

Una educación física «otra» pensada desde las infancias

An «other» physical education thought from the perspective of children

Rodrigo Gamboa Jiménez, Gladys Jiménez Alvarado, Constanza Fernández Fuentes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen. Hoy día, a nuestro parecer, tanto desde la sociedad en general como desde las propuestas pedagógicas en torno a lo corporal y su expresión motriz en la infancia, no se atiende la multidimensionalidad y las necesidades de niños y niñas que habitan las instituciones educativas. ¿Dónde estamos? ¿hacia dónde vamos? y ¿hacia dónde queremos ir en Educación Física? son preguntas que nos interpelan a reflexionar sobre el sentido, significado y contribución de la disciplina a la sociedad, motivándonos a proponer una Educación Física *otra*, pensada desde las infancias como contrapropuesta a las lógicas de individualización, rendimiento y competitividad presentes en el sistema educativo tan propias de las sociedades de mercado. En este marco, en una primera parte planteamos tensiones presentes en el sistema educativo actual que perpetúan propuestas más próximas a la corriente físico-deportiva de la Educación Física, y no así a aproximaciones relacionadas con la motricidad infantil, que significa la expresión de la globalidad, autovalencia y sello particular del ser y estar en el mundo de cada niño y niña. En segundo lugar, planteamos los fundamentos de esta Educación Física *otra* pensados desde las infancias, referidos a los significados de lo corporal y la motricidad en el desarrollo de niños y niñas. Significados que dignifican sus experiencias lúdico-exploratorias, sus posibilidades de ser con ellos y ellas, de ser con los otros y otras, y de ser unos y unas con y en la naturaleza. Se concluye, más allá de un recetario homogéneo, invitando a educadores y educadoras a re-crear, junto a los niños y niñas, itinerarios de realización vital que permitan el desarrollo de la capacidad de ser, convivir, poder y saber hacer.

Palabras claves: Educación Física; Infancia; Corporeidad; Motricidad; Escuela.

Abstract. Today, in our opinion, both from society in general and from the pedagogical proposals regarding the corporal and its motor expression in childhood, the multidimensionality and needs of boys and girls who live in educational institutions are not being addressed. Where are we? where are we going? and where do we want to go in Physical Education? These are questions that challenge us to reflect on the meaning, significance and contribution of the discipline to society, motivating us to propose an «other» Physical Education, conceived from childhood as a counterproposal to the logics of individualisation, performance and competitiveness present in the educational system, so typical of market societies. In this framework, we first present tensions present in the current educational system that perpetuate proposals closer to the physical-sporting approach to Physical Education, rather than related to children's motor skills that encompasses the expression of the globality, self-valence and particular stamp of being in the world of each boy and girl. Secondly, we propose the foundations of this «other» Physical Education thought from the perspective of childhood, referring to the meanings of the body and motor skills in children's development. Meanings that dignify their playful-exploratory experiences, their possibilities of being with them, of being with others, and of being with and in nature. We conclude, beyond a homogeneous recipe book, by inviting educators to re-create, together with the children, itineraries of vital fulfilment that allow the development of the capacity to be, to live together, to be able and to know how to do.

Key words: Physical Education; Childhood; Corporeality; Motricity; School.

Introducción

Hoy en día, la fuerte y constante difusión que hacen los medios de comunicación, las entidades ligadas a la actividad física y el deporte, la sociedad en general, y quizás la misma escuela en torno a lo corporal y su expresión motriz, a nuestro entender, ponen el acento fundamentalmente en una lógica de mercado que centra su foco en el culto al cuerpo y lo competitivo, bus-

cando por un lado el logro de estereotipos corporales y motrices impuestos unilateralmente que se vinculan a lo atlético y estético; un cuerpo máquina (Trigueros, et al. 2020; Mujica, 2020), y un cuerpo danone (Devís, et al. 2000); así mismo, la perspectiva del rendimiento físico que sitúa en su base el sacrificio y el sufrimiento del practicante. Tenemos la convicción que esta realidad no necesariamente atiende las necesidades de bienestar integral de los seres humanos, y menos de niños, niñas y jóvenes que habitan las instituciones educativas.

En este marco, la Educación Física como parte constitutiva del currículum escolar chileno, cuyo bien interno y sentido le atribuye la responsabilidad de contri-

Fecha recepción: 24-11-21. Fecha de aceptación: 23-01-22
Rodrigo Gamboa Jiménez
rodrigo.gamboa@pucv.cl

buir al cultivo del ser de niños, niñas y jóvenes desde lo corporal en la escuela, no es ajena a esta realidad (Gamboa-Jiménez, et al. 2020); es más, nos sorprende que hasta la actualidad se relacione la disciplina fundamentalmente con un paradigma dualista cartesiano (Gamboa, et al. 2018; Águila & López, 2019), donde prevalece un sello tecnocrático, funcional e instrumental de la corporeidad y su expresión motriz (Peña, et al. 2021); con una mirada reduccionista y fragmentada del ser, restándole el valor pedagógico y de humanización a nuestra disciplina (Toro, 2007).

