

La Educación Física en el nivel inicial desde un enfoque sociocultural

 **Dupuy, Manuel**

 **Smyth, Leonardo Gómez**

La Educación Física en el nivel inicial desde un enfoque sociocultural
Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 16, núm. 35, e17683, 2023
Universidade Federal de Sergipe

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570274334006>

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.17683>

Revista Tempos e Espaços em Educação 2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Artigos

La Educación Física en el nivel inicial desde un enfoque sociocultural

Physical Education at the initial level from a sociocultural approach

Educação Física no nível inicial a partir de uma abordagem sociocultural

Manuel Dupuy¹

Universidad de Flores/Instituto "Nuestra Señora", Argentina

manu_dupuy10@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7939-4844>

Leonardo Gómez Smyth¹²

Universidad de Flores/Instituto "Nuestra Señora"; Universidad de Flores/Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-2922-5484>

Revista Tempos e Espaços em Educação,
vol. 16, núm. 35, e17683, 2023

Universidade Federal de Sergipe

Recepción: 09 Junio 2022

Aprobación: 02 Noviembre 2022

Publicación: 30 Enero 2023

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.17683>

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas progresistas en la educación física del nivel inicial, buscando describir, a voz de lxs docentes: la función social que le asignan al área, los saberes de la cultura corporal, la concepción de juego y las modalidades de planificación que proponen. El diseño metodológico es de carácter descriptivo (Samaja, 1994), sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006), con un muestreo probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015) en donde hasta el momento se han entrevistado a 50 docentes que actualmente se encuentran trabajando en el sistema educativo (nivel inicial). Las prácticas pedagógicas progresistas (entre la innovación y transformación) en la Educación Física del Nivel Inicial sustentan que el área curricular promueve el derecho a jugar y la construcción de la identidad corporal de lxs niñxs como ejes permanentes de experiencia en los encuentros, estableciéndose como saberes asociados a la cultura corporal. Las modalidades de planificación son abiertas, flexibles, teniendo en cuenta la palabra de lxs niñxs y se articulan con la acción de evaluación formativa; para ello utilizan como formatos el cuaderno de bitácora/planificación vencida y el proyecto de educación física.

Palabras clave: Educación Física, Enfoque Sociocultural, Nivel Inicial.

Abstract: The objective of this research is to characterize the progressive pedagogical practices in physical education at the initial level, seeking to describe, in the voice of the teachers: the social function that they assign to the area, the knowledge of body culture, the conception of play and the planning modalities that they propose. The methodological design is descriptive (Samaja, 1994), synchronous/transectional (Hernández Sampieri, Fernández Collado and Batista Lucio, 2006), with probabilistic sampling, of the simple random type (Ynoub, 2015) where up to now They have interviewed 50 teachers who are currently working in the education system (initial level). Progressive pedagogical practices (between innovation and transformation) in Physical Education at the Initial Level sustain that the curricular area promotes the right to play and the construction of the corporal identity of children as permanent axes of experience in encounters, establishing themselves as knowledge associated with body culture. The planning modalities are open, flexible, taking into account the word of the children and are articulated with the formative evaluation action; for this, they use as formats the logbook/expired planning and the physical education project.

Keywords: Physical Education, Sociocultural Approach, Initial level.

Resumo: O objetivo deste artigo é caracterizar as práticas pedagógicas progressivas na educação física de nível inicial, buscando descrever, na voz dos professores: a função social atribuída à área, o conhecimento da cultura corporal, a concepção de jogo e as modalidades de planejamento que propõem. O desenho metodológico é descritivo (Samaja, 1994), Sincrônico/transversal (Hernández Sampieri, Fernández Collado e Batista Lucio, 2006), com amostragem probabilística, do tipo aleatório simples (Ynoub, 2015) onde até agora foram entrevistados 50 professores que estão atualmente trabalhando no sistema educacional (nível inicial). As práticas pedagógicas progressivas (entre inovação e transformação) na Educação Física de nível Inicial sustentam que a área curricular promova o direito à recreação e a construção da identidade corporal das crianças como eixos permanentes de vivência nos encontros, estabelecendo-se como saberes associados à cultura corporal. As modalidades de planejamento são abertas, flexíveis, levando em conta a opinião das crianças e articuladas com a ação formativa de avaliação; para isso, se utilizam formatos como o caderno de notas/livro de planificação e o projeto de educação física.

Palavras-chave: Educação Física, Abordagem Sociocultural, Nível inicial.

