

Construcción de una... ¿nueva hegemonía? en la Educación Física del nivel inicial



*Daniela Mansi**

Resumen

El corriente artículo es consecuencia del trabajo de investigación de posgrado titulado “Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial” el cual ha portado como objetivo general caracterizar las visiones ideológicas de la educación física argentina en el nivel inicial.

Tras los resultados de la investigación, nos atrevemos en el presente escrito a realizar una reflexión teórica comprendiendo la lucha de poderes generada entre la perspectiva desarrollista de la educación física en el nivel inicial en Argentina y la visión humanista con sentido socio-crítico.

Palabras clave: Educación física – nivel inicial – perspectivas - ideología – hegemonía.

* Magíster en Actividad Física y Deporte (UFLO).

Abstract

The current article is a consequence of the postgraduate research work entitled “Historical Construction of Argentine Physical Education at the Initial Level” which has carried as a general objective to characterize the ideological visions of Argentine physical education at the initial level.

After the results of the investigation, we dare in this writing to carry out a theoretical reflection understanding the power struggle generated between the developmental perspective of physical education at the initial level in Argentina and the humanistic vision with a socio-critical sense.

Keywords: Physical education – initial level – perspectives – ideology – hegemony.

Introducción

El presente escrito es consecuencia de los resultados del trabajo de investigación de posgrado,¹ que tuvo como objetivo general caracterizar las visiones ideológicas de la educación física argentina en el nivel inicial.

Tras los resultados de la investigación, este artículo conlleva como propósito realizar una reflexión teórica comprendiendo la lucha de poderes generada entre la perspectiva desarrollista de índole tradicionalista de la educación física en el nivel inicial en Argentina y la visión humanista con sentido socio-crítico, la cual encuentra sus bases en las transformaciones educativas.

Al habernos empapado de producción bibliográfica de índole crítica, específicamente, de las teorías críticas provenientes de la sociología y filosofía, que han tenido –y tienen– repercusiones dentro del ámbito educativo, hemos decidido arraigarnos en ideas y propuestas planteadas por Gramsci (1975, 1981, 2009) y Bourdieu (1990), las cuales han esclarecido a intelectuales del campo de la educación física escolar, para repensar y transformar las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Diferentes discursos que fueron legitimando el área de la educación física (EF) han empleado variabilidad de estrategias con el fin de construir la hegemonía del campo. Broccoli (1972) nos aclara el concepto gramsciano de hegemonía, entendiendo a ésta misma como una relación dialéctica al interior del grupo, categorizando a las personas como el elemento indispensable en todo proceso hegemónico, motivo por el cual nos aporta que somos seres esencialmente políticxs.

¹ Mansi, D. (2018). *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial*. (Tesis Inédita de Maestría). Buenos Aires: Universidad de Flores.

Como hemos nombrado anteriormente, en el transcurso de la EF escolar, varixs agentes han querido colonizar el campo imponiendo su ideología,² léase entre ellos: el discurso proveniente de las ciencias médicas, visión que Bracht (1996) categorizó como higienismo; el discurso de la institución militar –surgido a fines del siglo XIX–; el discurso deportivo (el cual ha ganado y sostenido la hegemonía del campo) y el discurso proveniente de las ciencias de la educación, la filosofía y la sociología, que han dado un vuelco a la educación.

Todas estas perspectivas ideológicas surgidas en contextos históricos particulares se han encontrado en disputa. En este sentido, Bourdieu (1990) nos aporta que en cualquier campo encontraremos distintas luchas. En ese campo, el recién llegado trata de defender su monopolio excluyendo a todo tipo de competencia que haga poner en juego su ortodoxia, es decir, aquellxs encargadxs del sostenimiento del conservadurismo, opuestos a quienes intentan transformar la ideología del campo.

Remitiéndonos al concepto bourdiano de campo, éste mismo encuentra en su meollo algo que se pone en juego. Dentro de la educación física, aquello que genera discusiones y disputas entre sus agentes constitutivos son los discursos de legitimación dentro de la escuela, y la lucha por introducir o mantener ciertas prácticas corporales.

