absoluta para trabajar. Igualmente uno siempre tiene a la señorita que te guía y te hace sentir respaldada por si pasa algo que uno hace mal, ya que conoce más al grupo porque está todo el día con ellos, y por eso te sentís más relajada. En el secundario estás vos sola con los chicos, en el nivel inicial, no.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Llego a la sala y se me tiran encima y arranco la clase con una puesta en escena. Pongo los materiales para que exploren, y la iniciamos jugando. Vemos los aros y vamos ir saltando, si vemos una soga pregunto *¿qué hay*

que hacer? Y digo puedo saltarlo, esquivarlo. A veces pongo algunos conos. Siempre hago alguna actividad para distender, algún desplazamiento y después arrancamos. Si estoy viendo juegos, hago algún juego. Si son las primeras clases y vemos material, trato de que haya uno para cada uno, también hacemos juegos de a dos. Para mí es siempre una puesta en escena.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Para mí son situaciones lúdicas, yo voy poniendo diferentes materiales, voy observando y voy cambiando. Una vez que termino de observar y surgieron juegos, puedo intervenir y hacer propuestas de juegos como una mancha, juego de atrape, juego con desplazamiento, un pulpo. Los chicos enseguida te lo piden, te exigen que no falte, pero por lo general primero exploramos los elementos y después nos metemos en la parte de juegos.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Es fundamental porque la sala de tres no es lo mismo que la sala de cinco. Yo tengo la sala de cinco que ya saben qué corresponde hacer en cada lugar y en cambio, en la sala de tres les tenés que dar un material a cada uno, es más individual y hay más exploración. En la sala de tres todavía están en la etapa de deambular, vamos al SUM y jugamos con telas, pelotitas, esponjas y cosas que les llamen la atención. En cambio, en la sala de cinco ya podemos hacer juegos de oposición, juegos de relevos, jugar unas manchas, podemos jugar otros juegos porque es otra la comprensión. Me parece que el deporte va recién en cuarto grado.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Primero ordeno el SUM antes de iniciar mi clase y busco mi material. Voy al cuarto de materiales y pienso qué hago hoy. Observo y miro qué cantidad de niños hay por el tema del material. A veces hay poquitos, entonces tengo que hacer con más material o cambiar la actividad, más a la mañana porque cuando hace frío van menos chicos, y decido si puedo usar el SUM o me tengo que ir para afuera, todo esto es como una rutina. Le pregunto a la señorita cómo están los chicos hoy, si están alborotados. Ella me pide que los “baje” un poco, entonces hacemos juegos más tranquilos para no agitarlos más y si no, la señorita trata de calmarlos. Depende mucho del estado de ánimo de los chicos y de los grupos.

Busco a los chicos, para empezar la clase hago una presentación de circuitos con aros, cosa que les gusta mucho, y si son sala de cinco, puedo empezar con un juego como una mancha o con lo que sea. Dependerá lo que tenga para esa clase, si es de salto voy a buscar la sogá, los aros, afuera tengo marcado para hacer salto en largo y entonces veo con qué voy a trabajar. Si es de lanzamiento, me ocupo de buscar los cestos, las pelotas. Cada actividad la voy armando con mi material para ver qué voy a plantear. Igual lo tengo en el libro de tema, así que voy viendo lo que voy dando. Si observo que me faltó algún contenido del trimestre, para que no quede colgado lo incorporo. Terminamos en ronda, algo tranquilo, algo de relajación, volver a la calma y tratar de que vuelvan a la sala después de estar al cien, de bajar, y no estar alborotados para poder continuar la actividad en la salita.

10. ¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. ¿Qué materiales te parecen pertinentes para la educación física en el nivel inicial?

Además del material tradicional, a mí me gusta usar cosas raras: cajas y rollos. Por ejemplo, usar aros de PVC o algo que sea distinto, una botellita, algo que traen de la casa, una pelotita que no sea de plástico, que sea de tela para que con las texturas vayan incorporando y conociendo distintos materiales. Es muy importante que haya variedad. Que utilicen los aros, tener sogas para que puedan pasar por arriba, por abajo, para que puedan armar su espacio de trabajo. Cuando no tenemos mucho material, hay que innovar: buscar cajas, que me encantan, los tubos de cartón duro, con los que jugamos un montón, con una pelotita. El otro día hice un balero. Una vez un niño me dijo que podían jugar al hockey con las pelotitas y un palo. Lo que no utilizo son los bastones, no logro encontrarle la vuelta, me parecen agresivos y que se pueden llegar a golpear, lo convencional es seguro. La mayoría de las pelotas están pinchadas, entonces agarro papel y cinta y armo pelotas de papel que sirven como si fueran las de verdad.

12. ¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?

Hay sogas, aros, conos, bolos, dos colchonetas chiquitas, dos arquitos de fútbol y un aro de básquet chiquito. Tenemos material reciclado: tapitas, palangana, esponja, rollos y ahí surgen los juegos. Los materiales son importantes, no hace falta que sean los tradicionales. Ya pedí material.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

Es la mejor materia ya que trabajamos todo: el cuerpo, la mente, la salud y la sociabilización. Es la materia más completa porque trabajamos los contenidos no sólo corporales, sino también lo social en la parte de la

comunicación, el estar con el otro y respetar el espacio y ya ahí vemos que se trabaja distinto a las demás materias. Es un conjunto de habilidades.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

Lo social es importante, ya que en el nivel inicial los papás participan mucho, las familias participan, no solo para los festejos, sino también en los actos y en las clases. Si se necesita colaboración de las mamás, aparecen cinco o seis mamás en la puerta de sala de tres dispuestas para rellenar bolsitas o lo que sea... Entonces el compromiso de la familia en el nivel inicial se denota más, o se ven más a los papás en todo sentido, en los actos y fiestas. Se nota mucho lo social y el compromiso. En la cooperadora se ve la ayuda, que vengan a pagar al jardín para poder tener cosas es porque le dan la importancia a la educación y al lugar donde van a estar sus hijos.

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

No sé qué contestar, yo amo el deporte, lo miro desde que me levanto, está TyC Sport, juegan a las bolitas y lo estoy mirando. Amo lo corporal, lo físico, no puedo estar sentada. El trabajo con el cuerpo es algo que no te lo da otra materia, ver el movimiento es genial, en todos los niveles pero más en el inicial. El movimiento surge porque el enanito está ahí y te tira un rol adelante y vos decís *pará que te traigo una colchoneta...* me encanta la habilidad y lo motriz.

Entrevista N°7:

Fecha de la entrevista: 18 de septiembre de 2018

Escuela: 911

Dirección: Acerboni N° 556 José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Queremos que aprendan valores y acciones motrices.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

El compañerismo es primordial y además trabajamos la parte cooperativa, el trabajo colectivo. El ser buena persona con el compañero y con el docente siempre es un contenido que se tiene en cuenta.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

La intención es trabajar todo, yo desarrollo todas las capacidades como pueden ser el salto, la carrera, caminamos y nos desplazamos. Son importantes los hábitos y que se comprendan las consignas.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?*

Nos bajan el Diseño de la provincia y de eso nos valemos, personalmente no he leído otra cosa.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

Nunca tuve problema con ningún contenido. Inclusive con el nuevo eje de la ESI no he tenido problema, siempre se habló con la comunidad.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Trato de que los chicos comprendan las consignas, se diviertan y jueguen conmigo, por eso elegí el nivel inicial. En la primera parte rompemos el hielo haciendo canciones, para que el chico tenga ese apego conmigo, porque si no lo tiene no hace la actividad física. En el nivel primario no se ve, pero en el inicial es necesario para que juegue con vos y se divierta. Hacemos todo lo que son juegos tradicionales, porque por diferentes situaciones de nuestra realidad social los chicos no salen a la plaza. Las actividades son por ejemplo, aprender a arrojar una pelota de diferente manera, desde diferente altura. Les pregunto con una pelota en la mano, *quién la arroja más lejos y más cerca*. Después se termina con una vuelta a la calma, con otro juego tradicional y una reflexión, que es muy importante ya que yo tuve a mi hijo como alumno y cuando mi señora le preguntaba *qué hacían en la clase*, él contestaba que nada y yo lo quería matar. De ahí, de esa reflexión, sale lo lindo de la clase. Porque mi hijo que le preguntaba sobre la clase, lo que había aprendido, no entendía nada, por ahí otro, sí y resulta que estuvimos jugando a la pelota, pateando, tirando la pelota. Por eso las reflexiones después de la clase son importantes, para que puedan explicar qué aprendieron.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Tareas motrices, no tanto. Yo voy viendo, porque tengo desde salita de tres a salita de cinco, por esa razón las actividades van cambiando. En salita de tres es más lúdico. Por ahí los chicos de cinco tienen tareas, un circuito o diferentes actividades que resolver. En ese espacio trabajo, trato de hacer todo lo que me dicen, con los de tres como los de cinco. Igual voy viendo los grupos a ver cómo lo resuelven, porque hay grupos a los que les cuesta y grupos que lo enganchan enseguida.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Ocupan el primer lugar, ellos son los protagonistas. Yo tiro la idea y ellos la van resolviendo de diferentes maneras y las vamos uniendo.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

La organización depende del grupo. Tengo grupos que si dejo distintas pelotas con aros colgando, ellos ya saben qué hacer, eligen con qué material trabajar. Al terminar la clase todo el material tiene que estar ordenado y luego seguimos con otro juego. Hay grupos que no quieren entregar el material y tengo que sacárse lo de a uno. Yo lo organizo así, tal vez sea muy estructurada esta forma, pero hasta llegar a que ellos puedan elegir con qué material quieren trabajar, tengo que pasar por esa parte estructurada para que después ellos puedan elegir el material y puedan trabajar. Por ejemplo, si realizan actividad con pelota, que pasen por el medio del aro, que tiren una botella o emboquen donde hay neumáticos,

pero ellos eligen y ellos juegan. Para llegar a eso tengo que ser estructurado en la primera parte de la clase. Por ese motivo primero les tengo que mostrar el material, se tienen que ambientar, ver los diferentes sectores donde vamos a jugar, las diferentes actividades que van a hacer en los diferentes sectores, y después que ellos elijan, pero ese proceso lleva tiempo. Por lo general muestro lo que hay que hacer y tiro la consigna. Hay grupos que se quedan mirando y yo les pregunto si me entendieron, cuando mostrás, arrancan solos.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