En esta línea, siguiendo a Moreno et al. (2014), la Educación Física, a lo menos en Chile, revela una orientación centrada en i) enseñar a moverse mejor desde estereotipos motrices impuestos unilateralmente que en nada se relacionan con los intereses y necesidades de quienes lo ejecutan, ii) atender aspectos de la salud bajo una perspectiva biomédica de dicho concepto, y iii) la enseñanza de los deportes basada en el aprendizaje de la técnica deportiva; lógicas que se han perpetuado en el tiempo (Gamboa, et al. 2018).

Pensamos que esta perspectiva ha sido reforzada por los mismos profesionales del área, al concebir al cuerpo como una dimensión disgregada de la persona (Gamboa, et al. 2020), un instrumento que debe ser entrenado. En este mismo orden de ideas, nos parece que un enfoque racio-técnico e instrumental, plantea la metáfora de entender el cuerpo «(...) como una máquina perfecta en la cual es posible predecir su comportamiento» (Moreno, 2011, p.92), desatendiendo que lo corporal es una dimensión constitutiva del ser, y es siempre una construcción personal, interpersonal, cultural y biográfica (Herrera & Scharagrodsky, 2016).

Un ejemplo claro de esta visión, nos parece que es la implementación desde el año 2010 del SIMCE en Educación Física (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena), que ha evaluado por años la calidad de las clases del área a partir de pruebas estandarizadas y centradas en medir la condición física de los y las escolares (Moreno, et al. 2014; Rodríguez, et al. 2015). Sobre lo planteado, el Ministerio de Educación en dicho año ya señalaba:

Le pediremos a los colegios que se autoevalúen en materia de condición física de los alumnos (...) solicitamos que las clases de Educación Física se hagan bien, y nuestra impresión es que se hacen muy mal; queremos que los niños tengan más días de actividad física (2011a, parr.4).

En esos primeros años de implementación del SIMCE en Educación Física, la Agencia de Calidad de la Educa-

ción (2015), a partir de los resultados del año 2014, sugirió que en las clases del área se trabaje de manera diferenciada la condición física según sexo y nivel de desarrollo de dichas capacidades. Es una mirada reduccionista del rol de la disciplina, al enfatizar y situar la condición física como única variable de su calidad.

A este estado actual de la Educación Física, nos parece que tres preguntas se imponen: ¿dónde estamos? ¿hacia dónde vamos? y ¿hacia dónde queremos ir en Educación Física? A lo menos tres interrogantes que debiesen estar presentes en la reflexión sobre el valor, sentido, significado y bien interno o contribución social de la disciplina.

Ahora bien, desde un análisis de la historia de la enseñanza, se puede observar una evolución, a lo menos parcial, hacia una pedagogía centrada en el estudiante, en su autotransformación, y en la transformación social (Pascual, 2004). Esta pedagogía que se construye progresivamente, privilegia un enfoque fundado en la acción (Almonacid, 2012), en la enacción diría Moreno et al. (2021), y que desarrolla una relación pragmática con el saber (Perrenoud, 2006); en dicho proceso enactivo, niños, niñas y jóvenes que habitan la escuela, emprenden la aventura del despliegue de toda su subjetividad como ser humano que expresa «(...) y, al mismo tiempo, im-presa su propia potencialidad» (Toro, 2012, p.49).

Uno de los sentidos de la educación en la escuela debería ser, como señala Maturana (2006, p.32), «(...) un fenómeno de transformación en la convivencia (...) experiencia relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir». Diríamos siguiendo a Gamboa-Jiménez et al. (2020), una educación más humana, y en palabras de Jiménez (2015), una educación desarrollada desde los significados de la diada corporalidad-motricidad que da cuenta del homo-ludens, homo-faber y homo-amans, el ser humano que juega, obra y ama, que vive en nosotros desde los primeros momentos de vida, y que se expresa, precisamente, cuando la libertad y el placer motriz impregnan las propuestas pedagógicas en las aulas en general, y en la Educación Física en particular.

De este modo, el estado actual de la disciplina nos motiva e interpela a pensar en una Educación Física *otra* como contrapropuesta a las lógicas de individualización, rendimiento y competitividad presentes en el sistema educativo tan propias de las sociedades de mercado (Chaparro & Guzmán, 2012), donde prevalece una visión mercantilizada de la enseñanza. Una Educación Física *otra* en la que debiese estar vivamente presente lo lúdico-

exploratorio, el descubrimiento, la libertad, la incertidumbre, el tomar riesgos, el gozo íntimo de la convivencia, la colaboración, la resolución creativa de problemas, el experimentar, compartir, indagar, darse cuenta, reír, acoger, acariciar, abrazar, contener a sus pares, soñar y expresar lo vivido desde el lenguaje corporal; es decir, una Educación Física *otra* entendida como práctica pedagógica, en cuya base, este vivamente la corporeidad en tanto «(...) lugar de la subjetividad incorporada o encarnada» (Rozengardt, 2008: 5), y la motricidad, como la expresión singular de lo propio de cada persona en el mundo, en la convivencia con otros, otras, y lo otro (Toro, 2012; Gamboa, et al. 2019).

Esta Educación Física *otra*, debiese ser comprendida como una práctica corporal vivida desde la motricidad y el placer, de un sujeto que es cuerpo y que contiene una extensa matriz de posibilidades, que es sinónimo de presencia y manifestación de la totalidad del ser; en tanto tal, lenguaje que expresa la totalidad, unidad y complejidad que somos (Jiménez, 2015). Siguiendo a la autora, una educación física *otra* comprendida como una práctica situada que «(...) compromete en el aquí y ahora a vivirla como una actividad intencionada, placentera y gratificante» (2015, p.64), y que coloca en tensión la mirada del cuerpo sólo desde una perspectiva anatómica, fisiológica o mecánica que se reproduce dócilmente.