Consecuentemente a los resultados de la investigación, intentaremos generar en las siguientes líneas un entramado teórico, que le permitirá al lector/a reconocer cuáles son las bases ideológicas de aquellxs autorxs que piensan y escriben desde, para y por una educación física crítica en el nivel inicial, esclareciendo las disputas con las prácticas tradicionales.

Diseño metodológico

Se ha llevado a cabo un diseño metodológico encuadrado en la metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011). El diseño es exploratorio–descriptivo (Samaja, 1999), enmarcado en un esquema interpretativo en el cual el objeto a estudiar se aborda como un mensaje a descifrar (Ynoub, 2015).

Para la obtención de la muestra, en una primera instancia, hemos llevado a cabo entrevistas a agentes claves, siendo ellxs el Lic. Esp. Jorge Gómez y la Mg. María Laura González.

Ambxs, referentes de la educación física en el nivel inicial en Argentina, nos han recomendado instituciones y bibliografía necesaria para el desarrollo de la investigación.

La muestra ha sido intencional y finalística (Ynoub, 2015), arraigándonos en libros y revistas de la Editorial Stadium pertinentes a la educación física en el nivel inicial en Argentina. Hemos analizado un total de dieciséis libros, trece revistas de la editorial Stadium y una tesis doctoral competente a la didáctica de la educación física en el nivel inicial.

² Campione (2007), quien toma y explica las ideas de Gramsci, esclarece el concepto de ideología, la cual hay que concebirla como una lucha históricamente incesante. La ideología gramsciana repara en las aclaraciones en que la misma se desarrolla teniendo en la cúspide de la pirámide la filosofía y, por debajo de ella, aquellxs actorxs divulgadores.

Damos cuenta que la primera bibliografía obtenida referida a la educación física en la educación inicial ha sido editada en 1943, siendo la última de ellas en el año 2015.

Resultados y discusiones

Tras la pesquisa desarrollada, en la cual nos hemos abocado a reconstruir históricamente la educación física argentina en el nivel inicial, hemos obtenido como resultados que la asignatura se ha ido conformando por distintas perspectivas ideológicas, las cuales han dado respuesta al marco sociopolítico contextual: la visión higienista, deportivista, psicomotricista, recreacionista, desarrollista y humanista con sentido socio-crítico.

Cada una de ellas ha portado fines argumentativos a fin de validar el quehacer docente y construir la hegemonía dentro del campo.

Hemos hallado que la perspectiva desarrollista, la cual expondremos en líneas posteriores, ha perdurado en el correr de la construcción curricular (González y Gómez, 1978; González y Rada, 1997; Gómez e Incarbone, 2001; Gómez, 2004), portando las voces argumentativas de la educación física en el nivel inicial.

No obstante, comienza a generarse una nueva perspectiva de la asignatura, la visión humanista con sentido socio-crítico, impulsada por el Movimiento Renovador Brasileiro (Colectivo de Autores, 1992). Esta última inicia una transformación de las propuestas pedagógicas de la educación física del nivel inicial, haciéndole frente a aquella primera, que sostuvo (y sostiene) los tradicionalismos de las prácticas corporales.

Es pos del hallazgo de dicha disputa, nos atreveremos, en las líneas subsiguientes, a desarrollar un entramado teórico, desde las teorías críticas educativas, para caracterizar aún más ambas perspectivas.

Perspectiva desarrollista en la educación física argentina del nivel inicial

Como hemos de notar en párrafos anteriores, la perspectiva desarrollista y la perspectiva humanista con sentido socio-crítico luchan por la construcción de la hegemonía en el campo.

Desde el tratamiento bourdiano, para que un campo se desenvuelva y funcione, se encuentra la posibilidad de que haya algo en juego, un núcleo de movilizaciones que disponga a lxs agentes conformadorxs del campo a disputar, dotado de los hábitos que permitan el conocimiento de las leyes que son inmanentes al “juego”. Decimos, con esto, que el campo de la educación física en el nivel inicial se encuentra conformado por ciertxs mandarixs que permanecen en pugna.

