

La enseñanza de la Educación Física en el Jardín de Infantes.

Problemas, desafíos y reflexiones en torno a la centralidad de la enseñanza.

Montero Labat, E, Fahce, Unlp, Aeief, Idihics, Conicet, montero.eva@gmail.com

Taladriz, Cecilia, Fahce, Unlp, CICES, Idihics, Conicet, cecitala@yahoo.com.ar

Resumen:

El trabajo que se presenta tiene como propósito abordar la centralidad de la enseñanza de la Educación Física en el Jardín de Infantes.

En este marco se propone inicialmente realizar un desarrollo conceptual sobre la centralidad de la Educación Física en el nivel inicial tomando las definiciones curriculares del área y las especificidades del nivel. En segundo término, se propone una entrada al patio, a través de escenas de la clase de Educación Física que permitirá visualizar y comprender cómo se desarrolla el proceso de enseñanza. En línea con lo expresado se plantea un análisis de lo que acontece en la enseñanza desde distintas dimensiones, la curricular, la disciplinar y la pedagógica didáctica. Interpretar y construir nuevos sentidos a partir de las situaciones de clase nos permitirá volver a la centralidad de la enseñanza. Entendemos que analizar y profundizar la propuesta pedagógica que se desarrolla en la cotidianeidad de la clase y los elementos que se ponen en juego posibilitará el diseño e implementación de propuestas de enseñanza de la Educación Física otorgando centralidad a la enseñanza.

Palabras Claves: Enseñanza, Centralidad, Educación Física, Jardín de Infantes.

Introducción

Inspiradas por la célebre frase de José Saramago, "Escribo para comprender "nos embarcamos en esta ponencia como ejercicio certero de construcción de ideas, que nos permita entrar en diálogo con la enseñanza en el jardín de infantes, Nuestro ámbito de desempeño profesional ha

sido, entre otros, por más de 30 años la educación física en el Nivel Inicial, espacio en el cual es complejo¹ encontrar autores que nos referencian y nos permitan pensar la enseñanza.

Como propuesta del proceso de actualización curricular para la Educación Inicial, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, enuncia diez principios que orientan y direccionan la tarea en las escuelas a nivel provincial. El primero de ellos es darle centralidad a la enseñanza, “Esto es que la enseñanza ocupe el centro de la tarea y que el aprendizaje sea garantizado en todos los niveles y todas las modalidades, ampliándose a la formación y a una nueva agenda que defina los temas centrales para debatir, abordar, analizar y producir los saberes pedagógicos necesarios” (DGCyE, 2022, p. 10). Propone para tal fin abordar entre otros conceptos la preocupación respecto del concepto de cuidado, reconociendo que es imposible enseñar sin cuidar y cuidar sin enseñar. En este nivel la gestualidad en su conjunto está al servicio de recibir a las nuevas generaciones atendiendo en cada *ceremonia mínima*² la singularidad de cada niño y niña. (Minicelli, 2013).

Reconoce la centralidad de la enseñanza y la democratización del Nivel Inicial como los objetivos principales en el proceso de actualización curricular, que se traducen propiciando que las y los protagonistas del oficio de enseñar sean parte activa en la construcción de la propuesta.

Frente a esta centralidad y los postulados señalados, nos preguntamos: ¿qué movimientos o acciones se generan al priorizar la enseñanza? ¿Qué significa darle centralidad? Este movimiento y desplazamiento genera diferencias en la tarea educativa, ¿cuáles son?, ¿cómo se garantiza el proceso de enseñanza? ¿qué rol asume el docente en esta centralidad? ¿Qué es enseñar educación física?, ¿Cómo nos interpela como docentes?