Esta Educación Física *otra*, tensiona la visión y estado actual de la disciplina, que lamentablemente a nuestro parecer ha permeando la educación infantil, donde, por ejemplo, hemos sido testigos desde ya hace 10 años de la instalación de mini máquinas de ejercicios en los jardines infantiles de nuestro país (República de Arica, 2012), y la importación y ejecución acrítica y descontextualizada del proyecto Profith que se plantea como objetivo «la necesidad de evaluar con precisión la condición física en niños en edad pre-escolar, esto es, de 3 a 5 años» (Profith, s/i, p.1); proyecto Prefit-Chile. Incluso se visualiza una concepción del niño y la niña anticipadamente escolarizados, sin tener en cuenta que la educación infantil tiene nombre propio en nuestro país, como es el de Educación Parvularia, y la existencia de los y las pre-escolares solo existen en la racionalidad instrumental de la educación formal.

Al respecto, nos llama profundamente la atención que las propuestas que predominan relacionadas con la motricidad infantil, se sitúen próximas a la corriente físico-deportiva de la Educación Física señalada ya hace 20 años por Vásquez (2001), más que a aquella que ha tomado fuerza en América Latina, la motricidad huma-

na, que intenta alejarse del carácter físico-biologizante de la disciplina, atendiendo a la complejidad de lo humano (Sergio, 2006); desde una mirada centrada en la acción como esencia del ser (Moreno, et al. 2012; Toro, 2012); que postula a que no poseemos un cuerpo, sino que somos cuerpo (Bohórquez & Trigo, 2006; Gallo, 2009); o que estamos siendo cuerpo, desde una mirada fenomenológica (Águila & López, 2019).

A nuestro entender, una mirada físico-deportiva-biologizante de la disciplina, no encaja con la propuesta del nivel de educación infantil en Chile; nivel que pone en el centro de su propuesta el desarrollo de la autonomía, la identidad, la convivencia, la creatividad y la comunicación, y que se constituyen en la expresión de autovalencia, del sello particular de cada niño y niña, de reciprocidad y encuentro con sus pares y seres cercanos (Gamboa-Jiménez, et al. 2020); donde el aula, comprendida como tiempo-espacio vital pedagógico, debiese otorgar la oportunidad de experimentar y experimentarse, conocer y conocerse, expresarse desde la subjetividad de cada ser, evidenciando su forma de ser y estar en el mundo, su forma de convivir e interactuar con quienes comparte el aula, exteriorizando toda su energía de innovación y creación.

En este contexto, tenemos la convicción que cobra urgencia profundizar en la discusión en torno a la motricidad en la infancia, sus fundamentos, y su didáctica en cuanto práctica pedagógica; como así mismo, el valor de la corporeidad – motricidad en el aprendizaje. Para ello, se requiere consolidar un campo de conocimiento que se enmarque en el saber interdisciplinar, y en el contexto de cada realidad que habitan niños y niñas. Al respecto, la importancia de una Educación Física *otra* pensada desde las infancias, radica en la idea de responder de manera contextualizada y situada a las necesidades, intereses y características propias de esta etapa de la vida, y de este modo, *el sin voz o el que no habla*, pase a ser significado, visibilizado, escuchado, evitando que quede sólo en el significado etimológico del concepto infancia.

Adentrándonos en una Educación Física «otra» pensada desde las infancias.

Para construir una Educación Física *otra* pensada desde las infancias, creemos relevante, primero, hacer una aproximación en torno a los significados de la corporeidad - motricidad (Gamboa, et al. 2019), en tanto dimensiones humanas que posibilitan y son fuente inagotables de expresión e intencionalidad subjetiva, comunicación y

lenguaje fecundo con los y las demás, expresión creativa del mundo interior y despliegue de la magia, fantasías, sueños, anhelos, y, fuente de disponibilidad corporal para obrar en plenitud en y con el mundo. Para Aucouturier (2007), la corporeidad y la motricidad en la infancia son significados de la propia existencia, desarrollo y expresión de la persona, de allí que, durante esta etapa, las experiencias de vivirlas placenteramente, se encuentran en la base del desarrollo humano.

Estas primeras ideas concuerdan con el planteamiento del Ministerio de Educación chileno, quien reestructura sus bases curriculares del nivel de educación infantil señalando que «(...) se reorganizan y actualizan algunas de sus temáticas centrales, constituyéndose así el núcleo de Corporalidad y Movimiento, dimensiones que son sinérgicas y de reconocida relevancia en la niñez temprana» (2018, p.15). Esta adecuación curricular realizada en el año 2018 concuerda plenamente con la literatura especializada que afirma que los niños y niñas desde los primeros años de vida se contactan con el mundo, con su propia realidad, y la de quienes lo rodean, fundamentalmente desde su corporalidad y expresión motriz (Pikler, 2000; Chokler, 2010; Gamboa, et al, 2019).

Respecto a los significados de la corporeidad y la motricidad en la experiencia vital del ser humano en general, y en niños y niñas en particular, queremos relevar las siguientes cuatro ideas fuerza que orientan nuestra propuesta de una Educación Física *otra* pensada desde las infancias.