Son estos representantes quienes conocen las distintas estrategias de lucha y empapan a las prácticas de discursos acomodaticios con el simple hecho de construir la hegemonía. Algunos de aquellos discursos nutren y sostienen a la ideología dominante.

Tomaremos el concepto de ideología de acuerdo con Campione (2007), quien, analizando a Gramsci, plantea que es vista como la “piel” de la organización social.

Gracias a su constructo conceptual, Gramsci (1981) nos diferencia dos tipos de ideologías: la ideología históricamente orgánica y la ideología arbitraria. La primera en cuestión tiene una capacidad de organizar grandes masas humanas, conformando el terreno donde las personas se mueven adquiriendo conciencia. Y las ideologías arbitrarias buscan reponer los movimientos individuales.

Dentro del campo de la educación física del nivel inicial, tomaremos el concepto gramsciano de ideología históricamente orgánica, ya que sostenemos que las distintas perspectivas han ido generando movimientos crecientes de agentes que conforman el área.

Tras la comprensión de las disputas dentro del campo, buscaremos caracterizar la perspectiva desarrollista de la educación física del nivel inicial y su sostenimiento de acuerdo con la ideología dominante.

Dicha visión ha sido categorizada por Falkenbach, Drexler y Werle (2006), autoras brasileñas que han llevado a cabo su investigación pedagógica en educación infantil en cuanto a las concepciones que tienen sobre la misma lxs docentes de la educación física.

Dicha perspectiva, que atraviesa las propuestas pedagógicas desarrolladas en el patio escolar, se desprende de la vertiente psicomotricista que ha de surgir en la Argentina en la década de 1970, teniendo un alto impacto en la educación del país, específicamente en el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria.

Para hablar de la visión desarrollista, creemos propicio, en primera instancia, generar algunas aclaraciones conceptuales sobre la psicomotricidad.

Esta trama discursiva, proveniente de la rama psicomotricista, con fundamentación teórica devenida de las ciencias médicas y psicológicas, ha sido pensada como la reeducación psicomotriz de aquellxs niñxs que demostraban tener ciertas anomalías motrices.

Mediante el tratamiento en base a ejercitaciones específicas de la psicomotricidad esxs niñxs se reeducarían motrizmente, desarrollando aquella faltante que médicxs de la época creían de necesidad en la niñez.

Quien ha tenido una gran repercusión en nuestra área fue Le Boulch, médico y profesor de Educación Física, creador del método psicocinético en 1966, el cual “utiliza el movimiento humano para educar” (Le Boulch, 1978: 11).

Docentes del área de la educación física se apropiaron de los contenidos de las psicomotricidad para legitimar su labor en el nivel inicial, conformando, de esta manera, la perspectiva ideológica nombrada en líneas anteriores: *desarrollista*.

En función de los resultados de nuestra investigación, sostenemos que ha sido el desarrollismo la primera visión autónoma³ que atraviesa las prácticas corporales en el patio escolar, que si bien se apropia del discurso teórico psicomotricista y de las propuestas prácticas de la gimnasia natural infantil (Villá de Cardozo, 1966) fue pensada desde el meollo de la educación física infantil.

Como foco central, el desarrollismo ha encontrado entre los objetivos de sus propuestas pedagógicas el desarrollo de las habilidades motoras básicas, el aumento del acervo motor y la formación física básica (González y Gómez, 1978). Dichos propósitos se han vehiculizado mediante “juegos motores” (Gómez e Incarbone, 2001) o “formas jugadas”.

De tal forma, el juego construye patrones dominantes y ha sido utilizado como estrategia metodológica (Rivero, 2011). De tal manera, los “juegos” de salto, de desplazamiento, de puntería y de equilibrio se convirtieron en la columna vertebral de aquellas propuestas corporales plasmadas en la bibliografía competente a la didáctica de la educación física del nivel inicial.

Es así, como “las clases de Educación Física en la infancia se convirtieron de esta manera en un catálogo de ejercitaciones de organización del esquema corporal, el espacio, el tiempo, la lateralidad, etc.” (Villa, 2015: 382).