El material es muy importante, trabajo con material no convencional, porque en el jardín aprendemos a jugar. Desde un pompón hasta una pelota hecha con diario o botellas de plástico para tirar y lanzar. El material es importante y si es no convencional, mucho mejor todavía. También tenemos aros y pelotas. Para trabajar por ejemplo, yo tengo monedas de oro que me hicieron los padres, ellos con la ayuda de las maestras me armaron un cofre de piratas y jugamos a la búsqueda del tesoro. Primero hay que lanzar y embocar adentro del barco, donde la actividad se puede hacer con la moneda o con la pelota, y después ellos eligen con qué pelota lo quieren hacer. Por eso el material es muy importante.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Hay de todo, elementos de psicomotricidad, aros, pelotas de distinto tamaños, conos, sogas. Material no convencional como pompones, botellas, monedas, barco de juguete, y así vamos ambientando la clase y somos piratas o jugamos a que somos superhéroes, nos ponemos una capa y hacemos equilibrio y saltamos más alto o saltamos un cajón ambientando la clase.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

La EF es educar el cuerpo a través de los movimientos. Es muy rica y tiene varias ramas: podés trabajar con discapacitados, podés trabajar en escuelas, en gimnasio, como personal trainer, en clubes, pero siempre vas a trabajar el cuerpo a través del movimiento.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

En el nivel inicial es muy importante, vos sabes que los chicos se comportan de diferentes maneras cuando están en EF, hay más apego, el chico se va soltando de diferente manera y comparo con lo que me dicen mis compañeras, cuando me cuentan que ese mismo chico en la clase no hace nada, y acá lo veo y se divierte.

Socialmente ayuda a los vínculos, yo vivo en el barrio y cuando me ven me reconocen y creamos un vínculo, porque los veo en el almacén, en el kiosco y me saludan, por eso pienso que socialmente es importante la EF. Cuando hay eventos en el barrio, carreras, bicicleteadas, y todo tiene que ver con la EF porque hay movimiento y se relacionan socialmente igual que en una clase.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

La EF es importante, en lo que yo pueda aportar a cualquier persona, yo siempre estoy ahí, me gusta. Debería ser una materia primordial en todo ámbito, porque socialmente es abarcativa e incluye a chicos, chicas, profesores con padres y a la familia en general, es muy inclusiva.

Entrevista N° 8:

Fecha de la entrevista: 24 de octubre de 2018

Escuela: 902 y 903

Dirección: Lasalle N° 771 y Chile N°2005, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Yo en el nivel inicial lo llevo, no para la parte recreativa como se estila ahora, con el juego libre, no tanto así. Ellos van a aprender más con la forma más jugada, no desde la competencia, sí más desde lo lúdico. Por ejemplo, les presento el juego libre y *juguemos*, eso no.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

No contestó.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

De lo que estudié a lo que es hoy, nada que ver. Yo estudié del librito lo que es el niño ideal y hoy te encontrás con una realidad totalmente diferente, Uno trae conocimientos del profesorado pero no muchos y creo que te hacés en esta carrera más desde lo práctico que desde lo teórico.

Lo teórico te sirve como base, pero después saltás a la práctica.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

No tuve problemas, tenemos libertad dentro de todo, las propuestas que se puedan hacer, se hacen. Las salidas campamentiles se realizan con total normalidad.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Yo los planteo con los tres momentos y siempre trabajo una entrada en calor jugada, a veces en relación al tema que estoy dando o a veces directamente un juego. Después, en la parte principal, ¿qué voy a trabajar?, por ejemplo, si es salto me enfoco más en actividades exclusivas solo de

salto. En la parte final que es jugada la utilizo para bajar un poco, son jugadas, pero tranquilas como canciones o cuentos.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

En estos momentos estamos trabajando con habilidades manipulativas Como recién empezamos y si bien ellos conocen la pelota, lo que hago es que los niños experimenten el material, después tiramos la pelota para arriba o pregunto *cómo podemos hacer*. A partir de ese momento es cuando los chicos empiezan a proponer actividades, tales como *ahora la tiramos con una mano y agarrar con dos*, y de ahí van saliendo propuestas con cualquier tema. A partir de propuestas que tiro yo, van saliendo las propuestas de ellos. A veces en la vuelta a la calma pregunto *qué hicieron*, si lograron hacer de las actividades y si lograron *qué salió y qué no salió*.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

Tenemos muy poco, pelotas, aros, material no convencional.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Estamos acostumbrados a no tener muchos elementos, hay pelotas pero no hace falta que sean elementos convencionales. Si yo quiero que los nenes realicen pases y reciban no necesito una pelota de goma, puedo hacerlo fabricando con papel de diario una pelotita, y ahí también es donde

pueden vivenciar los diferentes pesos y texturas. A veces no tenés nada y te la arreglás con la pelotita de diario o de trapo.

Lo ideal es tener 30 pelotas, vallas, equipo de psicomotricidad, 30 aros y colchonetas. A veces con una tiza das una clase.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

La EF es una de las carreras más amplias que hay, la podés llevar a diferentes lados: lo lúdico que es lo que yo hago en el jardín, lo deportivo, alto rendimiento, vida en la naturaleza, club. La EF en jardín es lo lúdico.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

El jugar que después se pierde tanto en primaria, donde ya se lo lleva más a lo deportivo.

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

Cuando hablamos de los juegos cooperativos, el respeto a uno mismo y al otro, saber esperar cuando hacemos los relevos. En los juegos cooperativos tengo que ayudar al otro para ganar en algunos casos.

Entrevista N°9:

Fecha de la entrevista: 23 de agosto de 2018

Escuela: 902 y 914

Dirección: Lasalle N° 771 y Andersen N° 333, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Para mí tienen que estar todos los contenidos del diseño, acatar las reglas saber el sí y el no, esperar el turno, y en base a eso, reforzar y trabajar lo que ya saben.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Para mí, todos y principalmente, el equilibrio. Trabajo con elementos y les digo qué se puede hacer y qué no se puede hacer. El tema de los apoyos lo trabajo con el otro. Capaz en una salita de tres el equilibrio es fundamental porque empiezan a caminar, a saltar en un pie y en dos pies. Todo tiene que estar porque existe un hilo conductor y todo te va llevando a diferentes resultados.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Primero lo que pude absorber en el profesorado, las prácticas junto a la experiencia personal. El observar a un colega que trabaja conmigo, me ayuda a ver si me puede dar resultado en mi práctica, porque la experiencia es muy importante.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

Todas las propuestas fueron aceptadas y pude trabajar bien.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Por lo general soy rigurosa y en mi clase hay muchas canciones. Al comienzo mis clases son muy guiadas, después en el manejo son más libres. Quiero que sepan jugar en un patio abierto con juegos de parque y que sepan trabajar en un lugar cerrado donde no haya nada que los distraiga. Trato de que tengan variedad, para ver si ellos están preparados para el cambio de actividad y por lo general siempre explico lo que hay que hacer. En la parte principal de la clase si estoy trabajando el equilibrio, quiero que se vea plasmado el equilibrio y después la vuelta a la calma, que quizás es con una explicación de lo que se trabajó o algún comentario de ellos. Por lo general mi sala está acostumbrada a algún cancionero y a pedido de ellos la canción tiene que estar, si no canto parece que a veces no terminó la clase.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

A veces veo que trabajo con pelota más de una clase día y no varío el material y lo podía haber trabajado de otra manera, y muchas veces ellos

mismos te plantean *¿otra vez con pelota?* Entonces ahí me hace ruido que algo se tornó reiterativo para ellos y hasta puede ser aburrido.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

El centro de la clase, son importantes.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

La organizo así porque me ha resultado durante toda mi vida de profesora: que al principio sea guiado y después soltarle un poquito la sogá y si veo que se están descarriando otra vez vuelvo a tirar. Me resultó más que la libre exploración, más allá de que en mi clase hay libre exploración, como docente tuve mejores resultados al trabajar guiando al grupo. Quizás por temor a perder el control de la clase, no siento la necesidad de querer cambiarlo, la forma guiada me genera mucha seguridad.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

Mi clase puede ser con material o sin material, más allá de que el chico quiere tener la pelota, lo entusiasma principalmente al varón. Que una pelota pique y que pueda rodar le genera la persecución con otros, el tener dominio sobre el elemento. No quiere decir esto que si no la tengo no

puedo dar la clase, la puedo modificar con otro elemento, pero si quiero trabajar el dribling la pelota sería ideal.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Tengo aros, pelotas, sogas y material no convencional.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

La manera que tiene el cuerpo de hablar, a través de la EF el cuerpo habla, te das cuenta si un nene se está divirtiendo, si le cuesta hacer algún movimiento, si le gusta tal o cual deporte y qué habilidad motora le sale mejor. Cuando un nene, fuera del ámbito escolar va a una escuelita de fútbol, se nota en su forma de moverse. Es la manera de hablar del cuerpo.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

La EF tiene que estar, no puede faltar porque es el momento que los chicos están esperando. Salen de la sala y tienen esto: que pueden explotar toda la furia divirtiéndose, conociendo, probando diferentes acciones motrices. A esto hay sumarle la habilidad, por ejemplo el levantarte de la cama te implica realizar una habilidad motriz y tener el dominio del cuerpo para hacer un paso y luego el otro, eso le genera confianza. Quizás hoy se levantaron de la cama con un pie, con el otro o con los dos porque lo aprendieron en la clase de EF. Eso en una sala no se logra, se logra en un patio jugando con sus pares. Capaz sin la EF no se lograrían determinadas capacidades porque hoy el video juego se lo comió vivo, el celular y la tele y

ese espacio de juego ya no lo tienen en la casa como años atrás. Un nene solo pelea en un patio. Hoy un nene llega a la casa deja la mochila y se pone a ver la tele o agarra el celular de la mamá, esto hace que el cuerpo esté en movimiento solo en la clase de Educación Física.