A fin de pensar estas preguntas, en esta ponencia intentaremos analizar la propuesta de la Dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, poniéndola en diálogo

¹ No obstante, lo mencionado, no podemos dejar de considerar el aporte indiscutido al campo de la Educación Física en la primera infancia de Raúl Gómez, María. Laura González, Ana María Porstein y Jorge Gómez entre otros

² Minicelli entiende la *ceremonia mínima* como metáfora, es decir como dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales, encontrando la llave para significativas transformaciones, para las tareas donde nada parece posible.

con el análisis conceptual que haremos del tema y con el espacio de la clase que es donde creemos esta enseñanza acontece y se pone en escena.

Para realizar la vinculación esbozada en el párrafo anterior compartiremos momentos de clases de Educación Física en el nivel inicial. El análisis de lo que allí acontece, en el encuentro, en la trama que se desarrolla entre el profesor, los saberes y los niños/as, nos posibilitará leer, interpretar y construir sentidos y significados sobre la centralidad de la enseñanza de la Educación Física en el Jardín de Infantes, el análisis de los criterios curriculares puestos en circulación y la referencialidad desde la perspectiva disciplinar didáctica.

Este entramado conceptual y la búsqueda de sentidos nos permitirá plantearnos posibilidades para el diseño e implementación de propuestas de enseñanza de la Educación Física otorgando centralidad a la enseñanza.

Acerca de, la centralidad de la enseñanza.

En el Diseño Curricular del Nivel Inicial (2022) en vigencia, se reconoce el valor del cuidado y la enseñanza, enfatizando su centralidad. Será primordial enseñar y transmitir bagajes de conocimiento sensible y significativo a niñas y niños de edades tempranas en diálogo con la época. Esta centralidad se ha definido como una línea prioritaria en la educación de la provincia de Buenos Aires. En la misma se reconoce a la trasmisión de la cultura como centro de su quehacer y al hecho pedagógico como aspecto central.

Pensar lo educativo desde esta mirada implica asumir un posicionamiento ético y político en el que los docentes se constituyen como artífices de una práctica compleja y situada como lo es la tarea de enseñar. El posicionamiento antes descripto inscribe a la educación de las infancias en esta perspectiva define y configura para los docentes acciones que se enmarcan en un proyecto colectivo institucional dirigido a recibir a los “nuevos”, a poner a disposición un legado cultural y a compartir una experiencia de vida.

En este sentido la centralidad de la enseñanza constituye una perspectiva que requiere de una construcción colectiva de los docentes a partir de la cual sea posible revisar y profundizar los saberes disciplinares y didácticos que garanticen el derecho a la educación. Poner en el centro de la escena la enseñanza de la Educación Física en el Jardín de Infantes significa brindar una propuesta educativa en consonancia con las intencionalidades, contenidos y orientaciones didácticas que han sido definidas para las trayectorias de los niños/as en este nivel.

La Centralidad antes descripta se ha visto distorsionada por diferentes factores. Biesta (2016) realiza un análisis sobre los diferentes aspectos que han incidido sobre los propósitos de la enseñanza quedando el lugar del docente en algunos casos como un técnico capaz de controlar todas las variables del proceso educativo y en otros su rol se ha desdibujado quedando la educación centralizada en los niños. En palabras del autor la enseñanza se ha visto *erosionada* y se ha dado lugar a perspectivas *anti educativas –la educación centrada en el estudiante en oposición a la educación centrada en los maestros*, perspectivas en las que el docente y los niños son situados de manera inapropiada y por eso el autor se interesa en *devolver la enseñanza a la educación*. Para ello será necesario que alguien desarrolle prácticas en las que se tomen decisiones acerca de los propósitos y los contenidos. El eje de análisis que plantea Biesta se orienta a desarrollar argumentos en pos de una enseñanza en la que docentes, saberes y alumnos se vinculen en una relación educativa. En sintonía con esto propone una educación emancipadora y en libertad que haga posible “una existencia en y con el mundo”.