El corpus de profesionales posicionados desde la legitimación desarrollista le ha otorgado a la educación física en el nivel inicial la función de desarrollar las habilidades motrices, pensadas, además, como estructura favorecedora del deporte escolar: “promediando la escuela primaria un niño que disponga de una buena habilidad motora general podrá dedicarse con posibilidades de éxito al básquetbol, al atletismo, o cualquier otro deporte o actividad relacionada con el movimiento” (Gómez, 1978: 28).

En base al juicio emitido por el autor, encontramos intenciones de construir en la niñez las bases motrices necesarias para la práctica deportiva futura de niñas y niños.

Con respecto al deporte, Gramsci (2009) nos aporta que dentro de su práctica se refleja la estructura económico-política de los Estados, siendo la práctica deportiva una actividad reproductiva de una sociedad individualista. Podemos colocarnos con ojos críticos hacia la nombrada práctica corporal, entendiendo a la misma como un componente que alimenta y reproduce los valores hegemónicos de una sociedad capitalista: el consumismo, la competencia, la jerarquización por rendimiento, la búsqueda del resultado, la individualidad, la mercantilización y la cosificación, entre otros.

Los discursos acomodaticios generados por intelectuales defensorxs del desarrollismo a las teorías educativas críticas del momento generaron una confusión en el campo de la educación física. Gómez

3 Bracht (1996) desarrolla dos tipos de visiones que han de conformar el campo de la EF, por un lado, las heterónomas, es decir, aquellas que se encuentra fuera del campo mismo y han sido tomadas por la EF y, por otro, visiones autónomas, pensadas desde y para la educación física.

(2017), quien analiza y desarrolla las ideas gramscianas, específicamente en educación, nos da luz sobre las categorizaciones de los intelectuales que el comunista italiano ha de realizar.

Reforzando la idea que todos y todas somos intelectuales cumpliendo funciones sociales específicas, una de las categorizaciones propuesta por Giroux (1990) es aclarada como los intelectuales acomodaticios. Gómez (2017) nos revela lo que compete al sistema educativo, donde este tipo de intelectuales se asocia a aquellxs docentes que de manera acrítica y sin conciencia social de la función que cumplen desde su labor, tienden a reforzar, reproducir y fomentar los intereses e ideología de las clases dominantes.

Estableciendo mediaciones con el campo de la educación física podríamos sugerir que estxs intelectuales, escudándose bajo la objetividad proveniente de las ciencias médicas, tienden a promulgar la corriente positivista decimonónica. Podemos dilucidar y categorizar a aquellxs docentes sostenedorxs del discurso desarrollista dentro de la educación física del nivel inicial como intelectuales acomodaticios porque a) acomodan su discurso teórico a las teorías educativas progresistas, sin ser coherentes con sus propuestas pedagógicas corporales, b) argumentan su accionar bajo una mirada psicomotricista, la cual ha nacido desde las corrientes médicas, c) incitan sus prácticas corporales en búsqueda de modelos medibles, eficientes, eficaces y de rendimiento y d) fomentan la búsqueda de deportistas bajo la enseñanza de las habilidades motoras básicas.

La presunción del desarrollo del movimiento en su excelencia, calificado por el/la docente, demuestra un interés en la búsqueda de la construcción de un cuerpo infantil empleador.

Consecuentemente a lo emitido, podemos formular que la perspectiva ideológica desarrollista ha construido la *hegemonía* del campo, obedeciendo al sentido común. Aquí nos detendremos en la explicación gramsciana de hegemonía.

Campione (2007) nos aclara que Gramsci ha extendido aquella noción que Lenin dio sobre el concepto de hegemonía, al cual definía como “los mecanismos de la dominación burguesa sobre la clase obrera en la sociedad capitalista” (Campione, 2007: 74).

Gramsci (1981) ofrece al concepto de hegemonía una dirección ideológica y cultural, caracterizándolo como una etapa superior, en el que los grupos subalternos generan un consenso social en dirección a la ideología impuesta por los grupos dominantes.

Retomando la construcción de la hegemonía en el campo de la educación física en el nivel inicial, el desarrollismo ha colocado la mirada en el movimiento y en el cumplimiento del contenido y los objetivos.