La corporeidad es fuente de expresión de la propia subjetividad del ser, lugar de encuentro íntimo con el mundo interior. En tanto tal, la motricidad es manifestación de la manera particular de ser y estar de cada uno y una en el mundo. Es más que la acción mecanizada como respuesta a un estímulo nervioso, es una forma de expresión de la intimidad, y por tanto ambas, corporeidad - motricidad, se constituyen como oportunidades de autoconocimiento.

Todo ser humano vive su propia existencia desde su corporeidad que manifiesta su presencia singular y su esencia como sujeto de expresión que nos sitúa en un lugar en el mundo, espacio-tiempo vital de existencia.

La corporeidad es fuente de comunicación y lenguaje, es donación y encuentro. En tanto tal, la motricidad es manifestación de nuestro ser que se extiende para relacionarnos con los y las demás en el encuentro. Ambas, corporeidad - motricidad, son presencia orientada hacia un otro u otra en un espacio de acción y relación, comunitario, democrático e

intersubjetivo, «(...) proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados» (Ministerio de Educación, 2005, p.56), estableciendo «una comunicación corpórea, no verbal, basada en el afecto y la seguridad» (Ministerio de Educación, 2013, p.7).

Como seres relacionales en el encuentro con los y las demás, estamos presentes y somos presencia; presencia que es simple y profunda a la vez, nuestro rostro y así mismo la mirada que denota nuestros sentires. Un fuerte apretón de manos, sonrisas que se unen en la alegría, un abrazo afectuoso, la tensión del rostro ante una situación que altera la calma o incomoda, el contacto piel a piel, la tibieza, el balanceo cadencioso, o la mirada cálida, expresan la vida de relación de un ser humano que comparte con sus semejantes en un espacio - tiempo de acción común; un tiempo que no es sólo cronológico, y un espacio que no es meramente geométrico, es un espacio-tiempo vital de existencia que significan la reciprocidad en la donación de momentos de nuestra vida.

La corporeidad es fuente de expresión creativa, innovación y manifestación visible de nuestra fantasía, de la magia, los anhelos y sueños. En tanto tal, la motricidad es un haz de posibilidades que expresa nuestra imaginación y motivaciones más íntimas. Ambas, corporeidad - motricidad, se constituyen como posibilidad de innovación que se manifiesta en la «capacidad de representar el mundo interno y/o externo a través de diversos medios de expresión» (Ministerios de Educación, 2008, p.87), poniendo en juego su pensamiento divergente, su capacidad para explorar, errar, rectificar, volver a probar y verificar; proceso que le permite exteriorizar la propia energía vital interior.

El cuerpo no es una cosa material o instrumental que utilizamos como herramienta que es posible poseerlo o bien dejarlo; por el contrario, sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos y percepciones confluyen en nuestro ser para conquistar el espacio - tiempo, encontrar nuevos caminos, redescubriendo formas y sonidos, jugando con lo simultáneo y lo sucesivo, con lo intenso y suave, con lo rápido y lo lento, con las trayectorias, los colores, con la imaginación, la magia, el asombro y la emoción, con lo existente y lo imaginario, la realidad y la fantasía. En definitiva, gozar y sorprenderse genuinamente con los propios descubrimientos, concretando en verdaderas obras la insospechada y mágica imaginación; es trazar un itinerario de acciones que despliegan el potencial creativo que permite renovar, innovar, transformar la propia realidad y la que nos

circunda.

Nuestra motricidad comprendida también como capacidad humana perfectible, permite al ser humano contactarse con su propia realidad, probarse a sí mismo, y por ende lograr confianza y autonomía, constituyéndose de este modo, en uno de los elementos centrales del desarrollo de las personas (Gallahue & Ozmun, 2006). En este marco, la corporeidad es fuente de desarrollo de la capacidad de disponer de sí mismo en un proceso de autopercepción de competencia motriz, donde «las experiencias que tenga cada niño/a (...) serán un factor importante para fortalecer el desarrollo de las redes neuronales», facilitando, «la exploración y el descubrimiento de sus capacidades para practicar diferentes tipos de movimientos, promoviendo de esta manera, su autonomía» (Ministerio de Educación, 2011b, p.10). Estos procesos implican conocerse y valorarse como ser situado corporalmente en el mundo, hacerse dueño de sí mismo, de su existencia, y ser consciente de sus posibilidades de ser, poder hacer y saber hacer (Gamboa, et al. 2019).

En este sentido, la invitación es superar la concepción de la motricidad como un mero encadenamiento invariable de acciones musculares que permite la reproducción de rutinas propuestas por adultos, sin sentido y significado para quien las realiza; por el contrario, se trata de que el niño y la niña se relacionen armónicamente consigo mismo, con las demás personas y con lo otro, en una reciprocidad de intercambios en/con su entorno sociocultural hacia el mejoramiento de la calidad de su expresión motriz personal, interpersonal y comunitaria.

Estas ideas en torno a los significados de la corporeidad - motricidad y del desarrollo de niños y niñas, constituyen los cimientos de las prácticas corporales, entendidas como «una amplia matriz de manifestaciones motrices intencionadas, realizadas por un sujeto que es uno y complejo, que existe desde una historia personal y colectiva en un contexto socio-cultural presente determinado» (Jiménez, 2015, p.62); el desafío profesional que se desprende es ser mediadores de su educación (Moreno, 2018), relevando la experiencia corporeizada que se expresa motrizmente, base de un desarrollo pleno.