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

Todo el tiempo el respeto por el otro, pedir permiso, agradecer y el “por favor”. No empujarse y cuidarse mutuamente es fundamental para mí.

Entrevista N° 10:

Fecha de la entrevista: 18 de septiembre de 2018

Escuela: 906

Dirección: Oliden entre Castelli y Matheu, José C. Paz

1. ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?

Primero la independencia, por ejemplo si tengo calor, me saco la campera y no decirme a mí si pueden tomar agua. Yo tengo una jarrita de agua para que vayan solos y se puedan servir. Que sepan qué contenido estoy trabajando, estando en un curso de capacitación nos decían que si los chicos cuando están en matemáticas saben que están estudiando sumas y restas, *¿por qué en EF no lo saben?* Eso me quedó grabado, si jugamos con pelotas *¿qué trabajamos hoy? Saltamos para adelante, para atrás, con un pie, con el otro, vimos la izquierda* (no van a hablar de lateralidad), nociones espaciales. Primero la independencia, y después saber qué es lo

que hicieron, más allá de que jugamos al oso dormilón, qué quisimos conseguir con el juego del oso dormilón y qué vimos, siempre acorde a tres añitos.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Pensando en lo que pasa en mi jardín, con mis nenes, lo socio-afectivo, esto del abrazo, el vos *podés*. De qué me sirve que sepa saltar un charquito si se siente solo y si su realidad de vida es caótica.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Todo gira en el lugar donde viven y la seño te va contando, y en base a eso preparo la clase, por eso también es importante el diagnóstico. Los contenidos son muy cercanos a su realidad, los elementos también.

Todos los contenidos tienen que ver con el campamento, esperar el turno, escuchar las consignas y con la cooperación.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Tomo más que nada el Diseño curricular y los cursos que voy haciendo del SIE, después el material queda en la biblioteca. Lo vuelvo a sacar para el proyecto del campamento y no más, soy sincera.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

No me dicen nada, pero a mí me cuesta mucho lo de la sexualidad y en salita de tres y cuatro cómo llamar las partes del cuerpo y los genitales. No necesariamente tengo que hablar de eso, les digo que tienen que cuidar su cuerpito, pero el tema me cuesta mucho. Desde la escuela nunca me prohibieron hablar de esto, creo que es personal, por ejemplo decir *pitito*. A los chicos no les digo *levanten la cola*, les digo *levanten las pompis*, y ellos se ríen. Si digo *cola* pienso en qué va a decir la mamá porque dije *cola*, es prejuicio lo que tengo. No digo *bombacha* ni *calzoncillo*, digo *calzón*. Digo *¿usted tiene pulgas en las pompis?* Es un tema que en lo personal me cuesta trabajarlo, en primaria con 6to grado, mucho más.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Los busco en la salita y les hago cantar una canción. Cuando llegamos al SUM nos sentamos y ahí les pregunto, a qué jugamos la clase pasada y hacemos una revisión de la clase anterior. Les cuento lo que vamos a trabajar y les digo que vamos a jugar con pelotas y luego con aros. Después yo voy a tocar el silbato y les voy a decir qué vamos hacer y que estén atentos al silbato. Antes de terminar la clase, así no están alterados, son dos o tres minutos, nos sentamos, estiramos las piernas y nos tocamos las puntas de los pies con ejercicios de respiración. Mientras tanto les pregunto sobre lo que hicimos, a qué jugamos hoy y por últimos nos paramos y vamos cantando una canción a la sala.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Propongo la resolución de problemas, tiro un problema y tienen que fijarse cómo resolverlo, si no pueden lo muestro con un compañero que lo pueda realizar y si hacen cosas distintas, también las muestro para que las repitan. Se trata de copiar ejemplos y si no tiene nada que ver con los contenidos, los voy llevando al objetivo de la clase.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Es el protagonista el principal.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

A la clase la divido en inicio, desarrollo y cierre. Lo organizo así, porque tiene que tener un hilo conductor ya que necesito traer lo que hicimos la clase pasada, para que ellos vean que podemos agregarle algo más a ese juego o que se puede seguir jugando a eso para no repetir siempre el mismo juego. Poder jugar a otros juegos y saber que hay otros. Lo del hilo conductor de los contenidos es importante para mejorar el juego.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la educación física en el nivel inicial?*

En el nivel que trabajo sí, yo los primeros días con salita de tres tiro toda la carne al asador, en cambio con salita de 5, no. Con salita de 5 trabajo la primera parte del año sin material. Tiene que ver con qué y con quién voy a trabajar.

Los materiales pertinentes son los no convencionales y después los que tengo a mi alcance: pelotas, sogas, conos, etc.

12. ¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?

Muy poco, estos son: pelotitas de pelotero, aros, pelotas, sogas, conos y colchonetas. Y dentro de los no convencionales hay unos cubos de caja, telas, maraquitas, flota-flota y bolsitas de arena.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

Este año leí todo el diseño, mirando y comparando las expectativas de logro de todas las áreas, el motivo por el cual sigo eligiendo a la EF es porque sigue teniendo en cuenta todos los aspectos del ser humano: lo social, lo afectivo, el saber leer el cuerpo al otro, creo que el cuerpo habla. La EF se enfoca en su globalidad, contiene y tiene en cuenta todo. No digo que las materias como matemáticas o lengua no sean importantes, pero creo que la EF ve al alumno como un todo. No hay un banco de por medio, el cuerpo está, el cara a cara, no sé cómo explicarlo.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

Apunta a vínculos con el otro.

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

En inicial no sé si doy todos los contenidos. Porque para mí tiene que ver más lo afectivo, es como que lo pongo en primer lugar, esto del abrazo, de la mirada, del contener, creo que esa es mi ideología.

Entrevista N° 11:

Fecha de la entrevista: 18 de septiembre de 2018

Escuela: 908

Dirección: Urgateche y Laprida, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Es importante el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y del otro. El compañerismo, ser buen compañero, por ejemplo cuidar, si se cae ayudarlo y explorar diferentes acciones que podemos hacer con el cuerpo. Con esta idea psicomotricista intento integrar lo que podemos hacer y qué esperar de las propuestas del nene, ya que no es tiempo perdido esperar lo que piensa y quiere hacer el niño. Podemos hacer actividades que no sean peligrosas, por ejemplo, hoy al final de la clase trabajamos con bastones, pero no como arma, espada o elemento contundente para pegarle a otro, sino que preguntamos *¿qué puedo hacer con el bastón?*, y dejarlo ahí, sin tirar una idea más, porque si les digo que lleven el bastón con el brazo o con la pierna, los voy guiando demasiado y al final les di la consigna yo.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

La EF en el nivel inicial tiene que ver con el compañerismo y cuidar al otro. Deporte no hacemos, pero en el desenvolvimiento, si lo hago más rápido o mejor, desde lo competitivo es interesante. El compañerismo, el querernos y ser del mismo equipo me parece más importante que otro saber que le

quiera transmitir y en el club aprende o el papá le enseña estos valores deportivos.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Los niños ya vienen con un bagaje de juegos desde su casa, así que los juegos tradicionales suman y ayudan al conocimiento de las reglas, de lo que se puede y no se puede hacer. Los niños aprenden los juegos que traen de su casa, pero menos que en otras épocas que se jugaba más en la calle. En la actualidad no tenemos mucho patio para jugar y como hay mucha inseguridad, los niños están con los videos juegos para quedarse adentro y no salir a la calle. La mayoría conoce su cuerpo, conoce los hábitos de higiene y el cuidado del cuerpo que es importante. Siempre trabajan con las otras maestras el lavarse las manos, vienen con muchas cosas que enriquecen la actividad física.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?*

El Diseño curricular vigente me ayuda en ampliar las estrategias que brinda, y viene bien releerlo de vez en cuando. No leo, la verdad que me tendría que sentar a leer más. Los libros son de la época de Jorge Gómez, que tienen una perspectiva súper militarizada. Hice un curso en la Universidad de José C. Paz y todo lo que criticaron era todo lo que yo hacía y hago en mis clases. Creo que necesito leer más y capacitarme, le dedico poco tiempo a eso.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no puedes enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

No para nada, si hablo de la ESI noto que hay docentes que tienen prejuicio al hablar del cuidado del cuerpo y que el cuerpo te pertenece, no es mi caso. Saben los criterios que manejo y por eso creo que no hay prohibición, saben qué clase de docente soy.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

A principio de año usé los juegos tradicionales que te conté, les pregunto *¿qué juegos ya jugamos?* o *¿qué juegos conocen de casa?* Utilizo mucho la estrategia del cartel y como no saben leer aún, es con dibujo, así lo identifican y lo realizan, les consulto cuáles son las reglas y trato que se enumeren tres y así queden establecidas. Cuando juegan van modificando algunas de ellas. Este año usé mucho más que otros años el darles el elemento, al ser muy estructurada, charlamos y los cuentos midiendo el espacio que tenemos y después les digo *¿saben qué traje?* y les pregunto *¿qué es lo que no podemos hacer?*, así queda claro que es lo peligroso y explico los límites de lo que pueden hacer. Me ven y soy la profe de las ideas, me dicen *¡yo tengo una idea!*, ellos traen las ideas y las trato de encausar. Cuando usan el elemento si no utilizaron sus pies en toda la actividad, intervengo y sugiero el empleo del pie u otra posición. Más que una idea les doy una dificultad.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