Sus propuestas disfrazadas de juego, sus consignas en manifestaciones de: ¿A ver quién puede?, ¿A ver quién se anima?, han dilucidado las intenciones de mando, control y adoctrinamiento ideológico de lxs niñxs, sin aperturas a espacios de despliegue de la creatividad y espontaneidad.

El telón de fondo de las propuestas con perspectivas desarrollistas se encuentra salpicado por mecanismos de adoctrinamiento que se han de naturalizar pasando desapercibidos.

El rol que ha de tomar el niño y la niña ha de ser sumisión a las órdenes y consignas, respeto a la jerarquía (quien ha de ser el/la docente) y hervor por el triunfo incitando a la competencia: “Cuestiones tales como «triunfan los mejores», «que cada palo aguante su vela», «los hombres no lloran», etc., sugieren cómo el sentido común ha incorporado las dimensiones individualistas, insolidarias o machistas de la ideología dominante” (Morgenstern, 1991: 11).

Las intenciones de desarrollo de juego productivo que ha de tener dicha perspectiva ideológica, bajo la mirada de un único modelo posible en búsqueda de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, responden a la ideología dominante de esperarse en un sistema capitalista.

La determinación de propagar infancias productivas en vistas a futurxs ciudadanxs pertenecientes al sistema es el trasfondo de aquellxs defensorxs que acriticamente sostienen los alegatos de dicha propuesta.

Como hemos de nombrar en líneas anterior, si bien la perspectiva desarrollista ha construido la hegemonía de la educación física en el nivel inicial, ha comenzado a asentarse la visión humanista con sentido socio-crítico, la cual construye sus teorías y prácticas sobre la pedagogía crítica educativa. En líneas subsiguientes desarrollaremos dicha perspectiva a modo de incitar a la reflexión teórica.

Perspectiva humanista con sentido socio-crítico en la educación física Argentina del nivel inicial

Si bien la perspectiva desarrollista ha de perdurar en la bibliografía analizada, aparece una visión autónoma que ha dado un vuelco a las propuestas pedagógicas en el nivel inicial: la visión humanista con mirada socio-crítica.

Con el espacio que disponemos, nos encontramos inquietantes en aclarar que la corriente humanista en educación física comienza a gestarse tras dos acontecimientos.

Respetando el correr cronológico, comenzaremos explicitando que, en Argentina, se gesta la perspectiva humanista de la educación física gracias al profesor Alejandro Amavet, creador del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, quien reflexiona y escribe en pos de una educación física renovada (Amavet, en Ron y Levoratti, 2015), generando giros reflexivos sobre la democratización de las prácticas pedagógicas en educación física, criticando y reformando los tradicionalismos de la materia.

No obstante, en el plano latinoamericano, específicamente en Brasil, se inicia en la década de 1980 el Movimiento Renovador Brasileiro (Colectivo de Autores, 1992), desde el cual se generan críticas a la reproducción de las propuestas pedagógicas que venían siendo implementadas en educación física y nuevas reflexiones en vistas de una nueva Educación Física.

Tras los acontecimientos nombrados, y la conformación de movimientos contrahegemónicos, se emprende la visión humanista con sentido socio-crítico en la educación física de la educación inicial, la cual inicia una ardua construcción hegemónica dentro del campo.

Para comprender aún más el concepto de hegemonía, haremos bases en Gómez (2017) quien nos genera una aclaración con respecto al concepto de hegemonía gramsciana, la cual encierra dos rasgos: por un lado, apoya el análisis en los procesos históricos y, por otro, fundamenta las intervenciones políticas de los grupos subalternos.

En primera instancia, siguiendo las ideas, para lograr construir una nueva hegemonía debe plantearse una transformación a nivel cultural y educativo. Esta transformación no ha de lograrse de manera individual, sino más bien en organizaciones de personas que crean y se sostengan en un creciente proyecto de transformación.

Para esclarecer la conceptualización, comentaremos que, en sus *Cuadernos de la Cárcel*, Gramsci (1981) nos proporciona una analogía entre la guerra de posiciones y guerra de movimientos (procedimientos estratégicos llevados a cabo en la Primera Guerra Mundial), y aquellas estrategias de emancipación social.