INTRODUCCIÓN

Comenzamos señalando que no es objeto de este escrito discutir los alcances y funciones de la noción de cultura. Sin embargo, la decisión de tomar el concepto y asociarlo a una disciplina que nace en la modernidad nos lleva a esgrimir algunas ideas sobre esta relación y en lo particular con el primer nivel educativo el cual abraza los primeros momentos de vida hasta los cinco años con algunas diferencias que resultan de decisiones de los estados nacionales. En esta línea, partimos del supuesto que la Educación Física en tanto campo de conocimiento se ve inmersa en una trama cultural siempre en constante cambio la cual debe poder conservar, transmitir e incluso revisar y transformar (Giroux & Aronowitz, 1987). Las asociaciones entre cultura, instituciones, sujetos, se encuentran atravesadas por tensiones y disputas que reivindican dimensiones histórico-políticas. Por caso, si tomamos en referencia la institución escuela, habría que preguntarse cómo llegan a convertirse ciertos saberes en enseñables relevantes y otros tantos ocupan un lugar secundario o directamente son silenciados. Este tipo de indagaciones colocan el acento en el hecho de poder pensar una responsabilidad como disciplina en relación no sólo en la gestión de una porción del universo cultural sino también un compromiso con el desarrollo humano, claro que no de cualquier tipo: ¿sobre qué argumentos se entretienen la responsabilidad cultural y compromiso social de la Educación Física?

Coincidimos con Silva (2018) y Fensterseifer (2020) en que las décadas finales del Siglo XX han puesto en crisis el modelo hegemónico naturalista de la Educación Física a partir del contacto con discursos provenientes de otros campos, especialmente desde las ciencias sociales y humanidades, dando lugar a un giro culturalista del área. Es así que los procesos de innovación y transformación poseen un punto de partida trascendental, y es que pueda revisarse el sentido o definición conceptual e ideológica que se posee sobre la educación física. Para ello sostenemos que la misma necesita alejarse de visiones históricas y heterónomas (Bracht, 1996) que han legitimado su presencia en el sistema educativo. Estos postulados poseen su origen en la definición establecida por el Movimiento Renovador de la Educación Física brasilera que oportunamente definía que “la educación física es una práctica pedagógica que, en el ámbito escolar, tematiza las formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnasia, formas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar cultura corporal” (Colectivo de autores, 1992, p. 50). Posición ideológica que hoy posee legítima representatividad en los diseños curriculares actuales de Argentina, Brasil, Ecuador, Colombia y Uruguay.

La Educación Física en el nivel inicial

La educación física escolar a lo largo de su historia ha transitado sobre diversos sentidos, algunos heterónomos (Bracht, 1996) como

las perspectivas militaristas, higienistas, deportivistas y/o psicomotricistas que han dejado a la educación física como subsidiaria de mencionadas disciplinas, pudiendo configurar parte de su identidad disciplinar. Mansi (2018) ha podido identificar que en el plano histórico de la educación física Argentina vinculada con el nivel inicial han mantenido la hegemonía de visiones heterónomas, pudiendo visibilizar la construcción del desarrollismo como uno de los enfoques más legitimados en libros, documentos curriculares y artículos de revistas. La educación física (EF)¹ desde un enfoque sociocultural posee sus inicios en la Argentina en término de los aportes de Amavet (1957, 1967), posteriormente con la aparición del Movimiento Renovador brasileiro (Colectivo de autores, 1992) y en particular con la creación de la REIPEFE², donde la educación física se concibe como un área del conocimiento que trabaja a favor de la apropiación, conocimiento, reflexión y crítica de la cultura corporal de movimiento en el ámbito escolar.

En Argentina, las disputas entre los discursos que han legitimado a la educación física como asignatura curricular han transitado las tensiones entre los discursos militares y médicos, entre el higienismo y el deportivismo, y en particular la educación física en el nivel inicial actualmente encuentra una tirantez entre la perspectiva desarrollista que entiende que el área debe dedicarse al desarrollo de habilidades motrices básicas de lxs niñxs con el enfoque sociocultural, que se ubica como garantista de los derechos de lxs niñxs (Mansi, 2018, 2019a, 2019b).

En el caso específico de la educación física infantil desde el análisis bibliográfico histórico se comprueba que se han instalado a lo largo de la historia dos posiciones centrales en tanto sentido de la educación física, por un lado, el enfoque psicomotricista, y por otro, la vertiente desarrollista, la cual se ha arraigado en las propuestas prácticas provenientes de la gimnasia infantil, empapándose de fundamentación teórica psicomotora, ambas bajo el velo de entender al juego como recurso o estrategia metodológica (Rivero, 2011).

Más allá de las visiones tradicionales antes mencionadas, el enfoque sociocultural hace su aparición especificando que,

la función social de la Educación Física en el nivel inicial se orienta en promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a los niños y niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil. (Gómez Smyth, 2017a, p. 6)

METODOLOGÍA

El diseño metodológico ha sido de carácter descriptivo (Samaja, 1994), especialmente orientado a: (i) describir el comportamiento de las categorías en una población específica, (ii) poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez, (iii) establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en educación física. En cuanto al tratamiento de la

temporalidad, el diseño ha sido sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizaremos diversidad de prácticas pedagógicas de educación física del nivel inicial a fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones.