No reconozco ninguna de las que me decís, pero les hago muchas preguntas del tipo de *¿cómo es este juego?, ¿con qué elemento podemos jugar?, ¿podemos jugarlo en grupo, cómo?* Hago juegos tradicionales, circuito y les digo cómo van a pasar. Lo del cuento lo hago con sala de tres porque los de cuatro y cinco ya me conocen, y responden bien a las consignas y a otro tipo de trabajo. Hacemos invención de juegos por parte de los chicos, que inventen con elementos que les doy, les cuesta porque digo por ejemplo, *¿qué inventaron?, el fútbol* –contestan-, y ya están atrás de la pelota jugando. Tiene que ver con la poca creatividad de la profesora y de los alumnos.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

El lugar más importante, pienso en los chicos a la hora de armar la propuesta.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Para evitar accidentes e inconvenientes soy muy estructurada, la intención es que todos se beneficien. Estar sentados y escuchando los enriquece, porque pueden prestar atención en lo que se va planteando y tienen más oportunidades de dar su opinión. Lo estructurado sería que se sienten, que me escuchen, que todos se callen, y después va a haber un momento de acción motriz en el que si charlo con el compañero es para enriquecernos mutuamente y que agarre la pelota cuando se la estoy pasando. La estructura sería, escuchar a la profe para ver qué propuestas trajo, qué elemento o con qué nos va a sorprender, y después se vuelve al juego. Puede ser que haya otra intervención mía, ya sea parados, sentados o un stop de la actividad para que presten atención y escuchar las sugerencias

tales como *¿vieron lo que hizo él?* o *¿vieron lo que hizo el otro?*, pueden haber varias interrupciones de esas. Otras opciones dentro de la clase son un juego final, sentarlos en algunas oportunidades para charlar sobre lo que hicimos. Puede haber un cuento como me pasa con sala de tres o utilizar un títere, depende del día. Divido la clase en tres partes, soy de la antigua escuela, a veces hay dos partes, y después nos dormimos, descansamos y vamos a la sala.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

Al tener el proyecto de reciclado, me di cuenta de que cualquier cosa puede servir para que el niño invente, aprenda, lo salte, lo reboleé. Aprenden un montón de cosas con cualquier cosa. Ahora copiamos un juego con unos tubos de plástico y yo medio que los odiaba porque para revolearlos o usarlos de cono se podían lastimar. Le enhebramos una soga y el tubo cobró vida, así que los elementos me parecen muy importantes. No necesariamente tiene que ser un elemento caro o tradicional como una pelota, cono o aro, hasta una tapita de gaseosa es súper importante para la motricidad fina. Antes tenía otra concepción y decía que la tapita no servía para jugar, o con bloques sentados en la salita. Es una maravilla ya que con las tapitas pueden hacer dibujos, pueden saltarlas y jugar.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Tengo todo lo tradicional, aros, pelotas, pulpo, pelotas de tenis, otro tipos de pelotas, conos para delimitar el espacio u otro tipo de juego, o juego para derribar objetos, un almohadón para cada uno, un aro pequeño para

cada uno, tizas, latas, pelotas de pelotero, colchonetas, elásticos para cada uno y sogas. En el jardín es muy importante que cada uno tenga su material, porque están aprendiendo a compartir y después de mitad de año es importante dar un elemento para dos, para tres y ver cómo compartirlo. Pero tengo de todo, no me puedo quejar, tengo tapitas de gaseosa, corchos que también los enriquecen, bolsas de arpilleras para saltar, unos paneles para embocar –esto tiene que ver con la puntería- y rompecabezas. La EF ayuda a ubicar los diferentes planos y cómo se ven las partes del cuerpo.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

En el profesorado dije que era la combinación perfecta de deporte, vida social y el cuidado del cuerpo, y mantengo la concepción. Como yo trabajo en el jardín tiene que ver con conocer y cuidar el cuerpo, es menos con deporte. La vida social tiene que ver mucho con la EF porque compartimos de otra manera, hay otras reglas, el espacio es compartido y es más amplio. Tiene que ver con el conocerse, cuidarse y lo social. La ética expresada en el diseño curricular viejo tiene que ser el eje transversal de todos los contenidos que se ven en el jardín. En la EF todo va sobre ese eje moral o ético, lo denominaría el cuidado del otro, de ayudar al otro de ser un buen compañero. Creo que de esta forma el aprendizaje es mucho más enriquecedor.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

Creo que ya te la contesté, está buenísimo que el jardín tenga EF, no puedo creer que haya jardines que no tengan estas clases.

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?

El cuidado del otro y el ser buena persona que abarca todo la EF, no es físico solamente. Por supuesto que voy a estar mirando los logros físicos, pero yo celebro mucho más un logro personal y que el nene pueda ver sus progresos. Es más importante que haya sido mejor como compañero que mejor motrizmente. Los profes de EF somos muy elitistas, aplaudimos mucho el *¡qué bien lo hiciste!* o *¡qué buena jugadora de hockey vas a ser en el futuro!* Y me lo replanteo y me lo critico. Quiero celebrar más lo otro, el esfuerzo y sacar el elitismo del jardín.

Entrevista N° 12:

Fecha de la entrevista: 18 de septiembre de 2018

Escuela: 907, 912, 920

Dirección: Maestro Sarmiento y Curupaity, Rodrigo de Triana N° 5600 y Paula Albarracin y Alvarado, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

El juego que para mí es una herramienta fundamental en lo que es el nivel inicial. Iniciamos la clase con todo tipo de juegos como para tener confianza. A ese mismo juego lo vamos modificando en base a lo que quieren los nenes. Preguntamos *qué más quieren hacer* y nos manejamos con los contenidos que trabajamos. Les doy un ejercicio o actividad y desde allí ellos lo van modificando, con la intención de estimular la creatividad de los nenes. A veces los chicos no saben jugar y hacen el clic después de las vacaciones de invierno.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Yo trabajo todos los contenidos, pero el juego es lo más importante.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?*

Me interesa lo rítmico, que me parece divertido, y la expresión corporal. Trabajamos mucho con canciones, el tema de gesticular. Siempre tenemos un momento en que vamos a cantar, un momento de bailar, como así también de jugar. Voy trabajando los contenidos con actividades, pero más que nada quiero que jueguen.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?*

Yo tengo libros de Jorge Gómez y también busco en internet.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

No, en ninguna de las escuelas que trabajo. Los papás están complicados con los contenidos de la ESI, pero lo trabajamos bien.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Mi clase, como decían los practicantes, son bastante tradicionales, en cada encuentro propongo juegos como para romper el hielo y después trabajamos otros contenidos con actividades, diferentes secuencias donde exploramos el elemento que vamos a trabajar. Por ejemplo, si vamos a trabajar lanzamiento, exploramos diferentes elementos y lanzamos pelotas. En algunos lugares contamos con pelotas de diferentes pesos como pelotas de pelotero, de tenis y las más grandes, allí vamos explorando desde ese lado. En algunas escuelas no tenemos muchos elementos y no se puede explorar. Hacemos danzas para dar un cierre a la clase. Hay un jardín que tienen muy incorporado el yoga, cerramos la clase con esa actividad. En unas de las actividades les hice buscar una arañita con láser y se entretuvieron y se relajaron, como verás soy bastante tradicional.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Es fundamental porque si no existen los niños no hay propuestas. Todo lo que armás, todo lo que se programa es para ellos. Se piensa en cada grupo en particular, y con los que vienen trabajando ya sabés qué logros obtuvieron y qué propuestas se plantearon, y se van elaborando las propuestas en base a eso.

9. *¿Cómo organizan los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Yo soy bastante estructurada y me manejo en base a esa estructura, si bien dejo que exploren. Para el inicio siento a todos los nenes en el piso, y

charlamos un rato, luego planteo un juego y lo jugamos. Presento el material que vamos a utilizar. En sala de cinco conocen los elementos y de ahí surgen las propuestas. A partir de mi propuesta surgen otras. Cuando terminamos nos sentamos también, nos relajamos y les digo que somos un globo nos inflamos y desinflamos, vamos explicando todo lo que es la respiración, nos tocamos y les pregunto sobre su corazón.

10. ¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. ¿Qué materiales te parecen pertinentes para la educación física en el nivel inicial?

Los materiales son importantes, pero se puede trabajar sin ellos porque, si es necesario, te la ingenías para no tener que utilizarlos. Me pasó en un jardín donde tenía sólo cuatro colchonetas, planifiqué apoyos y roldos pero tuve que cambiar la actividad porque no me compraron más colchonetas y el material que había no era suficiente. Los materiales más importantes son las colchonetas, las pelotas, los aros para trabajar la manipulación, que a los chicos les encanta. Cuando les damos aros, todos quieren hacer el hula-hula aunque no les salga, los aros se usan para saltar.

12. ¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?

Colchonetas, pelotas, aros, vallas, elementos de psicomotricidad, pelotas de vóley y de fútbol

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

Dentro de la escuela es una herramienta muy importante y es vital. Cuando vienen a la clase juegan, trabajan todo lo que es la lecto-escritura, es más bien lúdico, no es como en la primaria. En la clase de EF ellos llegan y es un escape para salir de la rutina de la sala de estar encerrado, y para mí eso es importante. Trabajás todo lo que es el cuerpo, la respiración. También se incentiva a los niños para que participen en diferentes eventos.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

No sé si para los demás cumple una función social importante, de hecho piensan que la EF es largar la pelotita y que jueguen. Pero para mí es importante porque lo organizás desde el otro lado, que aprendan a respirar, lo motriz, y la vida en la naturaleza. Lo que veo es que para la comunidad esto no es importante.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Yo me manejo como me enseñaron en el profesorado, bien estructurada.

Entrevista N°13:

Fecha de la entrevista: 22 de febrero de 2019

Escuela: 904 y 916

Dirección: Agrelo y Einstein S/N y Grito de Asencio y Finlay, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Los contenidos son sí o sí desplazamientos, apoyos y expresión corporal. Para mí son los más importantes. Que los chicos sepan desplazarse de un extremo al otro con todas sus variantes. Principalmente en cuanto al caminar seguros. Después ellos mismos van a ir descubriendo el correr, hasta que lo incorporen como aprendizaje y sepan correr.