La guerra de movimientos, donde lxs agentes se conforman como nómades con aspiraciones de desplazamientos rápidos, se contrapone a la idea sostenida por Gramsci (1981) sobre la guerra de posiciones y su riqueza en cuanto a las organizaciones sociales asentadas y estáticas. La idea de construir asentamientos fundados genera una estabilidad en la conformación de una contrahegemonía.⁴

Es decir, para producir transformación se invita a una guerra de posiciones, y pensado desde y para la educación física, se incita a la conformación de grupos asentados que reflexionen, sientan y crean posible una alteración de las prácticas en aristas a una transformación del campo en pos de una transformación social.

Estas ideas gramscianas de construir un nuevo proyecto por medio de una transformación educativa y cultural hicieron vibrar a ciertxs intelectuales del área educativa repensando en una nueva relación pedagógica. Por este motivo, se ha logrado generar un vuelco en la perspectiva ideológica devenida del desarrollismo para instaurarse en el nivel inicial una educación física crítica, emancipadora de los valores hegemónicos que responden al sistema político, económico y social actual, la cual ha hecho bases en las reflexiones y propuestas de la educación física humanista, y tomado vuelo gracias a las teorías críticas educativas.

Con el acento puesto en el sujeto, la perspectiva ideológica socio-crítica de la educación física en el nivel inicial se propone generar una transformación social por medio de sus propuestas pedagógicas. Sostenemos que la primera forma de salida de la sumisión es la resistencia, para posteriormente comenzar el proceso de construcción de una nueva hegemonía.

4 Si bien Gramsci no remite al concepto de contrahegemonía, es utilizado por algunxs interpretadorxs de sus aportes.

La urgencia por contemplar la heterogeneidad de deseos, intereses y gustos de todxs lxs niñxs, entendidos a estxs últimxs como sujetos de derecho, que forman parte cotidianamente de las prácticas en educación física, desemboca en la necesidad de garantizar el derecho al juego dentro de la escuela, siendo éste el objeto cultural primordial con el que lxs niñxs se relacionan y con el cual también tienen procesos de aprendizajes.

Léase el artículo 31 de la Convención de los derechos de la niñez (1989: 7): “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”.

A raíz de lo manifestado, lxs intelectuales transformadores (Giroux, 1990) del área, comienzan a pensar en una educación física emancipadora, una educación física que centre sus propuestas en el sujeto, en sus necesidades, a partir del desarrollo de la autonomía individual y colectiva.

Retomar la categorización de Giroux (1990) sobre lxs intelectuales transformativos nos esclarece que no sólo son aquellxs que potencian a sus estudiantes brindándoles conocimiento y habilidades sociales para actuar en conjunto, sino que enriquecen el sentido crítico educando para la acción transformadora.

La emancipación de aquellas prácticas reproductivas de un sistema capitalista son desarraigadas de los patios escolares del nivel inicial gracias a esta nueva concepción sobre las infancias (escribimos en plural, entendiendo que no se desenvuelve una sola infancia, sino que cada niñx despliega la propia, arraigada a su contexto social, político y económico).

Para ello, se proponen espacios donde lxs niñxs tengan la plena libertad de construir situaciones de juegos, tomando al juego y jugar como eje temático, instando el desarrollo del modo lúdico de jugar (Pavía, 2006), es decir, de jugar con valores contrahegemónicos (Gómez Smyth, 2015), o bien, construyendo una nueva hegemonía en lo que respecta a los valores que se desarrollan dentro del juego espontáneo: la cooperación, el compañerismo, la inclusión, el respeto, entre otros.

En función de lo emitido, sostenemos que la función social de la educación física en el nivel inicial se orienta a promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a lxs niñxs experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otrxs personas y el medio ambiente, significando y resignificando la cultura corporal infantil (Gómez Smyth, 2017).