El muestreo fue probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015). Sobre la población de profesorxs de educación física que desarrollaban su actividad laboral en instituciones del nivel inicial públicas y/o privadas, se realizó una selección al azar y además se entrevistó a aquellxs sujetos que tuvieron voluntad de participar. Se trabajó con fuentes de datos primarias (Samaja, 1994), realizando entrevistas en profundidad a cada docente voluntarix. La modalidad de administración fue semidirigida, basada en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (Iñiguez, 2008). La modalidad de realización de la entrevista se organizó con la participación de dos entrevistadores. Se grabaron los audios para su posterior transcripción y se registraron aspectos gestuales y de clima emocional que se consideren pertinentes.

El tratamiento de datos ha sido de tipo cualitativo. La secuencia de trabajo ha sido la siguiente: se realizó análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). El análisis estuvo guiado por las categorías previamente diseñadas (función social de la educación física – saberes de la cultura corporal – concepción de juego – modalidades de planificación).

En función de las 50 entrevistas realizadas daremos cuenta de los resultados obtenidos que posibilitaron caracterizar las prácticas pedagógicas transformadoras en la educación física del nivel inicial, por consiguiente, se desprenden fragmentos de lxs docentes entrevistadxs.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, expondremos los datos recabados desde las entrevistas realizadas a docentes que según el estado del arte podemos categorizar como estar anclados en posiciones progresistas (Silva y Bracht, 2012) en el ámbito de la educación física infantil. Con la intención de describir mencionadas prácticas pedagógicas retomaremos ciertas respuestas de lxs docentes en virtud a las siguientes categorías: función social de la educación física en el nivel inicial (i); saberes de la cultura corporal (ii); concepción de juego que sustentan (iii); modalidades y sentido de la planificación (iv).

Función social de la educación física en el nivel inicial (i), saberes de la cultura corporal (ii) y concepción de juego (iii).

En el siguiente recuadro se reflejan manifestaciones de docentes que llevan adelante prácticas pedagógicas progresistas (o en revisión de los anclajes históricos), donde puede observarse cierta caracterización de los enfoques humanista y sociocultural.

Cuadro 1

Categorización de las manifestaciones de los docentes

“Es una disciplina que se va a encargar de la disponibilidad corporal de los sujetos, justamente teniendo en cuenta eso, (“los sujetos en situación”). Abarca de manera holística, toda la dimensión del sujeto, no solo la corporeidad y lo motriz” (E.22).	“La función social, es la de desarrollar la corporeidad y la de construir cultura. Es parte de la cultura la Educación Física” (E.22)
“No hay hoy una corriente que yo diga, bueno estamos transitando esto. Pero para mí el concepto de corporeidad es el que marca el norte. Y otra cosa más como para seguir con las corrientes, no tengo el nombre, pero sí podemos decir que hay dentro de esa corriente sería, el concepto de corporeidad y ¿qué enseñamos? Ubicado en cuatro saberes corporales, motrices, relacionales y lúdicos. Entonces, cuando vos tenés conceptualizados a esos sujetos desde la corporeidad y que enseñamos basados en estos cuatro saberes se arma una educación diferente y que no es sólo motriz. Ahora, claramente para mí el juego es el eje. No como se viene pensando al juego como un recurso para, sino como un fin en sí mismo” (E.17)	
“(…) todos salimos con ese chip también del profesorado, decir EFI³, todas las habilidades motoras bueno “a ver quién puede” que Jorge Gómez en su momento fue innovador, en su momento, ahora estamos en otra realidad, son otros pibes, otras pibas, veamos otras cosas, ahora el “haber quién puede” superémoslo, dejémoslo en el tiempo, estuvo buenísimo antes, ahora podemos hacer muchísimas cosas más, es limitarse quedarse con el “haber quién puede” o la situación problema, ahora no, ahora quieren explorar, quieren descubrir el mundo por sus medios, es bueno, es ayudarlos en eso, acompañarlos, colaborar con la exploración de este mundo, hacerles saber también como es este mundo, ser sinceros por eso cuando hablamos del género, explicarlo, de trabajarlo intencionalmente del género con los colores, con el material, que sean temas de discusión, que se charle con nenes y nenas de 3, 4 y 5 años en este caso, pero que se charlen. Si algún nene o nena comenta algo en la familia y bueno, se hablará y se fundamentará, no tiene nada de malo, me parece que estamos en otra época, son contenidos que tienen que estar, que son parte de la realidad, no podemos estar ajenos a la realidad” (E.37).	“(…) la EF como una práctica pedagógica desde ya, pero amplia, interdisciplinaria y flexible, eso me parece fundamental, lo interdisciplinario, poder trabajar no solo, me parece que nadie está solo en este mundo, nos necesitamos” (E.37). “Ayudar a que los pibes y a las pibas ser un poco más autónomos y preparemos para eso que es el mundo al cual van a salir ellos, entonces prepararlos, acompañarlos y que aparezcan los miedos y está bueno, superemos y ayudemos, contengamos. Para mí la autonomía es fundamental y todo niño, toda niña y todo ser es creativo hasta que se encuentran con eso, es creativo con lo que le interesa, siempre va haber algo en lo que uno va a ser creativo”. (E.37)
“La función social que le atribuyo es la del disfrute. Que los chicos se diviertan, que puedan pasarla bien y que aprendan y que puedan jugar. Yo planteo diferentes propuestas y los chicos juegan y se divierten” (E11).	
“Básicamente lo que hago y practico en relación al juego en mis clases es lo que la configura de manera total, las clases son puro juego. Hay algunos momentos en que hay reuniones y nos juntamos, donde charlamos dentro de la misma clase, reflexionamos, ente otras. En general, durante toda la clase hay juego, están todo el día jugando los chicos, son todas situaciones lúdicas, todo el tiempo se juega” (E.19).	