Trabajar los apoyos en las colchonetas, hacer diferentes pasadas caminando, apoyando los pies sin zapatillas, que sientan sus dedos, la planta de los pies, y en cuatro apoyos. En ocasiones ellos van caminando y se topan con algo y se caen, entonces tienen que aprender a caer para no lastimarse. A través de la expresión corporal uno va incrementando contenidos o sacándoles la vergüenza, ya que a la edad de cinco años algunos chicos la tienen y otros nos.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

El cuidado de uno mismo, el cuidado del otro, como profesores de EF el cuidado del medio ambiente. Podemos jugar pero cuidándonos.

3. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

4. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Tomé como referencia el libro de Oscar Incarbone, lo tuve en el profesorado durante dos años y hasta el día de hoy en algunas cosas, aunque hayan cambiado, sigo pensando como él. Hasta el año pasado era que el chico juegue libremente y que a través del juego vaya descubriendo contenidos. Siempre hay una discordancia entre lo tradicional y lo nuevo.

Lo nuevo sería el aprendizaje a través del juego. No sería necesaria media hora de clase y después juegos, podemos enseñar contenidos a través del juego. Pero no dejarlo al chico todo el día jugando y que solo descubra los contenidos. Antes el Diseño decía que el juego se utiliza para trabajar los contenidos, ahí hubo una disputa entre los viejos profesores y los estudiantes pero ellos no tienen nada que ver, son una camada nueva y tienen que trabajar con ese nuevo pensamiento con el cual yo no estoy de acuerdo.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

La verdad que no tuve problemas, siempre me dieron libertad en el trabajo, siempre tuve cuidado.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Propongo algo lúdico pero siempre está el contenido dentro del juego. Por ejemplo les cuento una historia, un cuento, y a raíz de eso es como se inicia la actividad de una clase. Siempre pienso así, intento despertar en el niño interés por la clase. En ocasiones hasta el que no está interesado y está sentado a un costado, está escuchando lo que digo en mi clase e intento que todas las clases sean interesantes. Los niños tienen diferentes gustos,

están a quienes les gusta crear, imaginar. Llevo propuestas diferentes con música, sin música, y suelo preparar el SUM con una temática.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Propongo cuentos, canciones y la clase en sí, que es el contenido puro, a veces de manera dirigida y de ahí que vayan aportando solos. Por ejemplo, estamos viendo lateralidad con elemento y les digo *¿cómo podemos jugar con este elemento?* Por ahí no descubrieron cómo hacer, pero de a poco lo van logrando, vienen y me dicen *mire profesora, yo puedo hacer esto*, entonces es como que hay una ida y vuelta, es recíproco.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Son los principales en la propuesta y en la clase. Si tengo los contenidos y los elementos, y no están ellos no puedo dar la clase.

9. *¿Cómo organizá los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Los voy a buscar y salimos cantando, les digo desde el primer día que vamos en orden y volvemos en orden, lo mismo si tienen que ir al baño, marco los límites. Salimos cantando y volvemos cantando, los siento y les cuento cuál va a ser la actividad, los límites en los desplazamientos, les hablo de cuidar al compañero, de no chocar ni empujarse y que si voy corriendo que no miro el piso, que voy mirando adelante. Primero hago un juego de desplazamiento donde pueda jugar con el otro, después desarrollo

el contenido. Luego termino la clase con algo más relajado, nos tocamos el pecho para ver si está el corazón, si late fuerte y por último la respiración, que tomen aire antes de ir a la sala y así ellos se van relajando.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

Son importantes las vallas para que el niño pueda saltar, si bien hay sogas. Los juegos en inicial los vas armando. Trabajar con telas es interesante.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Aros, pelotas, colchonetas y sogas.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

Creo que a través de la EF uno va aprendiendo a conocer su cuerpo e incorporar valores. Si bien en la familia se enseña, el espacio escolar es otro ámbito en el que se puede enseñar. Es importante el cuidado y pensar en el otro, la solidaridad y poder ayudar al otro.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

Principalmente el cuidado de la salud. A los padres les digo que es importante por mi experiencia como profesora de zumba y fitness. En los actos cuando veo a la familia les digo que el niño no solo tiene que estar en su casa, tienen que salir a caminar con ellos y que es importante cuidarse. Les hablo de enfermedades como la hipertensión y las cardiopatías que tienen algunos nenes, y problemas respiratorios como el asma. Cuidar el cuerpo es parte de nuestra área.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Me fundamento con el libro de Incarbone, pero fui mechando con otros autores.

Entrevista N° 15:

Fecha de la entrevista: 2 de julio de 2019

Escuela: 903, 909 y 910

Dirección: Chile N° 2005, Bolívar y San Blas, Miguel Àngel y Moliere, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Al principio en el nivel inicial es mucho juego e imagen, me costaba mucho el no hablar tanto y ponerme a jugar a la par de ellos que es lo que necesitan, uno va aprendiendo. Son importantes las rutinas, las reglas, el sentido de crear ritmos y hábitos. Empieza la clase, los saludo y nos sentamos siempre en el mismo lugar. Eso empieza a generar hábitos que a uno como profesora, al tener adelante a cuarenta chicos, le facilita la tarea. Al llevar rutinas, ellos se acostumbran y es más llevadero para ellos y para nosotros.

Así ya saben lo que viene y por ser tan chiquititos yo considero que las rutinas en el nivel inicial son saberes importantes, como así también los ritmos. También las habilidades básicas como el saltar, caminar hacia atrás, arrastrarse, levantarse y que vayan pasando motrizmente por un montón de experiencias: con las manos, los pies, las rodillas. Mostrar muchas habilidades motoras y que ellos experimenten. Con los padres se hace una clase abierta, se les cuenta a los papás que las nenas van a jugar con la pelota, tienen que aprender a jugar con la pelota, por lo menos experimentar. Que ellos salten en profundidad y experimenten mucho con su cuerpo, si como profesores logramos esa base, el niño le pierde el miedo al movimiento y su corporalidad es infinita porque se anima.

Vienen de la casa muy quietos, a causa de la tablet y las imágenes que generan en los niños como el no saber moverse porque no lo practican. La niñez de hoy tiene mentes muy evolucionadas y cuerpos con poco movimiento, entonces cuando se les apagan la computadora o el celular esos cuerpos detonan porque no pueden trasladar todo ese movimiento mental al movimiento corporal.

También trabajo el reconocimiento del propio cuerpo, la respiración y el esquema corporal.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?*

A mí me gusta el Diseño curricular de provincia, el de ahora y el anterior. En el de ahora hay cosas con las que no concuerdo tanto. Hay cambios que se hicieron con respecto al juego como un contenido aparte y no algo transversal. Para mí, en inicial el juego tiene que estar presente todo el tiempo.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no pueden ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

No, nunca me pasó. A veces por el miedo a que se lastimen, algunas ejercitaciones cortan el movimiento. A veces el utilizar pelotas o correr era cuestionado pero los chicos se caen porque están controlando su movimiento.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

A veces son proyectos que se van entrelazando con las maestras o con lo que ellas van preparando o con una muestra final. En el inicio de la clase se les cuenta un cuento que es como una historia. *Vamos a jugar a hacer un circo*, por ejemplo, y la propuesta nace de un disparador de ellos mismos, y les digo *¿qué tiene un circo?* Yo doy clase de circo, también jugamos a la murga o a la selva. Con los disparadores yo parto de las propuestas de los niños, de utilizar ese saber previo. Les pregunto *¿qué hay en la selva?* y

digo *elefantes* y les pregunto *¿cómo son los elefantes?*, y ellos contestan *grandotes*. Luego pregunto *¿cómo caminan?*, y *¿cómo vuelan los pajaritos?*, *¿hacemos como pajaritos?* Y después ya sé que hay grupos y grupos, que algunos participan más y otros menos. Y si no, hago al revés, *¿conocen ustedes a los elefantes?*, la propuesta es mía y busco sacarles lo que saben. La intención es que al cuento lo cuenten ellos, lo armamos en conjunto. A veces es con canciones, que terminan con que *vino el cocodrilo y no saben lo que pasó...*ahí se inicia el cuento, a partir de la situación. Termina con las vivencias propias de ellos, con lo que ellos pueden proponer. Trato de adaptar el cuento para que el contenido esté presente, si la propuesta se me da vuelta en la historia que yo tenía en mi cabeza y con eso logro que salten, que es el objetivo de la clase, el cuento cambia.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Trabajo con los circuitos, yo descubrí que en inicial les gusta mucho y a mí motrizmente me sirve mucho porque yo les propongo determinadas acciones.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Para mí son protagonistas.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Yo hago una entrada en calor, depende del grupo, o es un juego y si son grupos con mucho movimiento y es la última hora, hago rítmica con palma, con maracas, con tambores y vamos jugando. Mi objetivo allí es que

descarguen la energía para que yo pueda después dar la clase. Entonces es entrada en calor, después el tema principal que yo voy a dar, y después una vuelta a la calma, que generalmente es con estiramientos, y depende del grupo si es con canciones o con respiraciones.

10. ¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. ¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?

Yo a los materiales los uso en la parte principal de la clase y es importante contar con ellos, no es necesario que sean comprados, pueden ser bolsitas, pelotitas chiquitas, grandes, de goma espuma, de goma. Voy usando todo el material, uso distintos materiales según el día.

12. ¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?

Hay pelotas, aros, unos elementos de goma espuma en los que se pueden meter por arriba y por abajo, colchonetas. En la secundaria estás con bolsa de materiales porque hay muy poco material.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

Como arte del movimiento. Los profesorados son muy elitistas, muy técnicos. Es la formación del cuerpo y el movimiento.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

Para mí es muy importante, es poder generar una EF agradable para los chicos y que favorezca la integración social. Tiene que ver con el cuerpo que se comunica con el entorno. Si se puede tener un cuerpo seguro, porque sé que cuando viene una pelota la puedo agarrar y no le tengo miedo y puedo exponerme a todos mis amigos que me miran sin mostrar miedo a la pelota, voy a poder desenvolverme mejor en el entorno. Sé saltar y voy a estar más segura con mi cuerpo y con mi movimiento, creo que se abre todo un entorno social más seguro.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Para mí es el respeto y el amor, a mí me encantaría que todos los docentes pensemos que todos los niños son como nuestros hijos. Merecen el mismo respeto y el mismo amor que yo le daría mis hijos, es un ser al que hay que cuidar, proteger y ayudarlo a crecer.