La idea de jugar por jugar (Rivero, 2011), tomando al juego como situación improductiva, fluye contracorriente del juego con intenciones productivas,⁵ situación en la cual el juego era una mera actividad motriz, en el que el ojo docente estaba colocado sobre la ejecución de las habilidades motoras. “Los niños pretenden muy natural y justificablemente jugar: encuentran con qué y juegan. Ciertamente es que no se preocupan por saber si lo que han encontrado, además de útil, también es barato y si el juego merece la pena” (Gramsci, 2009: 86).

5 Tipo de juego fomentado por un sistema capitalista, buscando la constante productividad.

De tal manera, el motor movilizador de las clases de Educación Física en el nivel inicial es la opcionalidad, cada niñx tiene la libertad de elegir a qué jugar, con qué y con quién, propiciando espacios de diálogos democráticos constantes.

Podríamos pensar que los ejes centrales de la educación física crítica en el nivel inicial son la opcionalidad, la preponderancia de la dimensión lúdica (Bracht, 1996), el ambiente favorable a la colaboración (Silva y Bracht, 2012), los espacios propicios para el desarrollo del juego y el jugar (Gómez, 2015), la exploración, la creatividad, la imaginación, el rol docente abierto, democrático, reflexivo, la preponderancia del modo lúdico de jugar (Pavía, 2006), la autonomía compartida y la identidad corporal.

Con lo expresado anteriormente, la educación física humanista con arista socio-crítica en el nivel inicial viene deconstruyendo aquellas prácticas que se han ido legitimando con anterioridad, para construir nueva teoría y práctica, pensada desde la emancipación de un sistema que se ha filtrado en las paredes de la escuela, para llegar a lo más minúsculo de la tarea docente.

No debe pensarse el surgimiento de una educación física socio-crítica como consecuencia de una debilidad o un error estratégico educativo de las clases dominantes: si un sistema educativo se torna ineficiente para contribuir al mantenimiento de la hegemonía de clase, ello no se debe a las características intrínsecas de los aparatos educativos. Más bien habría que pensar que está madurando una situación en la que las clases subalternas se organizan en torno a un proyecto contrahegemónico, una de cuyas partes esenciales lo constituye un programa educativo de reforma moral e intelectual (Morgenstern en Gómez de Castro, 1991).

Es decir, el sistema educativo como instrumento no garantiza completamente la homogeneidad y control social, más bien, se demuestran las intenciones de los grupos subalternos de ejercer un autogobierno, asumiéndose como agentes protagonistas del cambio social.

Este proyecto sobre transformación de las prácticas pedagógicas en educación física en la educación inicial, y su desarrollo contrahegemónico en la escuela, se consolida en la propuesta gramsciana de conformar intelectuales orgánicos en el núcleo de las clases subalternas (Morgenstern, 1991).

El desarrollo intelectual y físico de lxs integrantes de la clase obrera es una de las obsesiones que el revolucionario italiano toma para lograr la transformación social, criticando al espontaneísmo en educación.

Respecto de la educación física transformadora del nivel inicial, en líneas anteriores hemos nombrado que la característica principal de ella es la opcionalidad generada a lxs niñxs, por medio de la elección autónoma y espontánea en los encuentros.

Si nos remitimos al concepto gramsciano, no quisiéramos caer en un espontaneísmo que refuerce las líneas autoritarias de la educación sin intervención docente, ya que “librado a la espontaneidad, los hijos de las clases trabajadoras están condenados a vivir y perpetuarse en una cultura subalterna” (Morgenstern, 1991: 13).

En base a las manifestaciones de la autora, se proponen en las prácticas de Educación Física espacios donde la libertad y la autonomía construyan los propósitos de las propuestas pedagógicas, revalidando el quehacer docente. Sus intervenciones –profesionales–, sus miradas, sus gestos y diálogos democráticos con lxs niñxs deben ser el brazo motivador a la emancipación. El/la docente de Educación Física, posicionadx desde dicha ideología, puede verse como guía y acompañante de un proceso pedagógico emancipador y progresista, junto a lxs niñxs protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Hemos realizado con el mayor respeto posible hasta aquí, un entramado conceptual en base a los aportes gramscianos y de distintxs exégetas que han dado luz a los pensamientos que el comunista italiano ha realizado.