“(…) encontrarse con los otros es una de las cosas más importantes, también los conflictos que aparecen dentro del juego y tratamos de resolver, como ellos también sólo los resuelven, esto de ponerse de acuerdo con el otro, la creación de las reglas y el sentido del juego mismo que ellos arman. Suelo intervenir cuando un juego para dejar ciertas cosas, pero en realidad están dejando otras que no me parecen tan significativas. Pero repito, creo que el encuentro con los otros es lo más importante, es por eso que hay que estar atento a que se genera en realidad, si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro, entre otras, siempre intento reflexionar, ponernos de acuerdo entre todos, pensar en la manera de estar jugando” (E.26).

“Mis clases son puro juego, no hay clase si no hay juego. Mi clase es el juego. Si yo no tengo la corporeidad, la motricidad, una mística lúdica, sino hay juego como te decía no hay clase, yo siempre comienzo por el juego, el resto se va generando durante la clase, no puedo dar clases de otra manera que no sea desde esa perspectiva” (E.44).

“(…) sería posicionarse sobre el derecho juego y el jugar en los niños y ahí desplegar la mayor cantidad de espacios, de materiales, de tiempo, de intervenciones, para que los chicos puedan jugar, a raíz de eso yo creo que el chico va a ir desarrollando una disponibilidad motriz en abundancia comparado con una clase más tradicional” (E.8).

“(…) 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 es algo aparte de ser un derecho, que es algo que está buenísimo y que aprendes un montón de cosas, jugando” (E.12).	“Es mucho más aprendizaje y absorción de las experiencias motoras del hacer con el cuerpo, de brindarle la mayor cantidad de experiencias para que él después pueda desenvolverse, expresar con el cuerpo y poder tener más acervo motor, poder resolver desde las capacidades físicas hasta todo, el poder hacer con el otro con el compañero o todos juntos” (E.12).
---	--

A partir de las respuestas emanadas por lxs docentes podemos evidenciar que los cambios curriculares establecidos desde los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (MECyT⁴, 2004) y Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (2008, 2018) han podido configurar una identidad que asocia la educación física como área de conocimiento y por ende responsable de la generación y transmisión de los saberes que allí circulan. Por consiguiente, vemos que no aparecen contenidos fijos sino saberes culturales que se entrelazan, donde el juego gana un papel central para el nivel inicial. Saberes específicos (corporales y motrices) que no sólo forman parte del currículum o de la experiencia docente que termina proponiendo de algún modo en los encuentros de Educación Física, también forman parte de los saberes que circulan en clase las vivencias de los propios niños y niñas. De allí que las prácticas corporales que acontecen sean dinámicas y se entretrejan con temáticas tales como lo lúdico, cuerpo y género, inclusión, atención a formas de desigualdad, vincularidad, salud, educación ambiental, resolución democrática de conflictos, revisión crítica de valores dominantes; en tanto rasgos de estas prácticas escolares progresistas.

Frente a la agenda dominante que tomase el juego como un recurso para aprender contenidos que terminan siendo extrínsecos a este objeto de la cultura; el juego y el jugar es concebido como un derecho ineludible (AGNU⁵, 1989) articulado con la construcción de la disponibilidad e identidad corporal de lxs niñxs, en consecuencia, no pueden ser planificados de manera fragmentada, sin asociación. Por consiguiente, sus propuestas se orientan a un trabajo transversal entre los ejes ubicando propuestas de enseñanza que se establecen a partir de invitaciones transparentes (Pavía, 2008, 2018; Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2019) a la experimentación creativa permanente, sostenible y cambiante de las diversas prácticas corporales que configuran a la cultura corporal. Estos aspectos enmarcan la necesidad de modos particulares de planificar que en sucesivo caracterizamos:

Modalidades y sentido de la planificación en la Educación Física del Nivel Inicial.