Ampliando el análisis previo, concebimos la enseñanza como una práctica social, cultural e histórica orientada a finalidades pedagógicas para lo cual se organizan intencionalmente un conjunto de acciones en las que se vinculan docentes, saberes y estudiantes en el marco de un proyecto educativo. La complejidad de este proceso deviene de la singularidad de escenarios y contextos en la que tiene lugar y las múltiples, diversas, e inciertas interacciones que se producen entre los sujetos que participan de ella. La enseñanza de la Educación Física en el Jardín de Infantes integra un conjunto de particularidades que definen coordenadas específicas para la intervención del docente. Algunas de ellas tienen que ver con las características del nivel ³y otras con la Educación Física y sus especificidades. Nos referimos, entre otros aspectos, a los espacios y tiempos en los que se desarrollan las clases, a los recursos didácticos y materiales que se utilizan, a las prácticas corporales que son objeto de enseñanza, a las dinámicas de interacción o formas de organización social que se plantean, a las perspectivas y/o concepciones de los docentes y a las características de las infancias que habitan hoy los jardines de infantes. En esta línea, pensar el proceso de enseñanza implica asumir una multiplicidad de decisiones vinculadas con el *¿Qué enseñar?*, la explicitación de los contenidos, el *¿Para qué?*, *¿Por qué?*, la definición de las intencionalidades, *¿Cómo?*, la selección de las estrategias didácticas, *¿Con qué?*, la utilización de recursos didácticos, *¿A quién?*, la consideración de los sujetos a los que

³ Nos referimos a cuestiones vinculadas con la conformación de los grupos, secciones organizadas por edad, multiedad, etc., el ciclo escolar y los períodos que integra, los tiempos y los espacios destinados a las propuestas didácticas, los momentos de la jornada escolar, las actividades cotidianas, las vinculaciones con la comunidad, etc

está destinada la propuesta, ¿Cuándo?, en relación a la organización temporal, aspectos que siempre estarán supeditados a propósitos formativos. Estos interrogantes nos desafían a construir un proceso de enseñanza que sea contextualizado y que responda a las demandas de la contemporaneidad. Entonces cuando hablamos de enseñanza de la Educación Física en el jardín de infantes decimos que es una práctica en la que se encuentran distintos sujetos, docentes y niños, que entablan una relación educativa, mediada por el saber y desarrollada en espacios como el patio, el gimnasio, el salón de usos múltiples, u otros. A su vez la dimensión corporal constituye un elemento distintivo de esta práctica y se desarrolla en el marco de una institución que define lineamientos que responde a una lógica institucional. En la tarea de enseñar Educación Física el cuerpo, la voz, la palabra, la disponibilidad corporal y lúdica y la comunicación que se ponen en juego resultan centrales. Plantear la situación didáctica a partir del análisis de los interrogantes indicados, definir las tareas y las consignas, observar su desarrollo e intervenir de acuerdo a lo que acontece y a los propósitos definidos son acciones inherentes a los procesos de enseñanza.

El mundo del jardín de infantes.

El jardín “pensado en sus orígenes como un espacio y tiempo dedicado al cultivo del alma de los más chicos, luego considerado un tiempo preparatorio para la educación básica y de socialización, para llegar a ser reconocido como derecho”. (Fernández País, 2018:15), se presenta como espacio público dónde se posibilita el encuentro con la cultura y en el que se habilitan contextos para una apropiación crítica y creativa.

La historia del nivel inicial en nuestro país, el lugar que socialmente se ha construido sobre los Jardines de Infantes, el rol de sus maestros, las características de la matriz en la que se originan y los sentidos ‘pedagógicos que se le han asignado tamizan y atraviesan muchas de las prácticas que allí se desarrollan perdurando algunos de sus rasgos originarios. En este sentido hay tensiones que han sido constitutivas del nivel impregnando discursos y prácticas sobre su función. La antinomia que se plantea entre concepciones ligadas a las tareas de asistencialismo y atención a lo social y la focalización en las finalidades y tareas pedagógicas integran algunas de estas cuestiones. Actualmente estas dimensiones las pensamos de manera relacional

entendiendo a las prácticas de asistencia como prácticas de cuidado⁴ y de atención a lo social que son necesarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que los rasgos propios del Jardín de Infantes configuran un espacio que integra un conjunto de prácticas cotidianas que resultan singulares junto a las que debe configurarse la propuesta de la clase de Educación Física. Nos referimos a la relación que se establece con las familias, a los tiempos y espacios que se habilitan, a los materiales y recursos didácticos que se ofrecen, a los lenguajes que se despliegan, a las formas de enseñar, al proyecto institucional, entre otros aspectos.