Dichos planteamientos también nos permiten profundizar en un segundo elemento sustancial para construir una Educación Física *otra* pensada desde las infancias, y que lo expresamos como pregunta: ¿cuál es el significado de la motricidad y su práctica en el desarrollo de niños y niñas? La aproximación a su respuesta la

hacemos a partir de cuatro ideas fuerza, las que nos permiten «consolidar nuestra vocación y fortalecer la disposición a disfrutar de cada momento que se posee para estar con ellos y ellas» (Gamboa, et al. 2019, p.37).

Placer, probarse a sí mismo, y, por ende, lograr confianza y autonomía. Para el Ministerio de Educación, niños y niñas deben «adquirir en forma gradual una autonomía que le permita valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades» (2005, p.39); desarrollo que invita a emprender el desafío de «explorar, aventurarse y actuar (...) opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse» (2005, p.39).

La exploración como vivencia placentera del cuerpo vivido, conlleva naturalmente a que niños y niñas expresen lo que les acontece, lo que van descubriendo, verbalizando sus nuevas relaciones establecidas, entre las que hemos escuchado compartir con sorpresa y emoción: *Mírame como subo, igual como lo hice en la montaña que subí el otro día con mi papá.* Estas relaciones son insospechadas; no dar paso a la libre exploración y su consecuente verbalización, es limitar una de las grandes aventuras de todo ser humano a temprana edad: la exploración sensoriomotriz. El errar y volver a intentar tomando conciencia de ese *no me resultó, lo haré de nuevo, mírame*, permite adentrarse en la construcción de ser corpóreo situado en el mundo; por ello cuando niñas y niños nos dicen *yo puedo hacerlo solito(a)*, manifiestan que se sienten capaces, autovalentes, jubilosos e independientes.

Junto a lo anterior, estos afanes exploratorios genuinos, estas posibilidades de contactarse y descubrir la realidad, tanto la propia como la del mundo, como las relaciones que es posible establecer, les procuran la experiencia de ser creadores por naturaleza. Las posibilidades de exploración orientan a niños y niñas a vivir su libertad con responsabilidad, en un proceso constante de toma de conciencia, de darse cuenta, de conversación con sus pares, con el o la adulta que les acompaña; indaga, pregunta y toma decisiones colectivas, elementos bases para el desarrollo de la creatividad en cuanto capacidad y proceso que les permite obrar de formas distintas y diversas en y con el mundo. Subirse a los aparatos, saltar en profundidad, correr por entre los aparatos, lanzar objetos, trasladándolos de lugar, entre otras posibilidades, son parte de un proceso lúdico-exploratorio-creativo que se da desde la propia corporeidad vivida.

La exploración como matriz vital, permite percibir

el entorno y entrar en relación dinámica consigo mismo, posibilidad que elimina la directividad tradicional de los adultos cuando confunde las normas de convivencia con la obediencia ciega. Desde esta exploración vital, las prácticas corporales infantiles se transforman en una contrapropuesta a las prácticas masificadoras y homogeneizantes, y al aprendizaje de modelos ajenos y estereotipados; una contrapropuesta a los procesos condicionantes, deshumanizantes y domesticadores (Lora, 2011), propios de una Educación Física que está presente, mercantilizada, mecanizada y tecnocrática, como ya lo hemos señalado.

Manifestarse tal cual son, revelando los más íntimos sentimientos, estableciendo una relación con sus pares y semejantes, proceso que se orienta hacia la consolidación de la capacidad de relacionarse positivamente con los y las demás. Estas posibilidades de relación, permite pensar y centrar el foco en el con-vivir, puesto que hace referencia a que «la constitución del mundo es una operación conjunta que alberga diversos grados de subjetividad, grados en los que se entretajan los sujetos unos a otros (Amadeo, 2018, p.11). En este sentido, este entramado de subjetividades, o intersubjetividad en palabras de Arturo y Jurado (2014), se constituye en «(...) condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo» (p.290), lo que posibilita «entender la coexistencia, bien distinta a la consideración que nos ofrece: el yo, el sujeto, el individuo» (Rodríguez, 2001, p.28), condiciones tan propias de las sociedades capitalistas. Es importante «comprender que la posibilidad de la intersubjetividad deriva, no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo» (Arturo & Jurado, 2014, p.293).

La convivencia como eje central de la creación de vínculos positivos y recíprocos, interpela nuestras prácticas corporales focalizadas solo en lo individual, para generar oportunidades a niños y niñas de «establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad» (Ministerio de Educación, 2005, p.51); lo que se requiere es «ofrecer las oportunidades necesarias y pertinentes para enfrentarse a un entorno social lleno de desafíos que exigen convivir con otros, en el marco de una interrelación positiva» (Ministerio de Educación, 2014b, p.13). Proceso que demanda en palabras de Maturana y Dávila (2015), el respeto por otro u otra, como legítimo otro

u otra, en la convivencia con uno; e incluso, en la relación y el sentido que me da ese otro u otra a mis acciones. Siguiendo a los autores, una educación comprendida como un proceso de transformación reflexiva en la convivencia.