Cuadro 2

Expresiones de lxs docentes sobre sus modalidades de planificación

“Bien, en el sentido estricto como documento, la realidad es que cada vez que empecé en un establecimiento, lo que logré, junto con otros compañeros de la institución, fue entregar una especie de Proyecto de área, fundamentando por qué no podría entregar una planificación diaria o semanal, o si debería hacerlo... no sé, si tengo 250 alumnos en el nivel inicial debería entregar 250 planificaciones por semana y sería imposible de hacerlo; pero bueno, el sentido que le doy a ese documento es fundamentar mi práctica, los por qué de mi accionar docente, y me parece que está bueno porque también clarifica un poco a los directivos de qué hacemos nosotros en la clase” (Prof. 5).	“Yo realizo una planificación anual, la cual me piden desde supervisión y la escuela, la cual es flexible. Después lo que realizo son proyectos de acuerdo a lo que voy viendo de los intereses que van teniendo los chicos/as del grado que me toque ese año. Y a partir de ahí vamos construyendo. Yo selecciono contenidos, pero también aclaro que eso se va a ir modificando a las necesidades, intereses y el lugar que vaya surgiendo durante el año. Tengo una agenda, es como el diario que hicimos ese día, que vamos a hacer la que viene. En realidad, mi planificación está ahí en el cuaderno, es la que entrego a principio de año, pero la realidad se va viendo en el cuaderno.” (Prof. 2).
“Yo lo que hago es la planificación anual que es la que tengo que presentar a los directivos, después en el jardín me piden una planificación mensual y cada clase que termina me piden que escriba ¿qué cosas se hicieron? Eso me lo pide el jardín. Lo que hago yo es llevar en mi computadora en mi casa cada carpeta, esta clase paso esto y anoto que cosas estuvieron copadas, y que cosas hay que desarrollar un poco más por ejemplo si veo hay nenes que se coparon con algún material bueno la clase que viene retomar eso” (Prof. 4).	
“Yo lo hago como lo pienso y lo fundamento, es un requisito formal y cumplo con la planificación a mi manera, lo respeto. Soy coherente con eso. Pero hay mucho más preparado en un encuentro, que no está, que no lo pongo, que sí las tengo en un cuadernillo y todo lo que se me ocurra o lo que surja en ese encuentro lo escribo ahí, pero no quiere decir que todo eso esté en la planificación anual. Por ahí ni las puse, pero hago diez veces más de lo que está escrito. Eso es para cumplir, es burocrático. Los proyectos están en la planificación, pero hay otras cosas que no. La planificación es creatividad también. Uno ve a la EF así, no está enmarcada ni tan estructurada, como es amplia, flexible interdisciplinaria entonces se puede hacer una actividad con otra área, se ve en el momento, no está en la planificación, pero bueno, lo hacemos. Me gusta trabajar por proyecto didáctico, tenemos la propuesta y la compartimos entre las docentes del jardín (Prof. 3). “Yo estoy trabajando sobre el diseño de experiencias, no quiero hablar más de planificación, me parece un término relacionado al poder. “Yo te planifico la clase hoy, y doy la clase que yo te hice a vos”. Me parece que diseñar una experiencia es un término más suave, involucra al otro. Vos diseñas una experiencia y en esa experiencia o esa vivencia que vos diseñas para otrxs, te tenés que bancar la incertidumbre de no saber qué es lo que puede suceder” El diseño de experiencias lo realizó a partir de la toma de emergentes, para mi es fundamental y eso se hace, que es un “cuadernito” al lado del docente y anotar todo lo que pasó, todos los emergentes y estos son los que me sirven para diseñar las experiencias siguientes. Importantísimo leer la escena de la clase y tomar emergentes. Y no solo ver las acciones, sino también escuchar. Escuchar cuando una nena o un nene se acerca y te dice: “Uh, profe otra vez este juego, este juego es para bebés, etc.”. Eso es un emergente, hay que tomarlo, hay que revisarlo y evidentemente la experiencia no está siendo significativo para exxs alumnxs. No doy una clase magistral, sino diseño experiencias que sean significativas para el otro y ahí está la “buena” clase. Además de eso, yo tengo mi bitácora para la toma de emergentes y a veces diseño mis experiencias dibujando en mi bitácora. Entonces me imagino la clase, con que ficción o con que juego y dibujo el gimnasio y que va a pasar allá, que va a pasar acá. Y a veces son pequeños dibujos, pero como son para mí, son muy significativos” (Prof. 1).	