La estética de los Jardines y la ambientación que se genera se caracteriza por hablar de esa institución, por transmitir su sello identitario, pudiendo incluir carteleras informativas, murales con producciones infantiles, mobiliario adaptado a las características de los niños y niñas, decoraciones vinculadas con el proyecto de la institución, etc.

La comunicación y los vínculos que se construyan con la comunidad y con las familias son centrales en este nivel. En general el Jardín de Infantes es para muchas familias el inicio de la escolaridad y se hace necesario construir lazos de confianza en relación al cuidado y a la seguridad de los niños y niñas. En este marco es característico el desarrollo de estrategias que promuevan la participación de las familias en las propuestas educativas

Al acercarnos a la especificidad que adopta en el marco del nivel inicial la educación física como disciplina encontramos distintos discursos y perspectivas que la han atravesado, dejando marcas y huellas que convergen en el devenir del trabajo del docente. Si bien este tema no es el objeto de esta presentación realizaremos una breve referencia.

En este sentido, Mansi (2018) destaca que inicialmente la Educación Física se ha fundamentado en base a postulados del discurso bio-médico dando lugar a la visión higienista.⁵ Posteriormente

⁴ En la provincia de Buenos Aires se vienen desarrollando en el marco de una pedagogía del cuidado como perspectiva prácticas y programas que sostienen la idea de que *educar es cuidar* y *cuidar es educar*. Esta mirada pedagógica del cuidado se enmarca en una perspectiva de derecho en la que la escuela es responsable en la garantía de los derechos del niño.

⁵ El movimiento higienista originado en el siglo XIX tuvo un impacto significativo en el ámbito educativo hacia el final de ese siglo y durante el siglo XX. En él se integraban prácticas orientadas al desarrollo de ambientes higiénicos, a promover medidas preventivas, a difundir pautas y normas de cuidado de la salud, etc. En la Educación Física escolar se plantearon como objetivos centrales la promoción de la salud y la de hábitos de vida saludable, el desarrollo de cuerpos sanos fuertes y vigorosos, etc. Esta perspectiva se fundamenta en discursos médicos

es la perspectiva psicomotricista la que impregna las propuestas de enseñanza. Entre sus postulados se plantea el respeto por la globalidad del comportamiento y la organización de las propuestas didácticas a partir de la organización funcional del niño. Entre los contenidos se definen la organización espacial, temporal, el desarrollo del esquema corporal, la coordinación visomotora etc. Finalmente, la autora menciona al desarrollismo como perspectiva que se orienta al desarrollo de las habilidades motoras básicas y a la búsqueda de la eficiencia motora.

Como se puede visualizar se han construido distintos significados sobre la disciplina que actualmente conforma un área definida en el currículo del Jardín de infantes. En este proceso se han legitimado distintos discursos y prácticas con propósitos y contenidos que se extienden en un abanico que integran distintas orientaciones. Si bien hoy se explicitan otros discursos y se desarrollan prácticas con otros sentidos que cuestionan la Educación Física tradicional, es posible encontrar algunos elementos que se vinculan con las características que la disciplina escolar ha acuñado en su desarrollo. En este sentido creemos que en el Jardín de Infantes han tenido una presencia muy fuerte dejando rastros, huellas e improntas que hoy es posible encontrar o que se evidencian en la cotidianeidad.

De acuerdo a lo expresado y volviendo a la centralidad de la enseñanza y a ésta en la Educación Física resulta necesario realizar un análisis sobre los contenidos, los propósitos formativos y la trama relacional que se establece con los docentes y con los niños/as. ¿Cuáles son los saberes de la Educación Física que deben enseñarse en el Jardín de Infantes?; ¿Cuáles son las finalidades?; ¿Cómo deben abordarse?