¿Por qué, entonces, se propone a los niños y niñas la mayoría de las veces, correr solos siguiendo trayectorias fijadas por las instrucciones del adulto o la adulta? ¿por qué no aventurarse a propuestas colectivas? como por ejemplo, correr tomados/tomadas de las manos en ronda, por donde quieran, evitando de chocar con las demás rondas; y cuando el grupo lo decida, correr libremente, para encontrarse en grupo a partir de una señal decidida intragrupo. La incertidumbre presente del jugar libremente no sólo invita a estar atentos y atentas a las señales decididas colectivamente, sino también, sincroniza en el jugar, la exploración, el equilibrio de los cambios en las velocidades de desplazamientos, el vínculo corporal, ejes u organizadores de base del desarrollo humano (Chokler, 2010).

Experimentarse y experimentar el mundo exterior, autoejercitando la disponibilidad corporal personal. Niños y niñas transitan desde una motricidad refleja e impulsiva, a una voluntaria y autorregulada; de ser movido a un despliegue con crecientes grados de autonomía. Durante los primeros años de vida, los logros motrices son de una amplitud tal que les permite contactarse consigo mismos y con su contexto circundante. Lo biográfico y el entorno sociocultural, especialmente afectivo, que habita el niño y la niña, procurarán o no que tal evolución motriz exprese su forma de ser, convivir y estar en el mundo; trepar, caminar, correr, saltar, manipular objetos, entre otras posibilidades propias de su naturaleza, sólo serán posibles en un proceso de experimentar-experimentarse, autoejercitarse-ejercitarse colectivamente, características propias de la exploración-lúdica revestida de una deliciosa incertidumbre.

En este sentido, la infancia como etapa fundante del desarrollo humano, requiere de espacios, tiempos y oportunidades para que cada niño y niña cimiente desde su propia experiencia y vitalidad la autonomía, libertad, capacidad creativa, posibilidades de relación positiva con sus pares y la naturaleza; así también, en cada una de estas posibilidades, aprenda a convivir en paz y solidaridad a partir de un proceso creciente de autovaloración y autopercepción, disfrutando de su existencia como ser situado corporalmente en y con el mundo. Estos intercambios contribuyen a un proceso identitario y de vinculación con los y las demás, donde

«las experiencias motrices son fundamentales para la estructuración de la identidad y de la personalidad del niño o niña» (Ministerio de Educación, 2011b, p.5). Estas posibilidades, revestidas de exploración, son esenciales para,

Desarrollar progresivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás, basada en el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo aceptan como es, y que lo apoyan y potencian en la conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses singulares (Ministerio de Educación, 2005, p.45).

Desde esta comprensión, por un lado, de lo corporal y la motricidad como dimensiones humanas, y por otro, de su práctica y significado en el desarrollo infantil, hemos compartido algunos elementos que se constituyen como fundamentales al momento de pensar desde las infancias una Educación Física *otra*; valorando su realización en un aula concebida como un espacio-tiempo vital de existencia, que otorga la posibilidad del despliegue, intencionalidad operante desde una perspectiva fenomenológica. A partir de tales significados queremos dignificar las experiencias de niños y niñas siendo con ellos y ellas, siendo con los otros y otras, con quienes comparte dicha aula; siendo unos y unas con y en la naturaleza. En definitiva, un aula que otorgue la oportunidad del desarrollo de identidad, autonomía, convivencia, comunicación y creatividad.

La invitación a pensar y construir, desde las infancias, una Educación Física «otra»: su sentido

Pensamos y soñamos, en una educación física *otra* creadora de espacios-tiempos relacionales con sentido para quienes participan de ella. Pensada y soñada desde una pedagogía centrada en la capacidad de ser de los niños y las niñas más que en el hacer que reproduce el sin sentido y transita en la zona del *no ser*. Pensada y soñada desde una dinámica progresiva de exploración-lúdica y descubrimiento que consolide desde temprana edad su conocimiento y valoración de sentirse autónomo, con la capacidad de establecer relaciones positivas fundadas en valores sociales, con la autopercepción de ser único con identidad propia, e innovar desde las potencialidades personales e interpersonales; acciones vitales que están en la base de la formación como persona (Gamboa-Jiménez, et al. 2020). Nos referimos no tan sólo al enriquecimiento de las posibilidades motrices de niños y niñas tan propia de una Educación Física

mecanicista, sino fundamentalmente, centrada en el cultivo de su sí mismo y su ser socio-cultural-relacional e histórico-biográfico.

Ejes o lineamientos que orientan nuestro quehacer

Lo señalado hasta aquí, fundamentan un conjunto de ejes o lineamientos que, en nuestra comprensión y valoración, debiesen orientar todo quehacer pedagógico de una Educación Física *otra* pensada desde las infancias; en el sentido de constituirse en una experiencia vital de existencia de niños y niñas otorgándole la oportunidad para:

- Vivenciar sensaciones placenteras desde lo sensorio-motriz-corporal; despertando la sensibilidad, especialmente la kinestésica, táctil, auditiva y visual.
 - Gozar, descansar, sentirse acogido/a- confiado/a y relajarse en el encuentro fraterno consigo mismo, los y las demás.
 - Explorar y descubrir las propias potencialidades de ser, convivir, hacer y saber hacer, como la de los y las demás, y durante esta exploración autónoma y lúdica, vivenciar placenteramente el propio cuerpo y la relación que se establece con los objetos y los demás.
 - Explorar en libertad y cristalizar las iniciativas de cada niño y niña, y desde ahí, que indaguen y tomen decisiones personales y colectivas respecto a que y como hacer.
 - Ejercer la autonomía para resolver naturalmente desafíos individuales y colectivos.
 - El encuentro y fortalecimiento de lazos vitales.
 - Expresar y compartir las experiencias vividas desde lo corporal u otras formas de lenguaje.
 - Atender selectivamente e interpretar las tareas propuestas a partir de referencias concretas y abstractas, en contextos lúdicos y variados de práctica.
- En este haz de oportunidades, acompañar y re-crear junto a los niños y niñas, itinerarios de realización vital que les permita transitar (Gamboa, et al. 2019):
- Desde el placer, la impulsividad motriz y la dependencia, al desarrollo cualitativo del potencial motriz personal, y al hacerlo, lograr confianza y autonomía desde un despliegue de su intencionalidad como sujeto situado corporalmente en el mundo.
 - Desde la vivencia del vínculo corporal en familia, a un yo entre los otros y otras, construyendo nuestra identidad en el respeto mutuo con nuestros y nuestras semejantes en la convivencia.
 - Desde la corporeidad en tanto subjetividad his-

tórico-biográfica, hacia lo intersubjetivo comunitario y democrático relacional, transformando los espacios en lugares de encuentro, interacción con los y las demás como seres de expresión y comunicación de nuestro mundo interior.

- Desde lo vivencial sensoriomotriz a la toma de conciencia de ser seres corpóreos situados en el mundo, y con ello, autopercebimos en nuestra experiencia vital compartiendo sentidos y significados más allá de nuestro yo.

- Desde el descubrimiento de la propia realidad, al contacto y descubrimiento del mundo, dando curso a nuestra matriz vital exploratoria, y al hacerlo, obrar creativamente en y con el mundo.

A modo de conclusión

Educar desde una Educación Física *otra* pensada desde las infancias, significa orientar las propuestas pedagógicas hacia el desarrollo de la capacidad de ser, convivir, poder y saber hacer de niños y niñas, más que a la enseñanza de determinados ejercicios y realización de estereotipias motrices, disminuyendo con ello las posibilidades de un acervo motriz natural de base con características de polivalencia. Proponemos en este sentido, un perfeccionamiento cualitativo de sus potencialidades motrices en un marco de respeto por la disponibilidad corporal innata y particular de cada niño y niña en función de su autonomía y de la apropiación sociocultural de las expresiones motrices de sus territorios.

Una Educación Física *otra* pensada desde las infancias, desafía a orientar nuestra acción pedagógica hacia la capacidad de descubrir haciendo de niños y niñas, hacia el desarrollo de sus capacidades de darse cuenta de las propias vivencias, lo que contribuirá al desarrollo de sus singularidades e identidades.

Junto a ello, nos desafía a orientar nuestra acción pedagógica a la participación en un vivir-convivir positivo, solidario y creativo, en un contexto de deliciosa incertidumbre de sus juegos, focalizado en el placer motriz y desarrollo, junto a la libertad y la identidad de una convivencia democrática.

Dar paso a la propia iniciativa que es sinónimo de expresión de sensaciones, emociones y sentimientos vinculados a experiencias que disfruta en un espacio - tiempo vital de existencia más que a la confrontación entre pares y la memorización de rutinas de acciones sin sentido y significado personal.

Es dar paso a los desafíos cooperativos más que competitivos, a las propuestas propias más que ajenas, y a la

resolución de tareas a partir de las propias posibilidades como de las colectivas; en palabras de Calvo (2018), la oportunidad de creación de relaciones posibles más que a la repetición de relaciones establecidas con anterioridad por la persona adulta.

Significa centrar la acción pedagógica en la capacidad de ser de los niños y niñas más que en tener que saltar más largo, lanzar más lejos, correr más rápido o ganarle a su par, por el contrario; el foco está en una dinámica progresiva de exploración-lúdica y de descubrimiento de sí, de sus pares y del mundo que le rodea, de modo que consolide desde temprana edad su conocimiento y valoración de sentirse capaz, hecho vital que constituirá una de las bases de la formación como persona.

En este marco de ideas, se vuelve complejo y difícil implementar tales planteamientos si los educadores y educadoras perpetuamos propuestas pedagógicas centradas en indicadores únicamente fisiológicos, con el único propósito de responder a resultados objetivos y medibles (Furlan, 2005), propuestas que se caracterizan por ser lineales, estructuradas y tradicionales, con un modelo pedagógico autoritario y destinado al entrenamiento (Almonacid, 2012). Por el contrario, implica el desafío de responder de manera contextualizada a los principios de globalidad e integralidad declarados para la educación infantil en Chile, y que integra la corporeidad - la motricidad como expresión de la globalidad, de su autovalencia y del sello particular de ser y estar en el mundo de cada niño y niña (Ministerio de Educación, 2018).