Entrevista N°16:

Fecha de la entrevista: 2 de julio de 2019

Escuela: 918

Dirección: Pedro de Mendoza N° 586, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Nos manejamos con el Diseño curricular trabajando los tres ejes. Ahora es bloque, pero trabajo mucho lo que es la habilidad y nos manejamos por

proyectos. Este año en jardín estamos abocados al proyecto institucional corporal y de arte. Trabajamos todo lo que es el esquema corporal y reglamentamos las ESI. Nos llamaron por un evento distrital, así que también vamos a presentar esto.

2. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

3. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Sobre todo el desenvolvimiento motriz, las habilidades básicas como correr, saltar, lanzar, trepar y girar. A través del juego o lo lúdico darle al chico las herramientas para que pueda desarrollar todas sus habilidades. Enseñarle a caminar en diferentes direcciones y sentidos.

Trabajo mucho con colchonetas, a partir de la gimnasia trabajo todo, creando en el chico diferentes situaciones corporales y otro esquema corporal. Trabajamos a través del juego todo lo artístico, utilizando la música. Yo trabajo todo y si me aburro con lo mismo, trato de no hacer una clase igual a otra. Los proyectos me cuestan, porque me gusta hacer diferentes cosas y me costó porque los contenidos están limitados por el mismo.

Incorporo mucho lo psicomotriz, yo trabajo mucho con el tema del cuerpo, cuento con colchoneta para cada alumno. Me siento con situaciones encontradas en la libre exploración, esto de jugar por jugar. Para mí la libre exploración tiene que estar reglada, por más que me digan que no es libre exploración, tenemos que reglar el espacio, sobre todo cuando son tan chiquitos. Por ejemplo, si vamos a jugar con el aro hay cosas que no podemos hacer porque pueden golpear a un amigo o tengo que tener un

espacio grande. Siempre hay algo que tenemos que reglar o encuadrar. Pueden jugar como quieran, pero dentro de un espacio y tratando de cuidar el cuerpo, de no chocar al otro. Porque si les doy una pelota tienen por naturaleza el patear y para ellos es eso. Me cuesta mucho el *jugamos pero despacio* y que no se transforme en un caos. Para evitar problemas les digo que cada uno va a jugar como quiere, si juegan con el pie lo tienen que hacer suavemente para no golpear a un amigo, no la pelota alta porque pueden romper el tubo del SUM. No ordeno cuando es la libre exploración, pero marco espacio. Cuando vamos afuera y están los juegos del parque, si yo no reglo se me suben a los juegos, entonces les pongo conos recordándoles que vamos a jugar en un espacio determinado. Va a ser libre exploración desde el material y desde el juego, pero estoy enmarcado el lugar. Porque si yo digo que vamos a jugar por jugar, van a correr por todo el jardín y escapa a la visión mía. En la libre exploración siempre hay un enmarque y un cuidado desde el material, el tiempo, desde el *se terminó* y a veces hay nenes que no quieren. Es importante evitar el caos para que no se lastimen.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?*

El Diseño curricular.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

No tengo problemas, yo siempre me basé en lo motriz y el cuerpo. La ley es clara y nosotros desde el 2011 lo venimos trabajando como un proyecto de base de todas las áreas.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Las propuestas se realizan desde ellos, nos sentamos y les digo qué podemos trabajar, cómo podemos trabajar determinados contenidos y cómo nos podemos mover. Les explico la manera en que podemos desplazarnos, lo hago siempre interactuando con los chicos y que las necesidades salgan de ellos.

Les presento el material, siempre reglo porque más allá de la enseñanza que tuvimos nosotros desde el profesorado que era más conductista, es importante interactuar con ellos. Les presento el material y les pregunto si pueden hacer determinadas actividades, recomendando las pautas y el espacio a trabajar. Cuando vamos a empezar con el material les doy todas las recomendaciones del lugar y los cuidados.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Trabajo con todas las propuestas dependiendo de la situación. Si quiero ser conductista utilizo el cuento motor, intervengo. Les doy tareas definidas, desde el interés de ellos, les planteo cómo podemos jugar y si conocen algún juego. Voy variando la actividad dependiendo de lo que busco, no hay una dinámica sola. Si vamos a trabajar el cuerpo, les pregunto por las partes del mismo, les propongo actividades, por ejemplo con tizas en el suelo y que dibujen las diferentes partes del cuerpo pensando en el esquema corporal. Desde la interacción con ellos qué parte conocen y cuál no, y desde allí ir imponiendo las herramientas para la actividad.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

El rol es activo, ellos son los que proponen, el otro día querían jugar a escondernos, entonces les armé diferentes espacios. Desde las propuestas de ellos, les pregunto qué les gustaría hacer o conocer la próxima clase. Desde los saberes que ellos quieran conocer o aprender, nos cuesta más en la sala de tres, pero los voy llevando, guiando más. En sala de tres cuesta más el diálogo, aún no saben hablar, no tienen diálogo incorporado. A los que interactúan más desde la palabra les pregunto *quién conoce una mancha, o qué juegos conocen* y algunos me dicen *el oso dormilón*. Desde ese conocimiento voy sacando unos juegos, algunos lo saben y otros no. En la sala de tres conmigo es más cuento motor interactivo. Pero como yo los tengo en 4 y en 5, los grandes eligen a qué quieren jugar o les traigo juegos. Yo les digo *hoy vamos a hacer este juego que es diferente y tiene este rol, ¿qué reglas les podemos poner?*, y ellos arman los roles. En salita de tres el rol es más conductista, es más mío, lo hago o desde juegos con títeres y ellos van incorporando, o me pongo como modelo o pongo a uno de ellos. Por ejemplo, qué es saltar, cómo podemos mover el aro, cómo podemos rodar. El otro día trabajé apoyo en las colchonetas, les dije que tenían que apoyar cuatro partes del cuerpo y descubrieron la cuadrupedia, algunos apoyaban de costado hasta que entendieron cómo tenían que hacer y desde esa posición les pregunté qué animales podíamos hacer, y si no sale lo retomo yo.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

Siempre hay una entrada en calor, luego el desarrollo de la clase que es el contenido más fuerte que estoy trabajando, un contenido y sino, el proyecto. A veces trabajo ambos en el inicio, desarrollo y cierre. Les pregunto a la sala de cinco *qué es la entrada en calor, para qué sirve*, sale desde ellos y les digo *¿qué juegos hacíamos?, ¿qué hacemos siempre? y ¿qué podemos hacer?* Pueden aparecer cosas que no van con el contenido que voy a trabajar. Yo armo la clase en tres partes inicio, desarrollo y el final, hago diferentes cosas nunca hago lo mismo si no, me aburro. A veces hay una canción, a veces les pongo música, últimamente les digo que nos pongamos en el piso, que tenemos que relajar, *vamos a sentir el cuerpo, cerramos los ojos y vamos a sentir el cuerpo*. Hago trabajo corporal desde las sensaciones. Las canciones con las partes del cuerpo o con movimiento en sí. Hicimos elongación y cómo estiramos nuestros músculos dependiendo el período o lo que estoy trabajando. En todos los grupos juntamos los materiales y nos vamos tranquilizarnos o dialogamos.

En la sala de tres nos sentamos todos en el piso y recordarles qué hicimos, y por qué trabajamos esto, por qué se manejaron de esta manera y poner a ellos las palabras. En la sala de tres nos falta el diálogo y el lenguaje, algunos te hacen señas y otros te van diciendo qué hicieron y qué no.

Les digo que tenemos que entrar en calor, acondicionar nuestro cuerpo, a veces sale desde el baile, o de una mancha o desde la movilidad, *a ver cómo nos estiramos*.

La libre exploración me surge con la caja, con la colchoneta, entrego ese tipo de materiales y van haciendo y socializan. Como es algo que no saben manipular que sea algo que jueguen en casa, entonces ahí aparece la libre exploración. Si ven una pelota lo primero que hacen es patearla tanto las niñas como los varones, ni siquiera es llevarla, entonces yo enseguida les pongo unos conos para reglarles algo en el espacio. Desde los elementos no convencionales es más llevadera la libre exploración porque son materiales que no están acostumbrados a usar.

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Una pelota para cada uno, 6 pelotas de básquet, pelotas de pelotero, aros, bolsitas, elásticos, cajas, vallas, colchonetas individuales que uso cuando son poquitos.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?*

Sobre todo educar el movimiento, somos educadores del moverse. En las primeras infancias es fundamental que un profesor esté, sobre todo para que el chico aprenda a moverse. Hay escuelas privadas en las que la maestra da EF y música porque no tienen presupuesto y se nota. En primer grado si tuvo juego y nada más se nota. En cambio, los profesores sabemos dónde tocar, o qué cosas hacer para que los chicos se muevan de diferentes formas y sobre todo en la etapa inicial en la que el nene empieza a adquirir todo ese tipo de movimiento.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

Hago diferentes clases participativas con los papás, donde le enseño al papá a jugar. Mi jardín está en una zona carenciada, donde se genera mucha violencia, con adicciones de los padres y a veces de los niños también. Hacemos talleres de padres donde les enseñamos a jugar y a poner límites. Por ejemplo, hicimos bailes, una kermés, buscamos jugar con

los chicos. Lo trabajo jugando, armar espacios lúdicos, dibujar y los papás junto con los nenes eligen dónde jugar en estaciones como circuito.