Que nos propone la Educación Física, en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Al adentrarse en el análisis de la propuesta curricular, la Educación Física es concebida como práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como disciplina pedagógica en el ámbito educativo. Interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, y en la apropiación de prácticas corporales vinculadas al conocimiento de sí mismo, de los pares, al desarrollo de las habilidades, al juego y al jugar, a la exploración del ambiente y a la expresión y comunicación (DGCyE, 2022). Al referirse a los saberes como prácticas corporales es decir como prácticas culturales, se expresa de alguna manera una perspectiva que entiende al cuerpo como una construcción sociocultural y a los sujetos como partícipes activos de dicho proceso. Prácticas

de relevancia social y que integran mucho más que la motricidad que observamos, en ellas se ponen en juego saberes, haceres y formas de expresión y comunicación.

Se propone una Educación Física desde una perspectiva de derecho, inclusiva y de calidad, que promueva el respeto por la diversidad, la construcción de aprendizajes comprensivos y que posibilite el desarrollo de la grupalidad y ciudadanía.

Hay tres ideas centrales sobre las que se plantea la enseñanza de la Educación Física, “en relación con la disponibilidad de sí mismo y sí misma, la interacción con los y las demás y la relación con el ambiente”, definidas a partir del niño y niña y su propio cuerpo, el niño y la niña y los otros y el niño y la niña y el ambiente. Siguiendo esta línea los contenidos se organizan en bloques a partir de la referencia a distintos tipos de prácticas, Prácticas corporales en el conocimiento de sí mismo y sí misma, Prácticas corporales en la construcción de habilidades motoras, Prácticas corporales en el ambiente, Prácticas corporales en el juego y el jugar, Prácticas corporales en la expresión y la comunicación. A su vez se proponen como líneas transversales, la intercultural, la educación ambiental integral, la educación sexual integral, la inclusión educativa y la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación.

Siguiendo con el análisis de la trama curricular observamos que se propone una relación docente-niños y niñas en la que la palabra, la escucha, la mirada, el acompañamiento y la disponibilidad corporal y lúdica del docente estén presentes. Un docente que pueda seleccionar de manera pertinente las estrategias que resulten adecuadas para cada situación, en las que se proponga la exploración, la resolución de problemas, la invención, la interacción con otros y otras, la conversación sobre lo acontecido, entre otras. Se enfatiza el carácter lúdico que deben tener las propuestas educativas, el clima afectuoso y de disfrute en que deben desarrollarse y el lugar del juego en el nivel.⁶

Entrando al *patio*. Escenas y momentos de clases.

A continuación, compartimos una escena de clase de Educación Física en el Jardín de Infantes como propuesta de análisis para abordar el tema central de la ponencia: la centralidad de la enseñanza.

⁶ Si bien las concepciones en relación al juego en el nivel inicial han ido cambiando ha permanecido intacta la alianza indiscutible que el mismo, desde su concepción ha afianzado.

Entendemos que estas escenas son un espacio de construcción conjunta en el que el saber disciplinar (el qué de la disciplina) y el saber didáctico (el cómo enseñar) se entretejen para poder hacer lugar a la transmisión de la cultura corporal. En este sentido el análisis que se propone focaliza la atención en los saberes que se enseñan y en las interacciones que se generan a partir de las situaciones didácticas que se plantean. Las consignas, la organización del grupo, el uso y la disposición de los recursos didácticos, el espacio, las intervenciones, etc. constituyen objeto de interés para nuestro propósito.