A partir de lo expresado por lxs docentes entrevistadxs podemos discernir la existencia de cierta apertura a nuevos diseños o modalidades de planificación. En algún caso, lxs docentes expresan la necesidad de planificar de manera macro, sin previsiones tan rígidas asociados por formatos tecnocráticos. Es por ello que aparece la modalidad de planificación por Proyecto de Educación Física comprendida como “una narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación” (Gómez Smyth, 2017b, p. 11). De esta manera, la planificación se convierte en un documento anticipatorio ligado con las características de la práctica pedagógica, en donde cada docente vislumbra sus acciones, tal vez, no sólo centradas en los contenidos a enseñar, sino también manifestando las maneras de intervención que hará durante cada uno de los encuentros. Sabemos que todo no puede ser anticipado, las personas que conviven en las aulas son atravesadas por la incertidumbre del acontecimiento, por los emergentes, de modo tal que es necesario pensar en formatos que recuperen la experiencia sucedida, a esto llamamos planificación vencida (retroalimentación) o pos-clase. Pareciera que los enfoques constructivista y emancipadores han convivido con formatos de planificación ajenos a sus intereses y particularidades. Es por ello que un proyecto más abierto y flexible pueda entrar en mejor sintonía, lo cual no implica falta de rigurosidad, acompañado por un cuaderno de bitácora donde el docente no sólo piensa y reflexiona sobre los sucesos de la clase sino también donde diagrama y diseña propuestas de enseñanza bajo un formato absolutamente personal, aquello que Caparroz y Bracht (2007) mencionan como autoría didáctica y no quedar arraigado a las exigencias burocráticas o tradiciones.

Sobre el sentido de la planificación

Ante la pregunta ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar? Lxs docentes explicitan lo siguiente:

Cuadro 3

Sentido de la planificación

“(…) lo que tengo en cuenta son los intereses de los/as chicos/as con los que voy a estar, que intereses necesidades tienen, el contexto que tuvieron ese día, el lugar disponible, el material disponible, son muchas cosas que se tienen en cuenta. Quizás venias con una idea en la cabeza, pero quizás tenés que ir para otro lado” (Prof. 2).	“Yo creo que el que planifica lo hace en el mejor de los casos con sus saberes pero que le cuesta mirar al destinatario. No lo mira, y si lo mira, no tiene herramientas para entender lo que le pasa. Entonces se queja, porque no sabe y no tiene herramientas para entender las demandas de los destinatarios que son los lxs niñxs de hoy, que no son ni mejores ni peores que otros como dice Sandra Carli, sino que son los niños de hoy que transitan estas infancias, que no son todas iguales. Por lo cual cómo hacemos para planificar una clase homogénea. No podemos. Entonces hay que diseñar una experiencia y esa experiencia tiene variables por suerte y tiene que tener posibilidades para todos y no lo digo yo, lo dice la ley nacional de Educación” (Prof. 1).
“Lo primero que tengo en cuenta son los intereses del grupo, siempre va a modificarse porque cada grupo tiene intereses por distintos temas, distintas cosas, y yo me agarro mucho de lo que les interesa. En la observación que hago trata de ver todo ese tipo de cosas, que les gusta jugar, veo si se pelean mucho, quienes y bueno a la hora de planificar esos son los temas a abordar, como nos relacionamos, como nos comunicamos y todo a través de los juegos, que surja desde el juego, jugamos y reflexionamos después del juego. Trabajamos mucho en ponernos en el lugar del otro, de la otra persona para no hacer cosas que no nos gusta que nos hagan. El tema que se repite siempre es el del reciclaje, la creatividad, la autonomía, eso siempre va a estar (...)” (Prof. 3).	“Creo que el 99%, vamos a ponerle un poco menos, porque siempre algo mío hay aunque no quiera meterlo, 90%; el otro 10% son las macanas que yo hago de manera arbitraria que a veces no las puedo evitar, no sé cómo actuar y lo hago, pero generalmente parto de sus gustos, de sus inquietudes e intento seguir y avanzar sobre sus necesidades, pero a veces –sobre todo en jardín- que esas necesidades no están puestas en la mesa de manera explícita, intento interpretarlas y a veces acertaré y otras veces me equivocaré” (Prof. 5).