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Entrega de resultados estudio nacional educación física 2014*. Gobierno de Chile.
- Águila, C. & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación física Deporte y Recreación*, 35, 413-421.
- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201200040001>
- Amadeo, F. (2018). La intersubjetividad y lo trascendental. *Nuevo Pensamiento*, 7(10), 1-26.
- Arturo, D. & Jurado, R. (2014). Horizontes de

- intersubjetividad. *Plumilla Educativa*, 13(1), 290-301.
- Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz* (3a ed). Graó.
- Bohórquez, F. & Trigo, E. (2006). Corporeidad, energía y trascendencia: somos siete cuerpos. Pensamiento educativo. *Revista de investigación educacional latinoamericana*, 38(1), 1-15.
- Calvo, C. (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp.124-140). Ediciones de la Junji.
- Chaparro, H. & Guzmán, C. (2012). *Prácticas corporales, educación física y subjetividad en los procesos formativos: una revisión conceptual*. Kinesis.
- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de Infantil*, 53, 9-13.
- Devís, J., Peiró, C., Pérez, V., Ballester, E., Devís, F., Gomar, M. & Sánchez, R. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Inde.
- Furlan, A. (2005). La labor de los profesores de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 107-125.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación física da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gamboa, R., Jiménez, G. & Cacciuttolo, C. (2019). *Motricidad infantil: bases y lineamientos para re-crear con los niños y las niñas trayectorias de placer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa R., Jiménez G., Peña N., Gaete C., Aguilera D. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 2018;40(3):224-232. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.010>
- Gamboa, R., Rojas, C., Soto, C. & Varas, P. (2020). Corporeidad, Infancia y Sobreescolarización. En R. Gamboa, & C. Fernández (Eds). *Corporeidad y escuela: lógicas que (in)visibilizan inter-subjetividades* (pp.117-123). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa-Jiménez, R., Bernal-Leiva, M., Gómez-Garay, M., Gutiérrez-Isla, M., Monreal-Cortés, C. & Muñoz-Guzmán, V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. (2006). *Understanding motor development. infants, children, adolescents, adults* (6ta ed). McGraw Hill.
- Herrera, C. & Scharagrodsky, P. (2016). Cuerpos, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 44, 7-8.
- Jiménez, A. (2015). *Actividad física y adulto mayor. Estudio de las percepciones de los participantes de los programas de los municipios de la región de Valparaíso Chile*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2(9), 739-760.
- Maturana, H. (2006). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MYP Editores.
- Ministerio de Educación (2005). *Bases curriculares educación parvularia*. Maval.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2008). *Programa pedagógico segundo nivel de transición*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2011a). Resultados de Primer Simce de Educación Física demuestran que un 40% de los alumnos están excedidos de peso, 2011. Recuperado Agosto 17, 2021, de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-274650.html>.
- Ministerio de Educación (2011b). *Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento* (Libro 1). Alvimpress Impresiones.
- Ministerio de Educación (2013). *Corporalidad y movimiento en los aprendizajes*. Salesianos Impresiones.
- Ministerio de Educación (2014b). *Cuaderno de orientación pedagógica convivencia*. Gobierno de Chile.
- Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículum escolar: el caso de Chile*. Tesis (Doctoral). Universidad de Granada.
- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 13-30). Ediciones de la Junji.
- Moreno, A., Gamboa, R. & Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: Análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileña Ciências do*

- Esporte*, 36(2), 411-427. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010>
- Moreno, A. Campos, M. & Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, 38(esp), 13-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>
- Moreno, A. Rivera, E. & Trigueros, C. (2014). La educación física en Chile: un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. *Movimento*, 20(esp), 81-96. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48098>
- Moreno, A. Toro, S. & Rivera E. (2021). Corporeidades Enactivas: Violeta Parra «de cuerpo entero». En E. Galak, & I. Gomes. *Cuerpos, políticas y estéticas*. (pp.61-71). Biblos.
- Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación física Deporte y Recreación*, 38, 795-801.
- Pascual, M. (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 18-25.
- Peña, S. Toro, S. Cárcamo, J. Hernández, C. & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación física Deporte y Recreación*, 39, 231-237. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. JC Sáez.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global* (2da ed). Narcea.
- Profith. (s/i). Evaluación de la condición física en preescolares. Proyecto Profit. Recuperado Septiembre 20, 2021, de <https://profith.ugr.es/recursos-profit>
- República de Arica (2012). Junji implementa máquinas de ejercicio infantil para evitar la obesidad, 2012. Recuperado Julio 12, 2021, de: <http://www.republicadearica.cl/?p=12114>.
- Rodríguez, A. (2001). Coexistencia e intersubjetividad. *Studia Poliana*, 3, 9-33.
- Rodríguez, F. Estrada, D. Quezada, T. Tapia, A. Valderrama, C. & Moreno, D. (2015). Sistema de medición de la calidad de la Educación Física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Movimento*, 21(2), 435-448. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.49693>
- Rozengardt, R. (2005). Problematicación pedagógica en torno a la educación física, el cuerpo y la escuela. Recuperado Octubre 25, 2021, de http://www.memoria.fah.ce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.690/ev.690.pdf.
- Sergio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿cuál es el futuro?. *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 29-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100002>
- Toro, S. (2012). Didáctica de la motricidad, una propuesta desarrollada en relación a la infancia. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 45-57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100002>
- Trigueros, C. Rivera, E. & Moreno, A. (2020). The Big Bang Theory o las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física Escolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación física Deporte y Recreación*, 37.
- Vásquez, B. (2001). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Síntesis.