La clase constituye un recorte del proceso de enseñanza planificado por el docente que sucede en un espacio y en un tiempo singular en el que se construyen relaciones entre los sujetos mediadas por el saber y en el que lo impredecible e incierto tiene lugar. Es ese lugar en el que se pone en juego la posibilidad pensada e ideada por los docentes. Perspectivas, intenciones y deseos circulan en ellas. En ese momento, el de la situación de clase, el docente desarrolla una secuencia de tareas organizadas en torno al saber y a las posibilidades y disposiciones de los niños y niñas y pone en marcha un conjunto de estrategias de enseñanza en las que se prevé las formas de comunicación que se habilitarán, el uso del espacio y los recursos didácticos, las dinámicas de interacción, entre otras cuestiones. A su vez el desarrollo de la situación de clase requiere de la puesta en acción de procedimientos docentes en los que a partir de la observación de lo que acontece y de los emergentes se interviene en función de los objetivos delineados.

La escena que proponemos es la clase del profesor Juan, a cargo de la segunda sección quien expresa estar trabajando “las partes del cuerpo.”

El profesor se dirige a la clase diciendo: Hola, ¿cómo están?, hoy vamos a jugar con las partes del cuerpo. Vamos a aprender una canción, ¿Se animan? Vamos a sentarnos en ronda y la vamos a escuchar. “Luego, el profesor comienza a cantar la canción de la “batalla del movimiento” de manera completa cuyas primeras líneas son: “Esta es la batalla del movimiento, esta es la batalla del movimiento, a mover los pies sin parar un momento, a mover los pies sin parar un momento, los pies...”. Una vez finalizada la primera escucha, Juan les pregunta a los niños/as ¿les gustó? Los niños/as responden animadamente al unísono sí.

Bueno ahora la vamos a cantar, pero cada vez que se nombre una parte del cuerpo hay que moverla, por ejemplo, si digo cabeza, ¿Cómo podemos mover la cabeza? Sí digo, manos, ¿cómo podemos mover las manos? ¿Me muestran?, si digo brazos... ¿Cómo podemos moverlos? Tenemos que hacer lo que la letra de la canción nos diga. y no hay que equivocarse. Nos

paramos en el lugar que tenemos en la ronda. Luciana (maestra de la sección), nos va a ayudar ¿Comenzamos?

Se inicia el desarrollo de la actividad, los niños prestan atención a la maestra y al Profesor e intentan seguir el ritmo cantando y moviéndose. Se repite varias veces la actividad. El profesor reclama en reiteradas oportunidades la atención para que la actividad se realice.

Frente a esta actividad cabe preguntarnos: ¿Cómo se enseña este contenido? ¿Qué sería otorgar centralidad a la enseñanza? ¿Qué preguntas deberíamos hacernos al respecto?

Tomando como perspectiva de análisis la dimensión curricular podemos ver que los contenidos propuestos por Juan estarían explicitados en el Eje denominado Prácticas corporales en el conocimiento de sí mismo. “La enseñanza de los contenidos de este bloque promueve que las niñas y los niños avancen en el conocimiento de sí mismas y de sí mismos al participar en variadas situaciones de aprendizaje donde ponen en juego su disponibilidad corporal y motriz.” (DGCyE, 2022, p. 385.) Se destaca la importancia de que los niños y niñas desarrollen el autoconocimiento, la seguridad y autoestima y las prácticas de autocuidado entre otros aspectos. Las orientaciones didácticas explicitadas proponen intervenciones en las que se posibilite el sentir, el hacer y el decir sobre las prácticas corporales. Por eso en el abordaje de la dimensión corporal además de las acciones motrices son centrales el registro y el conocimiento. Para la construcción de este conocimiento, la experiencia, lo vivencial, las emociones, el mirar, percibir y reconocer, son procesos que se deberán transitar.

Los contenidos se organizan en dos grupos, los vinculados con el “conocimiento, registro y cuidado” en el que se integran contenidos como la percepción y registro de las partes del cuerpo, el descubrimiento de las posibilidades, la orientación espacial, los lados del cuerpo, entre otros y “la conciencia corporal en las prácticas corporales” en el que se explicitan el control del cuerpo en diferentes posiciones y acciones, la tensión y relajación, entre otros.