En tanto aportes a los desarrollos sobre tipos de prácticas pedagógicas caracterizados por Rozengardt (2018), se observa que los docentes progresistas piensan y planifican los encuentros en relación a los intereses, problemáticas, urgencias y necesidades de los grupos y no tanto en seguimiento prescriptivo del currículum, ni tampoco en la secuencia: contenido, actividad/ejercicio/tarea, variantes, entre otras formas que la cultura escolar suele imponer como formato burocrático tradicional, que obliga al docente a su adecuación. Salirse de la lógica didáctica tradicional configura una identidad diferente a la experiencia de hacer la educación física en el nivel inicial donde es preciso planificar y prever la incertidumbre sabiendo de dejar espacios, tiempo, lugares e intercambios para jugar, crear, aprender a resolver situaciones conflictivas, constituir la propia identidad corporal tensionando lo conocido culturalmente por los niños con otros valores y ejes que se ubican desde la perspectiva de los derechos de la niñez (CDN, 2013) y de transformación crítica de los modelos dominantes.

En función de lo descrito sostenemos que ya no es tiempo de planificar por contenidos u objetivos para cada clase, eso oprime a los docentes y/o practicantes en Educación Física. Pensar la clase por contenido es no pensar la clase para las personas, a cada encuentro asisten niños y niñas a vivenciar y experimentar posibilidades de acercarse a saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado Educación Física. Creemos que, pensar en contenidos oprime la posibilidad de mirar y ver a los/as educandos/as estar viviendo la experiencia de su educación corporal, dado que en todo caso los saberes circulan, son patrimonio cultural y los sujetos se van relacionando para conocerlos, practicarlos y disponerlos para su vida cotidiana. En definitiva, prever, analizar, orientar, reajustar, documentar, socializar, se exhiben como sentidos de la planificación en virtud de las experiencias de clase.

CONCLUSIÓN

En función de lo pesquisado podemos expresar que los/as docentes progresistas conciben la Educación Física como un área de conocimiento responsable de la producción y transmisión de saberes específicos. Asimismo, proponen como modalidades de planificación, el Proyecto de Educación Física, Cuaderno Bitácora y el Proyecto Didáctico. Con respecto a los saberes ligados con la cultura corporal trabajan a partir del juego y el jugar como derecho de la niñez, siempre en interrelación constante con la construcción de la disponibilidad corporal (identidad corporal), la revisión crítica de formas de desigualdad, la moralidad a partir de resolver conflictos intersubjetivos, la identidad de género, educación ambiental, lo lúdico, la apertura a procesos creativos, la vincularidad y afectividad. Por consiguiente, intentan huir de prácticas pedagógicas tradicionales que preferentemente se argumentan desde los marcos heterónomos psicomotricistas y los postulados del desarrollismo. Estas matrices que dialogan entre sí, establecen que los saberes a ser enseñados en la

Educación Física del Nivel Inicial son las habilidades motoras básicas (empuje – tracción – transporte – balanceos – suspensiones – deslizamientos – saltos – apoyos – rolidos – desplazamientos – lanzamientos – pases – recepciones – equilibrio) y los factores psicomotrices (coordinación dinámica general – coordinación óculo manual/podal – relaciones objetales – temporales – espaciales – re/equilibración – lateralidad – esquema corporal), lo cual va configurando propuestas de enseñanza ancladas en la ejercitación fragmentada por habilidad motora o factor psicomotriz lo cual se estipulan como los contenidos identitarios de aquello que denominamos prácticas tradicionales en el nivel inicial, porque justamente responden a principios externos a la disciplina. Por ende, sostenemos que esta segmentación de contenidos también se ve reflejada en la rigidez de ciertos formatos de planificación, en momentos y tiempos que aparecen secuenciados temporalmente; limitando la recuperación de emergentes y propuestas más creativas centradas en las vivencias de los/las niños/as.

Algunos aspectos centrales que caracterizan a las prácticas pedagógicas progresistas (oscilación entre la innovación y transformación) en la educación física del nivel inicial serían:

- Se reflejan posiciones docentes que ubican a 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 – juego de los pueblos originarios – construcción de instancias creativas de juego; prácticas motrices para la vida cotidiana; prácticas corporales en relación con el medio ambiente; prácticas introyectivas; prácticas gimnásticas; expresión corporal; disponibilidad corporal (identidad corporal).
- Los saberes culturales centrales e interrelacionados son: el juego y los modos de jugar; diversos sentidos del jugar asociados a los intereses de lxs niñxs; construcción permanente de la disponibilidad corporal y, por ende, de la identidad corporal. Las prácticas motrices / posibilidades de movimiento se ubican como espacios de jugar y no como tareas motrices, es decir, ligadas a la exploración y experimentación creativa de la motricidad.
- Arraigo en principios socialistas y ubicación como agentes garantistas de los derechos de lxs niñxs.
- Evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a lxs niñxs 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.