Les digo la importancia que tiene pasar tiempo con los chicos, desde una dinámica trabajada con el papá. Trabajamos con un equipo integrador, que les explica a los padres qué hacer cuando los chicos no tienen límites. Como papás no tienen las herramientas y hemos cambiado bastante.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Brindarle un espacio de confort, comodidad y alegría. Siempre es importante no faltar, entramos y se me vienen todos encima, esperan la hora y les gusta. Hay jardines donde trabajo la contención, en otros trabajo objetivos. En el jardín público las metas son más sociales. En otros jardines es más desde lo cognitivo

Entrevista N°17:

Fecha de la entrevista: 16 de julio de 2019

Escuela: 901 y 906

Dirección: San Agustín N°855 y Oliden E/ Castelli y Matheu, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Que aprenda a manejar su cuerpo, saber qué está haciendo y cómo incorporar desde chico ese cuerpo a la sociedad.

A diferencia de otros años se nota cuando tienen estímulos de la casa y cuando no los tienen. Se nota cuando das una consigna o juego, muestran

todas sus competencias y ahí te das cuenta el que es educado, el que sabe las reglas y las acepta, el que entendió la consigna y lo hace rápido, el que no la entendió y se quedó a un costado y mira para ver cómo es porque no se atreve. Yo en una consigna observo todo. Hay contenidos que se trabajan todo el año.

2. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?.*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente

3. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

A nivel corporal todos, porque yo trabajo mucho la corporeidad, los elementos de la mitad de año en adelante, a mí no me interesa tener muchos conos o pelotas. Trabajo con elementos no convencionales, es decir que con lo que haya en la escuela, yo juego. Me interesa que sepan manejar su cuerpo, que sepan lo que es adelante y atrás, lateralidad, equilibrio, saber por qué reparte el peso del cuerpo, qué es detenerse. Saber correr a velocidad, que estén atentos a la orden del silbato y que sepan que cuando toco un silbato se tienen que detener y si toco dos pasa otra cosa, es decir, la comprensión de lo que están haciendo, comprender para qué y no que sólo hagan lo que yo les digo y nada más.

A los saberes los van a ir entendiendo a través del tiempo, hoy los entienden dos, mañana cinco, es decir que evolutivamente cada chico tiene su tiempo y yo no los obligo a nada. A fin de año veo que el que no lo entendía ya lo hace perfectamente. Puede ser que al mismo juego yo lo repita cada dos o tres meses y que cuando vuelva a tocar el silbato en vez de que se detengan siete, se detengan veinte. Las etapas evolutivas las tengo en cuenta porque tengo chicos con discapacidad, entonces yo tengo

que adaptar todo mi juego en base a ellos, los incluyo, no es que se quedan ahí.

Hay niños que no pueden hacer ningún movimiento, y entonces los levanto y les hago hacer todos los movimientos. Que sepan que es un rol adelante.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Es precámbrico pero para mí Güiraldes fue el precursor miraba al cuerpo desde otro lugar pero era simple, leo muchos libros españoles, Foucault y Piaget.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

Si me lo dijeron, no les hice caso. Si yo me guío por Piaget que decía que el niño de dos años no podía saltar, yo a los chicos no le daría saltabilidad, ni harían las cosas que están haciendo, el tipo fue un genio pero hay cosas que se fueron modificando.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que propones.*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Por lo general, vengo con una idea que tiene que ser flexible, porque te encontrás con grupos diferentes o no son los mismos que el año pasado. Me gusta mucho el atletismo, para mí es la base principal, las formas básicas del deporte tienen que estar siempre. Si el chico no sabe para qué correr o cómo correr, estamos perdidos. Yo lo planteo siempre a través del juego y lo hablo todo el tiempo, no es que solo doy la consigna sino que digo el porqué y para qué. En sala de cinco doy más tareas y circuito a resolver, en sala de cuatro y tres, doy más persecuciones, más tareas grupales que impliquen desplazamientos y siempre guiado.

Al menos que los de cuatro tengan experiencias, a los de cinco les doy con resolución de problema.

En sala de tres realizo otro tipo de juego porque la persecución ahí no existe. Cuando das una consigna como *sacarle la cola al zorro* están en su mundo, pero si les decís *vamos a correr*, todos responden pero no saben el porqué. Por eso lo hago través de juegos cotidianos que ya conocen, canciones, bailes, le pongo música y ellos a través del baile que les propuse puedo manejar todos los contenidos.

Con los cuentos motores, depende. Yo les pregunto a las maestras qué están trabajando para reforzar el contenido y mis juegos van por la misma temática. Les pregunto a las docentes si ya identifican los números y las letras y entonces les incorporo letras y números a los juegos, escribo mucho el suelo con tiza. Este año empecé con los juegos de orientación: norte, sur, este, oeste y por ejemplo jugábamos a encontrar cosas al norte, o resolver diferentes situaciones.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

A mí me costó salir mucho de ese modelo antiguo donde uno indicaba, pero lo cambié y los niños ocupan el primer puesto, dejarlos ser libres, que se desarrollen.

A mí me tocó en José C. Paz unos de los primeros grupos mixtos y me quería matar, uno venía con nenes por un lado y nenas por otro ya que en la secundaria eran distintas edades y cuerpos, no pasa esto en la primaria o en el jardín, siempre está el miedo a que se lastimen.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Yo sigo armando la clase en tres partes, creo que es lo más productivo a nivel orgánico y funcional. Me parece que funciona, y que le cambien las palabras no quiere decir que el resultado no es el mismo. Para mí hay una entrada en calor, con un ejercicio similar al que vas a dar en la clase principal, con mi contenido a desarrollar, nada más que más simplificado.

En la parte principal doy mi contenido y trato de desarrollarlo antes de que termine la clase, y si no termino porque los chicos no lo entendieron o no lo asimilaron, desdoble la clase y lo sigo al otro día. Por último, voy bajando y termino la clase con una vuelta a la calma, algo más tranquilo, hacemos un repaso, una canción en ronda o qué les pareció porque los niños hoy en día te preguntan todo, les pregunto *¿qué hicimos hoy, a qué jugamos?* Es un momento reflexivo mientras hacés un ejercicio pasivo. No es que en la ronda no hacen nada y sólo vamos hablar. Estamos con niños entonces vamos hacer cosas de niños y no de grandes, nada de reflexión, yo les pregunto y ellos responden.

Durante las propuestas indico una consigna y ellos dicen *¿lo puedo hacer así?, ¿mirás cómo lo hago?* Entonces cambian mi ejercicio a como lo puedan hacer ellos, soy muy flexible en ese sentido.

10. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la educación física en el nivel inicial?*

La respuesta se encuentra incluida en el punto siguiente.

11. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

Le doy relevancia cuando el contenido que elijo es manipulación del elemento, entonces ahí me centro en el elemento y que sepa manejarlo con respecto a lo que yo quiero. Si usan aros que exploren, que les surja lo que ellos quieran y después les digo *¿a quién le sale esto?* o *¿qué otra cosas pueden hacer?* Miro quién hace un movimiento distinto y lo pongo de ejemplo para que los demás lo hagan ya que viendo al par se animan a más. Busco que utilicen elementos de a dos, a partir de cuatro años con aquellos que tengan experiencia. En el tema de la pelota, a pesar de que no tienen la prensión y el atrape, algunos los logran en sala de cinco. Al principio trato de que sea por rodada. Planteando que lancen con dos manos por arriba de la cabeza así tienen la idea de pasar al compañero, proyección a futuro deporte. He dado mini- rugby, porque compré los balones de goma espuma, hasta les he enseñado los pases para atrás, y les he enseñado la temática del rugby, como avanzar en equipo, sin abrir espacios, cubriendo toda la cancha en equipo y que el try es el gol apoyando la pelota en el piso en la línea que les marqué. No se tacleaban, solo era un abrazo y tenían que cuidar cada uno su casita.

Yo le doy relevancia a los materiales, cuando yo elijo los contenidos que voy a trabajar por elemento, sino utilizo al cuerpo. El cuerpo ya tiene su propio peso, así que lo podemos trabajar tranquilamente. Es más yo doy yoga en el jardín. La vuelta a la calma es esencial, yo los hago relajar, los hago meditar unos 5 o 10 minutitos y trabajo la respiración, hasta se relajan y se duermen y no vuelven tan exaltados a la sala, que vean que hay otras cosas.

12. ¿Con qué materiales cuenta en el jardín de la escuela pública?

Trabajo con material no convencional, botellas, aros de cartón porque hago muchos juegos de esquivar, de salto, voy trabajando con núcleos de movimiento. Con pompones, medias, la otra vez nos donaron 40 pares de medias elásticas y trabajé todo lo que era fuerza con las medias.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física?

Para mí es todo, es educar el cuerpo para el movimiento, para la sociedad ya que es un elemento sociabilizado. Es un aparato psico-social, porque todos tus movimientos dependen de tu estado de ánimo, lo he notado en los chicos que traen problemas de la casa. La educación física es hablar de un ser psico-social, es educar al cuerpo en todo sentido.

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?

No sólo es educar el cuerpo a través del movimiento, sino que el ser humano necesita recrearse y moverse. Estamos en una era mecanizada y vacía, dependiente de una pantalla, y la vista está muy apartada de lo que es el sol, el movimiento y para mí es prioridad no sólo en la escuela, en el trabajo también. Taylor lo decía en la división de trabajo, que uno tiene que divertirse, descansar diez minutos para volver a trabajar y tener la producción correcta. Yo a la EF y el movimiento los pongo en el primer lugar. Yo no creo que se pudiera vivir o desarrollarse en una sociedad, si no existiese el movimiento en sí.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Soy muy intransigente en cuanto a qué es el respeto, considero algunas acciones y bajo línea en relación a eso. Los valores, el respeto entre los niños, el docente, padres. Que los valores sean transmitidos a las familias, y que eso que aprenden lo puedan trasladar a sus casas y en algunos casos lo he logrado.

Entrevista N° 19:

Fecha de la entrevista: 15 de Agosto de 2019

Escuela: 914

Dirección: Andersen N° 333, José C. Paz

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Los chicos tienen que tener seguridad cuando se plantea la actividad, respetarles a ellos las posibilidades sin que se sientan presionados porque si no, se frustran mucho. A veces son inseguros por el peso que tienen o motrizmente no son tan resueltos. Que exploren y que la actividad salga como salga. Si el niño se frustra jugando porque no sabe picar la pelota, y el otro sí, eso a mí me resta. Por eso trato de cuidar eso en la clase.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

Es muy importante la participación en la clase, a veces con algunas cuestiones técnicas, pero que ellos disfruten, que sepan ubicar las manos. Si el ejercicio los pone muy arriba, que sepan relajarse y bajar las pulsaciones. La actividad es importante y les digo que les hace bien. La gimnasia y exponer el cuerpo no es tan fácil, la seguridad y el hacer deporte reforzando el carácter desde la primera infancia.

Al principio es más exploración, que aprendan a respetar el turno, a formarse, a respetar el turno para poder pasar, que sepan controlar su cuerpo. En los niños es importante la maduración, son muy rudimentarios y egoístas. Quieren ser protagonistas de la actividad siempre, no esperan, su nivel de atención es muy corto y lleva tiempo.

Nosotros en relación a la ESI trabajamos en no hacer filas por sexo y el darse la mano.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

Me gusta hacer las combinaciones en los contenidos, por ejemplo dribling con pelota y con el pie, que a veces no lo hacés porque los chicos se ponen muy eufóricos, porque les encanta. Les pedí que piquen la pelota y que la lleven a un lugar y un día dije *con el pie*. A veces la directora no quiere que pateen porque se pueden golpear. Voy manejando el contenido de acuerdo al grupo, a cómo se comportan, y a veces es un premio por cómo se comportan. Nunca me gustó y por eso lo saqué, esto de hacer actividad física por portarse mal, el ejercicio no es un castigo, es un beneficio. Los chicos me preguntan si jugamos o hacemos físico, al principio costó, pero el año pasado hice una clase de stretching y de elongación ayudándose con el compañero, de pasar por la experiencia de estar descalzo y fue una gran experiencia. El contenido es importante pero el grupo también.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Por lo que lees por ahí, lo que aprendí del profesorado o por bajada de línea. Vas con un esquema y a veces el grupo o el espacio físico te condicionan en la clase.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

El tema de la responsabilidad civil me condicionó una clase. El director, que era profesor de EF, me decía que los chicos tenían que estar sentados. Cómo pueden tener control de su cuerpo si ellos no se mueven.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de educación física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

A la clase la voy pensando en base al grupo. Porque en la primera etapa del jardín son muy tímidos y tienen miedo. A veces, a pasar por los aros o desplazarse no se animan. Hay niños a los que les gusta más jugar que el elemento en sí. Hay grupos que respetan las consignas y esperan turnos para pasar, y otros que se aburren. Cuando propongo algo veo cómo están de ánimo.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Llego a la clase y hago una presentación, un saludo para ver cómo están, tristes o contentos con un gesto o con una canción. De acuerdo a cómo está el grupo hago una entrada en calor con un juego o me piden un juego. Puedo empezar trabajando un contenido porque están atentos y después hacemos algo para cerrar. Veo cómo está el grupo, y pienso qué actividad realizar. Actividad en donde trabajen con un elemento de a dos o tres.

Los juegos de persecución les gustan mucho. El año pasado había hecho el juego de hielo con una capa, y no podían usarla todos y entonces se enojaban o se frustraban. Y como el juego no es estar mal, saqué el juego y no usé más la capa.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

La mayoría se engancha con un juego y no lo sacas de ahí, yo empiezo con el contenido al principio porque están más atentos y termino con un juego. Respeto al grupo y cómo estén los chicos.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Trato de respetar el inicio, desarrollo y cierre, pero a veces me condiciona el espacio. El SUM que es el lugar de EF a veces está ocupado con otras actividades, con personas u otro material. Hablé con los directivos porque me atrasaba la clase.

A veces la clase es la ideal, empiezo con un juego de persecución o individual, puedo trabajar de a dos y termino con una canción. Cuando hay muchas cosas dando vueltas -en sala de tres como el nivel de atención es muy corto- se distraen fácilmente y me complica el desarrollo de la clase y los perdés, tenés que buscar el juego ideal porque ellos quieren estar con la cocinita o con los bloques.

La clase ideal tiene los tres tiempos, están impuestos, te ordena la clase, desde lo fisiológico los ponés en temperatura, preparar el cuerpo para la acción. En algunas cosas te ordena, tiene que tener una preparación.

10. ¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?

Le doy importancia y voy probando en base al grupo porque a algunos les gusta jugar con la pelota y a otros no, eso en primaria no pasa porque todos quieren jugar. Como no hay muchas pelotas en el nivel inicial se complica.

11. ¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?

Las colchonetas son importantes, hacer roídos y los apoyos. A veces los aros no les gustan porque no los pueden hacer rodar porque están rotos y repercute en su motricidad fina la cual todavía no la tienen bien desarrollada. Solemos personificar el aro que es un sombrero, es una cartera, es un auto los divierte mucho, los atrapa.

12. ¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?

Tenemos de todo, aros, piso de goma, bolsita de goma, colchoneta, bloques, puentes, pelotas.

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir la Educación Física?

Inculcar el movimiento, que la gente se mueva y se sienta bien. Abarca toda la persona, porque el moverte te cura, te hace conocer amigos, te calma, te tranquiliza. Como lo vivo personalmente creo que es así. La EF es formar a

la persona a través del movimiento como recurso para desarrollar en la persona la seguridad, el que pueda explorar. Para mí esta profesión, lo digo con orgullo, trabaja toda el área de la persona y eso no te lo da nadie. Trabaja toda el área de la persona, la parte física interna, externa y lo social, emocional.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

Utilizo el movimiento para la educación, crear hábitos, usando una canción puedo hacer que coman frutas que son alimentos sanos. Cantan, bailan y les explico la alimentación saludable.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Por las experiencias que traemos de afuera, antes era más técnico, el exponer el cuerpo es distinto en cada persona y hay que respetarlo.

Entrevista N° 20:

Fecha de la entrevista: 20 de agosto de 2019

Escuela: Glaciar Perito Moreno

Dirección: Ugarteche 2200-2298, B1660 José C. Paz.

1. *¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?*

Que los chicos identifiquen los lados, tanto el izquierdo como el derecho, que lo manejen con total independencia, el compartir con el compañero. Que sociabilicen entre ellos, que aprendan a compartir, el respeto al compañero y hacia los demás, el cuidado entre ellos.

2. *¿Cuáles son los saberes que a tu criterio son pertinentes para el nivel inicial?*

El compañerismo es algo muy importante y la independencia. Ellos te dicen lo que les gustó y eso es un incentivo, es necesario que les llame la atención lo que uno propone.

3. *¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” de los que disponés y hacés circular en las clases?*

En ocasiones en mi clase, suelo poner música para que los chicos trabajen más relajados y más distendidos. Aplico todo lo que es conciencia corporal, el cuidado del cuerpo, de sus compañeros, el respeto, eliminar la competencia, ya que no es buena siendo tan pequeños.

4. *¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde los cuales pensás los saberes de la cultura corporal?*

Me guío con el diseño curricular, lo que estudié durante estos años. Condiciona mucho el grupo que te toca, ya que hay grupos que son muy revoltosos, dispersos, que no prestan mucha atención a la clase, en los que también hay falta de solidaridad y de compañerismo.

5. *¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, que no se pueden desarrollar? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

En los colegios en los que me tocó trabajar no tuve problemas, lo que te dificulta la tarea es el tema de los materiales. Si quiero dar vóley o fútbol no tengo los materiales. A veces no se puede desarrollar la tarea que plantea el Diseño curricular por la falta de recursos.

6. *¿Cómo son las clases/encuentros de Educación Física? Te pido que puedas hacer una descripción general del estilo de clases/encuentros que proponés.*

Busco a los chicos en la sala, hago una presentación, les pregunto *cómo están, cómo fue su día, si desayunaron o no*. Se inicia con una entrada en calor simple y por lo general suelo poner muchas estaciones, aros conos, pelotas, y van rotando por las estaciones que a ellos más les gustan, para que ellos se sientan relajados y que no estén presionados.

7. *¿Cuáles son las propuestas que te planteás? (Tareas/Actividades – Situaciones motrices – Cuentos Motores – Sales – Invención de juegos – Situaciones lúdicas).*

Propongo situaciones motrices, cuentos, invención de juegos.

8. *¿Qué lugar poseen lxs niñxs en las propuestas?*

Yo trabajo desde los intereses de ellos.

9. *¿Cómo organizás los encuentros o clases? ¿Por qué los organizás de ese modo?*

Se sientan en el suelo, converso con ellos sobre normas de convivencia, espacios que se pueden utilizar y empezamos con una entrada en calor. Luego, sigo con un desarrollo y el cierre donde elongamos las partes que ejercitamos. Utilizo esta organización porque me parece anatómicamente y fisiológicamente indicado, y preparar a los chicos para los otros niveles que lo van a utilizar y así se van acomodando.

10. *¿Qué sentido poseen los materiales en la organización de los encuentros?*

El uso del material depende de los contenidos que voy a desarrollar en la clase

11. *¿Qué materiales te parecen pertinentes para la Educación Física en el nivel inicial?*

Para mí es fundamental el material, uso colchonetas, aros y pelotas.

12. *¿Con qué materiales cuenta el jardín de la escuela pública?*

Por lo general es cuestión de suerte, si recién inauguró te puede tocar que haya material, en otros casos hay muy poco.

13. *Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir la Educación Física?*

La EF es un contenido curricular ya que se encuentra en el diseño, y esto le garantiza a los niños su derecho y el desarrollo adecuado de su corporeidad y motricidad.

14. *¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en el nivel inicial?*

Que se puedan relacionar socialmente, que sean buenos compañeros.

15. *¿Sobre qué principios ideológicos basás tu trabajo en la Educación Física?*

Yo no sé si es principio ideológico, pero yo pongo al chico en la parte central de la clase de EF. Me centro en él y que pueda avanzar y mejorar.