Junto al análisis curricular es necesario para la gestión de una clase el diseño de estrategias didácticas que resulten pertinentes y adecuadas a las intencionalidades que han sido definidas para esa clase. En el caso de la propuesta de Juan el propósito era trabajar las partes del cuerpo. Las estrategias deberían estar orientadas permitir llevar la atención a distintas partes del cuerpo, identificando sus características: duro, blando, rígido o móvil entre otras. Observamos que en esta situación las intervenciones de Juan conducen a que los niños pongan su atención en aprender la canción, seguir el ritmo y disfrutar del contenido estético que la misma sugiere.

¿Es acertada la utilización de la canción como recurso didáctico para enseñar el contenido enunciado?

Muchas rutinas y propuestas en el jardín son acompañadas por canciones, las mismas pueden ser utilizadas para atenuar una orden, y formalizar un pedido de silencio (canción de la lechuza) o movilizar el orden y el guardado de materiales (a guardar, a guardar ...), o las canciones que acompañan rituales⁷ y “estetizan los valores compartidos bajo la forma de una ceremonia gustosa” (Brailosky, 2011, p.58)

En cuanto a los contenidos que se enseñan sobre el cuerpo, profundizaremos el estudio de los mencionados por Juan. Entendemos que en el conocimiento de sí mismo, en relación al espacio, a los objetos y a los otros integra entre otros, la topografía corporal, las partes, los lados, la forma y el tamaño, el peso, las posiciones y posturas, los ritmos corporales, la tensión y relajación, las capacidades físicas, la higiene y el cuidado, la orientación en el espacio y en el tiempo, las acciones, la expresión y la comunicación.

Cuando se propone a los niños y niñas un trabajo de conocimiento de su propio cuerpo es necesario que entren en comunicación consigo mismos y que la atención esté centrada allí mismo en lo que resulta objeto de aprendizaje. Se trata de que exploren, investiguen y descubran a través de la vivencia, de la experiencia en las que el desarrollo de los sentidos se pone en juego. Cuando exploro mi cuerpo me toco, me miro y escucho, registro cómo es, qué características tiene, cómo se mueve, por ejemplo. El cuerpo del otro también puede ser un recurso para el conocimiento del propio cuerpo, el contacto con otros cuerpos, la mirada del otro y el tacto del otro puede colaborar en este proceso. Por otro lado, la reflexión sobre las vivencias también constituye otra fuente de conocimiento del contenido. Abrir la conversación sobre lo que hicimos, cómo nos sentimos y lo que aprendimos constituyen actividades pertinentes. Como puede observarse el desarrollo perceptivo del cuerpo facilita el conocimiento de las posibilidades y limitaciones, de lo que en esa temporalidad “soy” capaz y

⁷ . La otra opción para la introducción de canciones está dada por las canciones de sintonía, que pueden constituir un disparador pensando y articulado desde la enseñanza mediando intervenciones que conduzcan a su aprovechamiento, es decir, podemos acompañar la vida del jardín con las canciones de siempre el tema es saber el sentido de su inclusión.

de lo que todavía no es posible. Aspectos que son relevantes ya que la experiencia emocional y la vida afectiva son aspectos vinculados a la construcción de la subjetividad.

Conclusiones provisionarias, ... en pos de una propuesta.

En la clase de Educación Física el cuerpo se pone en evidencia, no solo porque los contenidos que se enseñan son corporales y la especificidad del área requiere de la disposición de ese cuerpo sino también porque los procesos didácticos que se desarrollan lo involucran. ¿A qué nos referimos? La disponibilidad lúdica, corporal y afectiva, es una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual y, a su vez, del estilo de comunicación verbal que se pone en juego, son aspectos fundamentales en la tarea educativa con la primera infancia. (Porstein, 2009, p.12)

Resulta central un posicionamiento didáctico en el que esté presente la observación de los gestos, de las miradas, del tono muscular y de las expresiones verbales, para identificar situaciones que provocan miedo, angustia, placer, displacer, etc. que se traducen en no puedo, no me animo, no quiero, etc. e intervenir y poder orientar el proceso de enseñanza.