- Los procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas donde existe participación protagónica de lxs niñxs en una relación dialógica y afectuosa con lxs docentes.
- Además del acceso por derecho a conocer y saber practicar la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: Singularidad (Derecho a la Identidad corporal) – Interculturalidad – Heterogeneidad – Ludismo – Integralidad (individual y colectiva) – Autonomía – Emancipación – Opcionalidad – Sentido de libertad – Procesos creativos – Educación sexual integral con perspectiva de género.
- Seleccionan y diseñan modalidades de planificación abiertas y flexibles, articuladas con la evaluación formativa (Formato por Proyecto de Educación Física y Cuaderno de Bitácora).
- Intervención ante episodios de conflicto con acciones democráticas y dialógicas sin sanciones con castigo punitivo (Gómez y Pizzano, 2003).
- Desarrollan acciones, durante los encuentros, que favorecen los procesos de experimentación creativa, alejándose de la dádiva de actividades, ejercitaciones y tareas motrices.

REFERENCIAS

- AGNU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas
- Amavet, A. (1957). Apuntes para una introducción al estudio de la educación física. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Amavet, A. (1967). Cuadernos de educación física renovada 1. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Velez Sarfield.
- Caparroz, F. y Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, 21-37.
- CDN. (2013). Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.
- Colectivo de Autores (1992). Metodología do ensino de Educação Física. Sao Paulo: Cortez Editora.
- DGCyE. (2008). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires. Argentina.
- DGCyE. (2018). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires. Argentina.
- Dupuy, M. (2019). Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora (Tesis de maestría). Universidad de Flores, Ciudad de Buenos Aires. http://doc.uflo.abcdonline.com.ar/tesis/Tesis_Maestria_Dupuy_Hector_Manuel.pdf
- Fensterseifer, P. E. (2020). A produção de conhecimento em Educação Física/ciência do esporte – qualidade x quantidade: para onde vamos? Revista Tempos E Espaços Em Educação, 13(32), 1-18. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14099>
- Giroux, H., y Aronowitz, S. (1987). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En A. Alliaud, & L. Duschatzky, Maestros. Formación práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Mino y dávila.
- Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil (Tesis inédita de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2017a). Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia. Dones. Primera Infancia, 1-7.
- Gómez Smyth, L. (2017b). Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial. 12° Congreso Argentino y 7°

- Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (págs. ISSN 1853-7316). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). Algunas puntuaciones sobre las intervenciones de los profesores en las clases de educación física en nivel inicial. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. N° ISSN 0329-5885. Pags: 539-548.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Iñiguez, L. (2008). Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. La entrevista individual / La entrevista grupal. Maestría en Ciencias Sociales Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara. <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>.
- Mansi, A. (2018). Construcción histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial (Tesis inédita de Maestría). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Mansi, D. (2019a). Recorridos históricos de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Zeta Ediciones.
- Mansi, D. (2019b). Desarrollismo y Humanismo con visión socio-crítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación Física Argentina del nivel inicial. Educación Física y Ciencia, 21(3), e088. <https://doi.org/10.24215/23142561e088>.
- MECyT. (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (en el contexto de una clase de Educación Física). Revista Educación física y deporte. Universidad de Antioquía, 31-39.
- Pavía, V. (2018). Formación docente y actividades lúdicas. Discusiones sobre la "S.A.L" y otros detalles en juego. I° Discusión ¿Espacios de Laboratorio? Manuscrito no publicado. Neuquén, Argentina.
- Rivero, I. (2011). El juego en las planificaciones de Educación Física: Intencionalidad educativa y prácticas docentes. Buenos Aires: Noveduc.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. En F. Acosta, F. Krivzov, & R. Rozengardt, La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación (págs. 245-256). Buenos Aires: Editores Asociados.
- Samaja, J. (1994). Epistemología y Metodología. Buenos Aires: EUDEBA
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. Kinesis, 30(1), 75-88.
- Silva, S. P. (2018). Educación Física, cuerpo y cultura: notas sobre conocimiento e intervención en la escuela. En F. Acosta, F. Krivzov,

& R. Rozengardt, *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (págs. 44-61). Buenos Aires: Editores Asociados.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.

Notas

- ¹ En páginas siguientes lo podrá encontrar con la abreviatura, EF: educación física.
- ² Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física escolar.
- ³ Educación Física infantil.
- ⁴ En Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ⁵ Administración General de Naciones Unidas.

Notas de autor

- ¹ Universidad de Flores/Instituto “Nuestra Señora”, Buenos Aires, Argentina.
- ¹ Universidad de Flores/Instituto “Nuestra Señora”, Buenos Aires, Argentina.
- ² Universidad de Flores/Universidad Nacional de José C. Paz, Buenos Aires, Argentina.

manu_dupuy10@hotmail.com

Información adicional

Cómo citar: Dupuy, M., & Gómez Smyth, L. (2023). La Educación Física en el nivel inicial desde un enfoque sociocultural. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e17683. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.17683>