En función de nuestros resultados, y en articulación con la matriz teórica, damos cuenta de las perspectivas ideológicas que han constituido a la educación física del nivel inicial. En primera instancia, la visión desarrollista, la cual ha construido la hegemonía del campo y portado la voz legítima argumentativa de las teorías y prácticas de la educación física de la educación inicial. Dicha perspectiva, generadora de una ideología dominante, ha hallado sus alegatos en la vertiente psicomotricista, devenida de la corriente positivista decimonónica.

Desde la perspectiva desarrollista hemos encontrado, en la bibliografía analizada, las intenciones de incubar valores pertenecientes a un sistema dominante, siendo algunos de ellos la competencia, la eficiencia, la eficacia y la jerarquización por rendimiento mediante la enseñanza de juegos motores.

No obstante, la visión ideológica desarrollista se ha encontrado (y se encuentra) en tensión con la perspectiva humanista con sentido socio-crítico. Desde ésta última, pudimos notar que la bibliografía competente a la didáctica de la Educación Física en la educación inicial comienza a empaparse de teorías devenidas de la pedagogía crítica educativa.

Podemos presumir que gracias a los análisis gramscianos de raíces marxistas sobre la sociedad, hemos logrado deshilar la base ideológica de la educación física humanista con sentido socio-crítico.

Las propuestas gramscianas de estrategia política no sólo han intentado penetrar en un plano a nivel económico, sino también cavar en lo más profundo de aquellas instituciones hegemónicas pertenecientes al Estado (Gómez, 2017) con el fin de ir generando un progresivo desarrollo de transformación social.

La apuesta de transformación pedagógica, cultural e ideológica da cuenta de (re) pensar un proyecto pedagógico contrahegemónico que involucre a lxs niñxs como sujetos plurales, integrales y con emocionalidades singulares.

En función de las ideas revolucionarias y las teorías críticas educativas, hemos hallado que la educación física humanista con sentido socio-crítico alega como propósito central de sus prácticas pedagógicas la transformación social por medio de la emancipación de los valores que el sistema capitalista ha de portar.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Barcelona: Grijalbo.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Broccoli, A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: Nuova Italia editrice.
- Campione, D. (2007). *Para leer a Gramsci*. Buenos Aires: CCC.
- Colectivo de Autores (1992). *Metodología do Ensino de Educacao Física*. Sao Paulo: Cortez.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Barcelona: Gedisa.
- Falkenbach, A.; Drexler, G. y Werle, V. (2006). Investigando a acao Pedagógica de Educacao Física na Educacao Infantil. *Movimento*, 12(1), 81-103.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y primer ciclo de la eb. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, S. (2017). A 80 años de Antonio Gramsci. Reflexiones políticas y educativas sobre un legado inagotable. *Movimento-revista de educação*, 4(6), 07-33.
- Gómez, J. R. y González, L. E. (1978). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, J. e Incarbone, O. (2001). *Juego y Motricidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, España.
- Gómez Smyth, L. (2017). Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia. *Dones. Primera Infancia*, 1-7.
- González de Álvarez, M. y Rada de Rey, B. (1997). *La Educación Física Infantil y su Didáctica*. Buenos Aires: A-Z.
- González, L. y Gómez, J. (1978). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadium.
- Gramsci, A. (1975). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
- (2009). *Bajo la mole. Fragmentos de civilización*. Madrid: Sequitur.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psikokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgenstern, S. (1991). Antonio Gramsci: hegemonía y educación. En Gómez de Castro, F. et al., *Socialismo y Sistema Educativo*. Madrid: UNED.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño, artículo N° 31, pp. 7. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Siglo XXI

- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc
- Ron, O. y Levoratti, A. (2015). *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la educación física renovada*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Silva, M. S. y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas y profesores innovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- Villá de Cardozo, S. (1966). *La educación física en el ciclo preescolar*. Buenos Aires: Nubef.
- Villa, M. E. (2015). Psicomotricidad. Educación Psicomotriz. En C. Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (págs. 380-384). Buenos Aires: Prometeo.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.