Al evocar nuestras clases y prácticas en el jardín, surgen imaginarios asociados a una clase considerada como "bien dada". Estos imaginarios se vinculan a criterios como la atenta escucha de los niños/as, el manejo eficaz de las dinámicas grupales, la tranquilidad por la ausencia de accidentes y la sensación de que la propuesta "funcionó". Estas variables, a menudo, nos aseguran que los niños/as estuvieron "enganchados" y que los contenidos fueron "dados".

La clase de profesor Juan se corresponde con las características descriptas en el párrafo anterior, los niños se divirtieron bailando, escucharon con atención la canción, si les preguntan tal vez saben algo de las partes del cuerpo. Hay orden, risas, algo se enseñó, y ¿entonces?, ¿dónde reside el problema?

Si tuviéramos la oportunidad de conversar con el Profesor Juan y plantearle estas preguntas de forma de poner en tensión la propuesta de enseñanza que él plantea, sería interesante reponer las variables que lo ayudarían a repensar los ejes sobre la cual deberían estructurarse y evidenciar la diferencia de enfoque y la necesidad de rever la propuesta.

Basabe y Cols (2007) realizan un análisis del proceso de enseñanza y de las tareas que en éste deben cumplimentar los profesores. Las autoras expresan que en la enseñanza los profesores son mediadores entre los estudiantes y los saberes. Nos interesa en particular, poner en relación esta cuestión con la escena descrita. Juan ha seleccionado del currículo un contenido “Las partes del cuerpo” para ser enseñado y para ello propone una actividad “La canción de la batalla del movimiento”. Por un lado, el docente establece una relación con el saber, sobre la cual convergen distintos factores como la historia del profesor y las construcciones que ha realizado sobre ese saber, el valor social e institucional, la formación, perspectivas disciplinares, etc. y por otro se vincula con los alumnos. Esos saberes, son producidos en contextos ajenos al docente y a la institución educativa, cuestión que es denominada por Basabe y Cols como “de exterioridad”. Volviendo a la escena: ¿Qué valoración tienen los contenidos vinculados con el propio cuerpo en el ámbito disciplinar e institucional?; ¿Cómo se han definido estos saberes en la historia de la Educación Física infantil?; ¿Qué formación tiene Juan sobre estos saberes? La relación con el saber también requiere de la tarea de convertir ese saber en enseñable para lo cual se pondrán en marcha un conjunto de procedimientos didácticos. ¿Qué relación entre los estudiantes y el saber se promueve? y retomando la especificidad de la centralidad de la enseñanza en Educación Física en este nivel: ¿Qué posibilidades de intercambio, de ayuda mutua, de diálogo y comunicación se habilita entre los niños/as?, ¿Qué registro realizan los niños/as sobre el hacer desarrollado en la clase?, Se generan momentos de reflexión, comprensión o verbalización sobre las actividades propuestas?, ¿Qué participación generan?, ¿Cómo se realiza la presentación de la propuesta?, ¿Se presentan distintas posibilidades de acceder al contenido?, ¿Qué lugar tienen las prácticas de cuidado en la clase?

Las dimensiones que se entretajan en la complejidad de la clase y las decisiones que los y las docentes asumen tensionan, interpelan y problematizan la práctica de enseñar. Es desde allí que consideramos la importancia de volver a mirar, de visitar e interrogar la clase con el propósito de construir conocimientos pedagógicos desde perspectivas que garanticen el derecho a la educación y en ese marco a aprender Educación Física.

Bibliografía

Argentina, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*.

Basabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. R. W. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 126-161). Paidós.

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129.

Brailosky, D. (2011). *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Noveduc.

Mansi, A. (2018). *Construcción histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Flores.

Miniceli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens.

Porstein, A. (2009). *Cuerpo, juego y movimientos en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens.