

PRACTICAS DE
MOVIMIENTO
corporal
EN
**NIÑOS
PEQUEÑOS**



Fundación Arcor Argentina
Instituto Arcor Brasil
Fundación Arcor Chile



INTRODUCCIÓN

La presente publicación es fruto del trabajo articulado de instituciones que representan distintos sectores de la sociedad. Desde principios de 2015 a instancias de Fundación Arcor, se desarrolló un proyecto de investigación para conocer las prácticas de movimiento corporal que realizan los niños que asisten a Jardines Maternales de la Municipalidad de Córdoba. A raíz de ello nos vimos involucrados: Fundación Arcor, la Subdirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, el área de Formación e Investigación en Educación Física de la Universidad Nacional de Río y la Asociación Civil Perspectiva Social en un proyecto conjunto.

Desde Fundación Arcor desarrollamos diversas iniciativas para promover estilos de vida activos donde las prácticas corporales y motrices ocupen un papel preponderante. En ese marco se constituyó como estratégica esta iniciativa que nos aporta información relevante acerca de la situación en niños pequeños. Asimismo encontramos que desde los equipos de trabajo de la Subdirección de Nivel Inicial de la Municipalidad de Córdoba estaban trabajando

con preocupaciones similares en el sentido de promover en los jardines al cuerpo y al movimiento como ejes centrales de trabajo.

Quienes recorran este libro encontrarán al mismo conformado por dos capítulos. El primero recoge los principales resultados que arrojó la investigación “Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños”. En esta sección se explicitan los objetivos y recorridos del trabajo investigativo y se exponen los principales datos construidos acompañados por una serie de conclusiones que invitan a comprometerse con la promoción de prácticas corporales y motrices de los niños tanto en el Jardín Maternal como en el ámbito familiar y comunitario.

El segundo capítulo comparte un material producido por el Equipo Profesional de la Subsecretaría de Nivel Inicial de la Subdirección de Educación de la Municipalidad de Córdoba destinado a docentes de nivel inicial que quieran incorporar propuestas de juegos corporales a sus prácticas diarias de enseñanza. Encontrarán luego de una introducción conceptual propuesta concretas para promover dichas prácticas en los niños.



CAPÍTULO 1

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

PRACTICAS DE
MOVIMIENTO
corporal
EN
NIÑOS
PEQUEÑOS

**Estudio en jardines maternos
de la Municipalidad de Córdoba**

Prof. Dra. Ivana Rivero*

* La Prof. Dr. Ivana Rivero del Área de Formación e Investigación en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto realizó la coordinación del estudio y la escritura del informe.



El presente informe corresponde al proyecto de investigación que lleva por título “Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños. Estudio en jardines maternos públicos de la Ciudad de Córdoba”. Es esta una investigación mixta¹, de diseño inmerso² (Valenzuela & Flores, 2012) que pretende explorar una realidad. Tiene por objetivo **conocer las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños que asisten a jardines maternos de la ciudad de Córdoba y comprender algunas particularidades de su construcción**. La investigación se divide en dos etapas que encuentran correlato con los dos primeros objetivos específicos. Se recolectan y analizan datos cuantitativos (primera etapa) para mejorar un diseño cualitativo (segunda etapa).

Se presentan aquí los resultados finales de la investigación. Hacia el final, en las conclusiones, se identifican algunos puntos sensibles a atender para promover en los niños estilos de vida saludables donde el cuerpo y el movimiento ocupen un lugar preponderante.

1 “La meta es explicar y definir un fenómeno a través de la combinación de los enfoques cualitativos y cuantitativos. El investigador puede conocer por adelantado lo que desea investigar y estar atento a la emergencia de otros problemas que pueden surgir” (Valenzuela & Flores, 2012, pág. 12).

2 En el diseño inmerso “El investigador colecta y analiza datos tanto cuantitativos como cualitativos dentro de un diseño tradicional cuantitativo o cualitativo... En un diseño inmerso, el investigador podría añadir un componente cuantitativo dentro de un diseño cualitativo tal como sería un estudio de caso. En el diseño inmerso el componente complementario se añade para mejorar el diseño de alguna manera” (Valenzuela & Flores, 2012, pág. 110).



SOBRE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Cada vez es más extendido y divulgado el consenso sobre el importante rol del movimiento y la actividad corporal en el bienestar de las personas. La UNESCO (1978) (2004), establece que el acceso a la práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos, y que es indispensable para el desarrollo de la personalidad en tanto el Desarrollo Integral infantil es resultante de la integralidad bio psico y social de los sujetos.

En consonancia la Organización Mundial de la Salud (2003), establece que todos los niños, niñas y adolescentes deberían realizar diariamente actividades físicas en forma de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela y/o las actividades comunitarias.

Sin embargo, existen consistentes inves-



A medida que aumenta la edad de los niños y niñas, aumenta su propensión a la insuficiente actividad física.

tigaciones y análisis que dan cuenta que más allá de la importancia discursiva sobre las bondades del movimiento corporal las prácticas parecieran transcurrir por caminos diferentes.

Algunas cifras surgidas del boletín temático “Insuficiente actividad física en la infancia. Niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en Argentina” (UCA, 2014) ilustran la situación:

- Se advierte que el 47% de la niñez y adolescencia urbana entre 5 y 17 años presentan un comportamiento sedentario (alto y moderado).
- A medida que aumenta la edad de los niños y niñas, aumenta su propensión a la insuficiente actividad física.
- El 52, 8% de los chicos/as entre 5 y 17 años dedica menos de 40 minutos diarios, en promedio, a jugar al aire libre; correr, trepar, andar en bici, patines u otros.
- El 58% de los chicos/as de entre 5 y 17

años en Argentina Urbana no realiza actividad física estructurada fuera del ámbito escolar.

- Los niños y niñas que asisten a escuelas públicas tienen 13% menos probabilidades de tener educación física dentro del espacio escolar frente a sus pares que asisten a escuelas de gestión privada.
- El 61, 8 % de la población de 5 a 17 años tiene una exposición frente a pantallas de más de dos horas diarias en promedio.

Esta realidad mostraría una infancia con poco compromiso corporal y motriz en su vida cotidiana. El jardín maternal, el de infantes, la escuela, se convierten en lugares regularmente frecuentados/habitados por los niños en que consiguen encontrarse con otros y disponen de tiempo para probar, para jugar, para aprender. En este sentido es un marco propicio para desencadenar el movimiento corporal. A partir de identificar en la infancia la tendencia a moverse cada vez menos, cabe preguntarse, ¿qué ocurre con los niños menores a cinco años?, ¿cuáles son sus prácticas de movimiento corporal?, ¿qué lugar ocupa el jardín maternal en el movimiento corporal de los niños pequeños?, ¿qué expectativas construyen sus padres sobre el movimiento corporal de los niños?, ¿es que los niños se mueven cada vez menos a medida que pasan los años o los adultos enseñan a los niños a moverse cada vez menos?. En esta dirección y a los fines de la investigación, formulamos la siguiente pregunta problema: **¿Cuáles son las prácticas de movimiento corporal (y algunas particularidades del proceso de construcción) de los niños pequeños que asisten a jardines maternos de la ciudad de Córdoba?**

El presente informe corresponde a un proyecto de investigación interinstitucional³ cuyos resultados suman a la pretensión de identificar algunos puntos sensibles a atender para promover en los niños estilos de vida saludables donde el cuerpo y el movimiento ocupen un lugar preponderante.

La particularidad del equipo de trabajo⁴ justifica una dinámica funcional espiralada, que demandó reuniones de trabajo en las cuáles circularon conocimientos y saberes que retroalimentaron la investigación. Siete reuniones interinstitucionales, decisiones apoyadas en acuerdos, más de doce documentos especialmente elaborados para discutir dan cuenta de este proceso.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Movimiento corporal, actividad física, ejercicio físico, disponibilidad corporal, aptitud física, educación física, salud, deporte, calidad de vida. Conceptos que anticipan la aproximación a un universo simbólico que pone a la persona y comunidad en intensa relación con la salud y la educación. Con la primera, porque se parte del supuesto de que moverse hace bien. Con la segunda,

porque aunque el movimiento sea respuesta instintiva, la calidad y cualidad del mismo se aprende del estar con otros. Quizás porque pone en discusión posibles relaciones entre individuo-sociedad-estado (salud y la educación) es que el universo simbólico al que remitimos gana considerable impacto social. Basta revisar los planes de acción de las políticas públicas argentinas (regionales, provinciales y nacionales) para constatar su presencia en materia de promoción de la salud, y para encontrar abultadas cifras de participantes en acciones programadas.

Movimiento corporal, actividad física, ejercicio físico, disponibilidad corporal, aptitud física, educación física, salud, deporte, calidad de vida. Conceptos que anticipan la aproximación a un universo simbólico que, al menos, en Argentina encuentra dificultades para definirse con relativa precisión. Esta imprecisión terminológica que opera en el plano teórico, impacta prácticamente en la naturaleza política de las propuestas que se generan.

Hablar de movimiento corporal obliga a desarmar constructos teóricos articulados en campos de conocimiento tradicionales (como la medicina, la fisiología o la psicología) que consiguieron asentarse en el lenguaje cotidiano (actividad física, ejercicio físico, conducta motriz), para reconocerse entre las ciencias sociales y tejer relaciones entre el campo de la salud y el campo de la educación.

Aunque el concepto actividad física es ampliamente utilizado y esta instalado en el lenguaje cotidiano, evoca sólo una parte del universo simbólico al que remite esta investigación. *Elegimos partir del concepto de vida activa para reconocer la importancia del movimiento corporal, en general, y las prácticas corporales, en particular, en la anticipación de una vida más saludable, y*

3 Institución convocante: Fundación Arcor. Institución coordinadora: Área de Formación e Investigación en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante, AFIEF-UNRC). Instituciones participantes: Equipos profesionales de la Subdirección de Nivel Inicial de la Municipalidad de Córdoba y Asociación Civil Perspectiva Social.

4 El grupo de trabajo tiene la particularidad de estar constituido por mayoría mujeres de distintas edades (de 20 a 50 años), con distintas profesiones y ocupaciones con diferentes gustos, hábitos, preferencias, ideas, pero que comparten la intención de destinar tiempo y esfuerzo a un proyecto común. Aun cuando las diferencias podrían ser entendidas como una debilidad a superar, es precisamente una fortaleza del proyecto: la diversidad multiplica las ideas, habilita el enriquecimiento de las discusiones y potencia las acciones en la suma de esfuerzos.

para iluminar el rol decisivo de la comunidad y de las políticas públicas en la construcción de la disponibilidad corporal (Gómez, 1999), es decir, la construcción progresiva del uso del propio cuerpo.

Para remitir al objeto de estudio de la investigación, elegimos la expresión **prácticas de movimiento corporal** (mixtura de movimiento corporal con prácticas corporales), expresión que reconoce la historia de la construcción de conocimientos en el universo temático de la educación física, encontrando afinidad con la idea de “disponibilidad corporal”, la cual refiere a “la construcción progresiva por parte del sujeto, de procedimientos, actitudes y conceptos inherentes al empleo inteligente y emocional del propio cuerpo y sus capacidades” (Gómez, 1999).

El movimiento corporal es mucho más que el desplazamiento de la dimensión física del cuerpo en el mundo, es más que el producto obtenido de la coordinación del aparato locomotor. El movimiento corporal “es la proyección del propio mundo en el mundo del entorno” (Porstein, 2009, pág. 23). El movimiento corporal es la evidencia de vida en una persona, es la materialización del estar en el mundo y evidencia del proceso de apropiación y construcción del sí mismo. Incluye entonces las habilidades motoras básicas (locomotoras: como caminar, correr, saltar, trepar, rolar, rodar. No locomotoras: como balancearse, suspenderse, girar, gesticular, expresar, imitar. Proyectivas: arrojar, lanzar, recibir, batear, patear, atajar), las cualidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad, equilibrio y coordinación), las prácticas corporales (gimnasia, deporte, juego, vida en la naturaleza, danza, expresión corporal, murga, skate, etc) y las habilidades motoras específicas (ya sean, gimnásticas,

como: rolidos, acrobacias, destrezas; atléticas; lúdicas, como: sorpresa, desafío, transgresión; deportivas, como: eludir al adversario, desmarcarse, anticiparse; de lucha; circenses).

Las prácticas corporales son “expresiones individuales o colectivas de movimiento corporal que provienen del conocimiento y de la experiencia en torno del juego, de la danza, del deporte, de la lucha, de la gimnasia, construidas de modo sistemático (en la escuela) o no sistemático (libre libre/ocio)” (Branco Fraga, De Carvalho, & Gomes, 2013, pág. 14).

Una práctica corporal implica en primera instancia una experiencia corporal que la hace visible a los demás, que habilita la comunicación (permite recoger información para vivenciar sensaciones, experimentar emociones), pero que adquiere el sentido de esa práctica y no otra cuando los cuerpos se dejan atravesar por la intención de sus dueños de crear.

La dimensión social está presente en la naturaleza relacional de las prácticas corporales (que sería visible a los ojos a través de la coordinación de los movimientos corporales de los participantes, pero en esta visibilidad no se agota) y en el sentido socialmente construido y sedimentado en el decirse haciendo esa práctica (o sea, en el lenguaje).

Para practicar una práctica corporal no sólo se requiere de alguien que enseñe/muestre los movimientos corporales incluidos, sino también de la **decisión de la persona a involucrarse en la práctica**, destinarle tiempo, probar, equivocarse, ensayar. Hablar de prácticas corporales incluye entonces la gimnasia, la danza, el juego, el deporte, la vida en la naturaleza, la murga, roller, skate, que dan lugar a las habilidades motoras específicas (ya sean, gimnásticas, como: rolidos, acrobacias,



Para la construcción de la disponibilidad corporal, la mirada del otro resultaría vital

destrezas; atléticas; lúdicas, como: sorpresa, desafío, transgresión; deportivas, como: eludir al adversario, desmarcarse, anticiparse; de lucha; circenses) y las destrezas motoras.

El estar dispuesto a moverse, tener el cuerpo disponible para atender a distintas situaciones cotidianas (como por ejemplo, ceder un asiento, ayudar a cargar algo, abrir una puerta), optar por involucrarse (elegir la escalera en lugar del ascensor, desplazarse caminando o en bicicleta en lugar de en automóvil, destinar una hora diaria a hacer actividad física), son saberes corporales, son prácticas que se construyen y consolidan en el seno de las relaciones sociales que se tejen en instituciones como la familia, el grupo de pares, el jardín maternal, jardín de infantes, los medios de comunicación y la escuela. De aquí el valor de las acciones de los agentes institucionales en aras de promover, gestionar, y garantizar el movi-

miento corporal sostenido de las generaciones en crecimiento.

Es así como se desprende *el primer supuesto* que orienta la investigación: **las prácticas de movimiento corporal cotidianas de los niños pequeños (de 1 a 4 años) definen su disponibilidad corporal.**

La importancia que en esta investigación gana la dimensión social obliga a sincerar un *segundo supuesto*: **las prácticas de movimiento corporal de los niños están condicionadas por las ideas y decisiones de los adultos.** Al tiempo que las decisiones de los adultos están condicionadas por el contexto socio histórico cultural.

Cuando hablamos de prácticas de movimiento corporal nos estamos refiriendo entonces, a un proceso que por definición incluye y excede los términos como actividad física; nos estamos refiriendo a un proceso continuo de hacer y aprender, de moverse y disfrutar, de instalación por re-

iteración y de construcción del gusto por moverse. La vida activa será una opción si se encuentran (y se eligen) oportunidades concretas y reales para moverse. De aquí el *tercer supuesto* que orienta la investigación: **las prácticas de movimiento corporal de los niños pequeños podrían ser analizadas desde las rutinas de movimiento corporal, las condiciones materiales en que acontecen y las condiciones simbólicas que las promueven tanto sea en su casa como en el jardín maternal al que asisten.**

Dado que la disponibilidad corporal depende no sólo del proceso de desarrollo del niño sino de la significación e importancia asignada por el entorno social, resultaría un aspecto a ser educado por los adultos. Es este el *cuarto supuesto* de esta investigación.

SOBRE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS

Porque para la construcción de la disponibilidad corporal, la mirada del otro resultaría vital, esta investigación comienza tomando como unidades de análisis no sólo los niños y niñas de los jardines maternales del Municipio de Córdoba, sino padres, maestros, auxiliares y directoras, adultos que están a cargo de los niños durante el día, ya sea en su casa o en el jardín. A medida que avanza la investigación las unidades de análisis se ajustan a los adultos que están a cargo de los niños, es decir, a padres y maestras.

El Municipio de Córdoba tiene treinta y siete (37) jardines maternales públicos (a los cuáles asisten niños de 1 a 4 años) distribuidos en distintos puntos del ejido municipal. Cada jardín presenta características particulares que lo hacen único. Es precisamente esa particularidad la que los vuelve igualmente interesantes a cada uno de ellos.

Lejos de pretender simplificar la complejidad socio-cultural de cada institución y mucho menos generalizar, en esta investigación se seleccionaron ocho jardines maternales como casos a estudiar (Stake, 1994). La selección se realizó por muestreo intencional (Strauss & Corbin, 2002), es decir, a partir de la definición de algunos criterios que, a consideración del equipo de trabajo (en especial, los integrantes referentes del Municipio que, por conocer de cerca a los jardines, cumplen un rol protagónico), resultan primordiales en el estudio de las prácticas de movimiento corporal.

Los criterios de selección de los jardines a estudiar fueron los siguientes: ubicación geográfica de los jardines (porque colabora con el mapeo del alcance del jardín en tanto institución convocante de las comunidades próximas), diversidad cultural de las familias que integran los jardines (jardines que muestran la confluencia de sectores, idiosincrasias, costumbres, etc.), franja etaria que convocan (se incorporan los únicos dos jardines municipales que tienen sala de 1 año), facilidades de acceso (equipos de trabajo que se presentan permeables a este tipo de indagación).

Como se ha dicho en la introducción esta es una investigación mixta pues combina enfoques cuantitativo y cualitativo para explorar un recorte de la realidad. Dentro de un diseño cualitativo se añaden componentes cuantitativos que de manera complementaria dan cuerpo a la investigación (Valenzuela & Flores, 2012).

El *objetivo general* de la investigación es **conocer las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños que asisten a jardines maternales de la ciudad de Córdoba y comprender algunas particularidades de su construcción**, y se divide en

dos etapas que encuentran correlato con los dos primeros objetivos específicos. Se recolectan y analizan datos cuantitativos (primera etapa) para mejorar un diseño cualitativo (segunda etapa).

En la primera etapa se pretende acceder al primer objetivo específico de la investigación, es decir, conocer las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños que asisten a jardines maternos de la ciudad de Córdoba. Para ello, se realizó un sondeo⁵ de las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños que asisten a ocho (8) jardines maternos de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Para ello se aplicaron cuestionarios abiertos⁶ a grupos de niños (total: 8 grupos) y cuestionarios cerrados a distintos actores institucionales: padres (total: 317), directoras (total: 8), docentes (total: 45) y auxiliares (total: 21)⁷.

Esta primera etapa consta de tres momentos de alta incidencia de las decisiones de los investigadores: la selección de los jardines a estudiar, la definición de los ejes de indagación (preguntas de los cuestionarios) y diseño de instrumentos de recolección de datos y la participación activa en las ins-

tancias de recolección de datos. Cada uno de estos momentos implica un proceso de construcción conjunta entre los representantes del Área de Formación e Investigación en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Fundación Arcor, Sub Dirección de Nivel Inicial de la Municipalidad de Córdoba, y Perspectiva Social.

Durante las visitas a los distintos jardines el equipo de trabajo pudo acceder al registro observacional y fotográfico de la realidad institucional (disponibilidad de los padres, de los personas que trabajan en el jardín, de los espacios, materiales, clima de trabajo, particularidades del barrio) que ayudaron a comprender las voces de las personas estudiadas.

A partir de los datos obtenidos en la primera parte de la investigación se seleccionaron los dieciséis casos a entrevistar (un padre/madre y una maestra por jardín) y se identificaron cuatro puntos de interés sobre los cuáles seguir indagando en profundidad.

5 Es decir, un reconocimiento de la opinión de una colectividad mediante encuestas realizadas en pequeñas muestras, que se juzgan representativas del conjunto a que pertenecen. Se comparte con Marradi, Archenti y Piovanni (2007) en que los resultados que se obtienen al realizar sondeos son estimaciones, aproximaciones y no certezas. En curso de esta investigación el sondeo permite dar dirección a las indagaciones realizadas en las entrevistas.

6 Para ello, se utilizaron imágenes que sirvieran de disparadores del diálogo con niños de sala de 4 años.

7 Se confeccionaron cinco cuestionarios diferentes, uno para cada unidad de análisis, con la particularidad compartida de estar conformados por seis preguntas: dos sobre rutinas de prácticas de movimiento corporal, dos sobre condiciones materiales en que acontecen y dos sobre condiciones simbólicas operantes.



La segunda parte de la investigación es de corte cualitativo y tiene por finalidad alcanzar el segundo objetivo específico de la investigación, es decir, **comprender algunas particularidades del proceso de construcción de las prácticas de movimiento corporal de los niños y niñas** de los jardines maternos de la ciudad de Córdoba. Por esta razón, devienen centrales las voces de los adultos que diariamente están a cargo de los niños, es decir, padres/madres y maestras. Se aplicaron “entrevistas en profundidad” (Taylor & Bogdan, 1987) cara a cara, para conocer las prácticas de movimiento corporal. Los tópicos de las entrevistas se definieron con precisión a partir del análisis de los datos recolectados en la primera etapa y son los siguientes: el primer tópico remite a la idea de aquietar implicada en la educación del movimiento de los niños. El segundo tópico refiere a las expectativas respecto de las prácticas de movimiento corporal que los adultos construyen para los niños. El tercer tópico señala la subsistencia del doble mensaje emitido por los adultos respecto al desfasaje que existe entre lo que se dice (que hay que moverse mucho) y lo que se hace (aquietar). El cuarto, y último, tópico hace referencia a las condiciones materiales y espaciales en que ocurren las prácticas de movimiento corporal.

Para el análisis de las entrevistas en profundidad (que al estar desgrabadas se presentan como textos) se utilizó el reconocimiento de los ‘puntos de anclaje de la subjetividad’ guiados por la teoría de la enunciación (Kerbrat-Orecchini, 1997), centrando la atención en unidades subjetivas, en huellas lingüísticas del enunciador, de sus modos de existencia, lo que Blanche-Benveniste (1998) llama la subjetividad en el lenguaje y Kerbrat-Orecchini (1997)



Una práctica corporal implica en primera instancia una experiencia corporal que la hace visible a los demás, que habilita la comunicación

reconoce como lingüística de la enunciación en sentido restrictivo, ya sean elementos del nivel sintáctico, semántico o pragmático. En algunos fragmentos se analizó el sentido explícito, literal, denotativo de los conceptos seleccionados por el enunciador para hacer explícita una idea o el modo en que organiza esos conceptos jerarquizando la información. En otros fragmentos se accedió al funcionamiento de los conceptos en el texto en particular, es decir, al sentido latente, sugerido de los diferentes conceptos en el texto por medio de las connotaciones simbólicas, especialmente los adjetivos. Así, siguiendo diferentes caminos en función de las posibilidades encontradas en el análisis de cada documento, se buscaron y analizaron marcas textuales y ausencias, huellas de producción para encontrar ideas recurrentes que favorecen el acceso a las ideas del enunciador que, al compartirlas con sus pares, representan a la comunidad discursiva.

Luego, por el ‘método de constante comparación’, se fueron quebrando los datos y reorganizándolos en ideas recurrentes que permiten, dentro de ellas y entre ellas, la comparación y contrastación. Señalando diferencias y similitudes se conformaron ejes de discusión y se identificaron en ellos diferentes posturas (Glaser & Strauss, 1967).

RESULTADOS DE LA PRIMERA PARTE

Como se ha dicho en el apartado de decisiones metodológicas, a fin de conocer las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños (1 a 4 años) que asisten a jardines maternas de la ciudad de Córdoba, se realizó un sondeo en ocho (8) jardines maternas de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Se aplicaron cuestionarios abiertos a grupos de niños (total: 8 grupos) y cuestionarios cerrados a distintos actores institucionales: padres (total: 317), directoras (total: 8), docentes (total: 45) y auxiliares (total: 21).

Siguiendo los supuestos que orientan la investigación, los datos recolectados en la primera etapa de la investigación se concentran en la perspectiva adulta, que se construye a partir de la mirada de padres y docentes con el aporte de directoras, auxiliares y niños. Hacia el final, en las discusiones se recuperan algunas intervenciones de los niños que, sin llegar a constituirse en categorías, dejan expuestas las decisiones adultas.

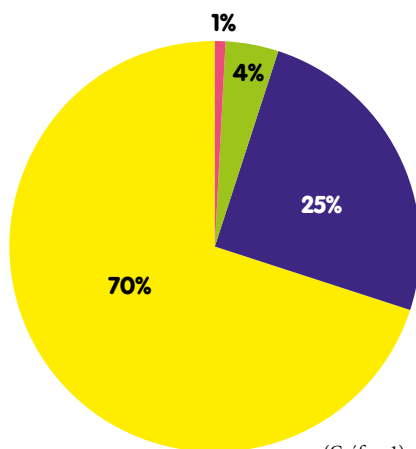
Aun cuando las prácticas de movimiento corporal se analizan a partir de lo que se entiende podrían ser condicionantes de la disponibilidad motora, esto es rutinas, condiciones materiales y condiciones simbólicas, la perspectiva adulta se constituye en condicionante simbólica directa de las prácticas de movimiento corporal de los niños (ver segundo supuesto). De aquí que, en este estudio el aporte de los adultos que pasan más horas a cargo de los niños (esto

es, padres y maestras) devienen centrales. Mientras tanto el aporte de directoras, auxiliares y niños agudizó la sensibilidad en búsqueda de los tópicos alrededor de los cuáles se construye la segunda parte de la investigación. Por esta razón, es decir, por muestreo teórico o intencional (Strauss & Corbin, 2002), **los resultados que se presentan a continuación remiten al parecer de padres y maestras.** Queda a disposición de los interesados los gráficos que resumen el aporte de directoras y auxiliares.

A continuación se presentan los principales resultados de esta primera parte.

A) MOVERSE EN CASA

Como se puede observar en el gráfico 1, el 70% de los hijos de los padres indagados ocupa el tiempo libre en actividades sedentarias como mirar televisión, dibujar, disfrazarse.



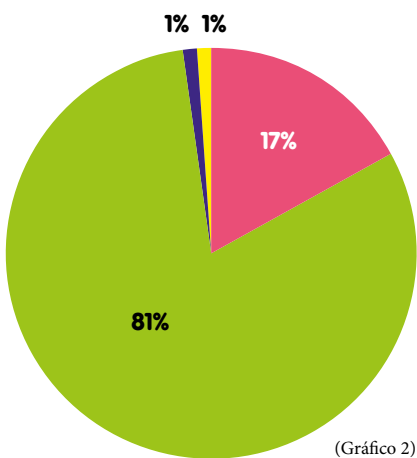
(Gráfico 1)

En casa, mi hijo...

- Ayudar a los grandes con las tareas de la casa o del trabajo
- No sabe, no contesta
- Quedarse en casa a mirar TV, dibujar, disfrazarse
- Salir a jugar con otros chicos (plaza/vereda/campito/patio de la casa)

Sin embargo, según se muestra en el gráfico 2, el 81% dicen que su hijo juega con movimiento todos los días un rato. Esta información permite conjeturar que al 25% de los niños cuyos padres dicen que salen a jugar con otros niños se suma un 55% más que juega involucrando cualidad de movimiento (coordinación, soltura, gracia) y no cantidad (correr, saltar, andar en bicicleta).

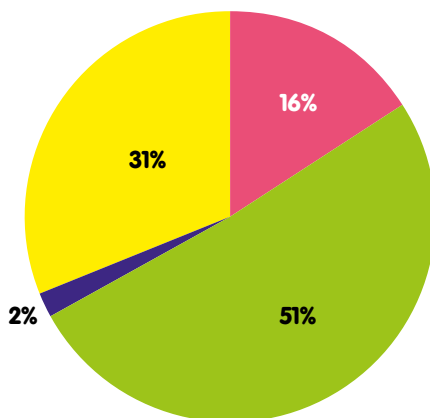
En casa, el juego puede ser la excusa perfecta para que la infancia se ponga en movimiento. En esos juegos no sólo hay que garantizar cantidad sino diferentes cualidades de movimiento corporal.



Mi hijo suele jugar en movimiento...

- Todos los días un rato
- Algunos días
- Ningún día
- No sabe, no contesta

Según los padres indagados, los juguetes que prevalecen en el 67% de las casas (51% de juguetes de mesa y útiles escolares) invitan a un movimiento controlado, reducido, coordinado. Esta información queda plasmada en el gráfico 3.



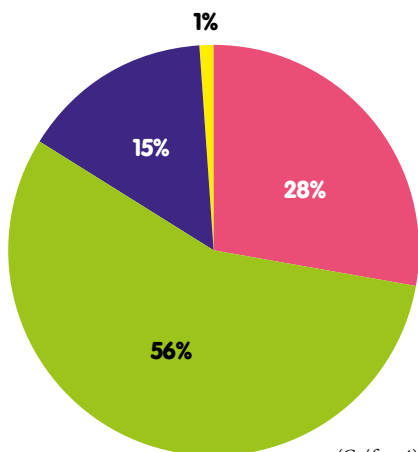
(Gráfico 3)

En casa, los juguetes que prevalecen son...

- Disfraces, máscaras, muñecos
- No sabe, no contesta
- Pelotas, paletas, sogas, elástico, patineta
- Rompecabezas, fichas, cartas, masa, plastilina, libros, lápices

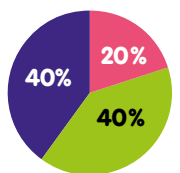
Estos datos coinciden con las intenciones de enseñanza de los padres, puesto que según muestra el gráfico 4, más de la mitad de los padres indagados (56%) declaran enseñar a sus hijos actividades que se podrían identificar como actividades de escritorio, pues exigen atención, concentración, como leer y dibujar, y en todo caso, como complemento la coordinación fina, como cuando se arman rompecabezas.

Tal como muestra el gráfico 5, el 60% de los padres confirman que sus hijos juegan juegos electrónicos en celular (40%), en computadora o play (20%), juegos que aquietan, aíslan y podrían asociarse a malas posturas corporales. Como puede observarse en el gráfico 6, más del 90% de los niños cuyos padres dicen que juegan juegos electrónicos lo hacen entre una y tres horas diarias.



En casa le enseñamos a...

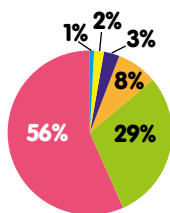
- Armar rompecabezas, leer, mirar tv, dibujar
- Entretenerse solo
- No sabe, no contesta
- Jugar al fútbol, trepar árboles, pelota, mancha, ladrones y policías



(Gráfico 5)

¿Suele jugar juegos electrónicos?

- No
- Sí, en el celular
- Sí, en la compu o play



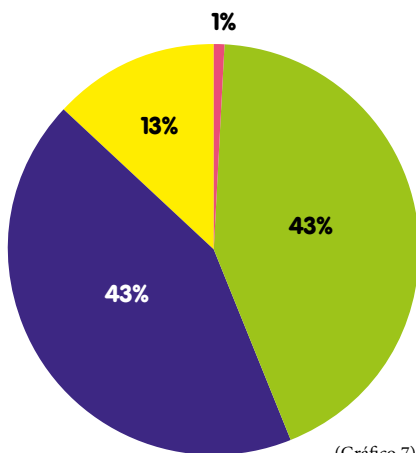
(Gráfico 6)

¿Cuántas horas por día?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

que sólo un 31% de los niños disponen de pelotas, bicicleta, patineta (ver gráfico 3), el 25% de los niños sale a jugar con otros a la plaza, la vereda, al patio (ver gráfico 1), y sólo un 28% de los padres enseñan a sus hijos juegos motores populares, como la pelota, la mancha, trepar árboles (ver gráfico 4), **la mayoría de los padres (alrededor del 70%) enseña implícitamente a sus hijos a entretenerse sin moverse demasiado, al menos durante la semana.**

Los últimos datos se constituye en indicios de que la perspectiva adulta es condicionante simbólica directa de las prácticas de movimiento corporal de los niños.



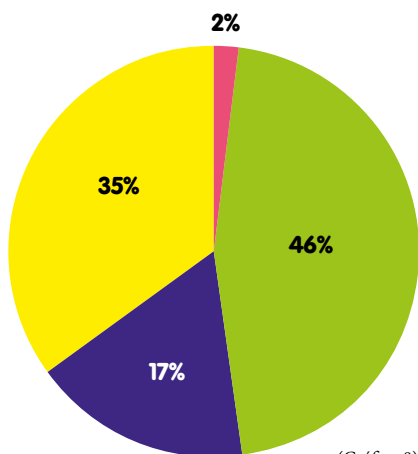
(Gráfico 7)

Cuando mi hijo esta en casa...

- Dejo que haga lío en un solo lugar con todo lo que tiene para jugar
- Le doy algunas cosas para que juegue sin hacer lío (desparramo y ruido)
- Lo dejo que juegue donde quiere con lo que quiere
- No sabe, no contesta

Según muestra el gráfico 7, solo el 13% de los padres indagados aquietan explícitamente a sus hijos, mientras una amplia mayoría se mostrarían tolerantes al desorden que suele causar la iniciativa infantil (86% deja que los niños decidan). Sin embargo, al considerar

Según muestra el gráfico 8, los fines de semana se mostrarían más propensos al movimiento corporal de los niños. El 81% de los



(Gráfico 8)

Los fines de semana, solemos...

- Ir a pasear al súper, shopping, centros comerciales
- Ir a plazas, parques
- No sabe, no contesta
- Visitar amigos y familiares

padres dicen tener la costumbre familiar de salir al encuentro de otros durante el fin de semana (46% que visita amigos y familiares, más el 35% que hace uso del espacio público disponible como plazas y parques).

Esta información habilita algunas ideas que a modo de hipótesis pueden servir de guía para la segunda parte de la investigación. Una de ellas sería que *podría existir un desfase entre lo que hacen los niños (lo que ocurre) y lo que perciben los adultos (recorte que interesa al adulto)*. En este sentido, se podría avanzar en preguntar sobre las expectativas de movimiento corporal que los padres tienen para con sus hijos (si pretenden que se muevan, o prefieren que estén quietos y por qué). Se sospecha que las expectativas podrían estar condicionadas por las condiciones de vida familiar (trabajo, cansancio de los padres, espacio disponible en la casa, realidad del barrio).

Otra hipótesis sería que *la tendencia al mo-*

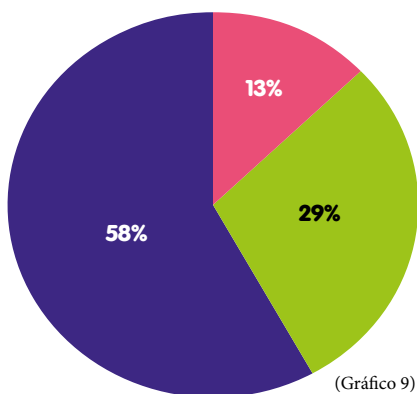
vimiento corporal de los niños podría alborotar la organización adulta y, por lo tanto, devenir un aspecto a ser educado. En este sentido, sería dable preguntar cuál es la connotación que los padres asignan al movimiento de sus hijos (si lo perciben como un riesgo de hacerse daño, de hacer daño a la casa, imposibilita al adulto hacer otra cosa, etc) y cuáles son las decisiones que toman cuando los niños se mueven.

B) MOVERSE EN EL JARDÍN

En el jardín se recogió información de directoras, auxiliares y maestras, sin embargo, al no estar a cargo de los niños, la información brindada por las dos primeras sirvió de aporte al equipo investigador y la percepción docente gana protagonismo en el análisis..

A los fines de ganar precisión, se presentan los datos aportados por las docentes.

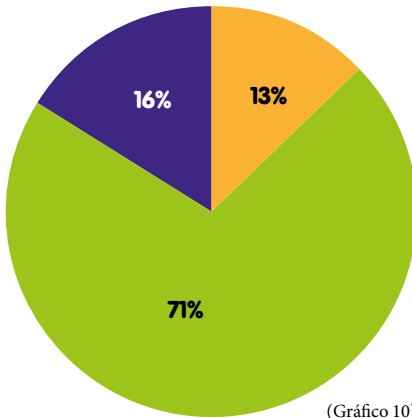
Como muestra el gráfico 9, el 87% de las maestras indagadas declaran proponer actividades que implican movimiento corporal de los niños (58% invitan a moverse si lo necesitan, y el 29% requiere que se mueva).



(Gráfico 9)

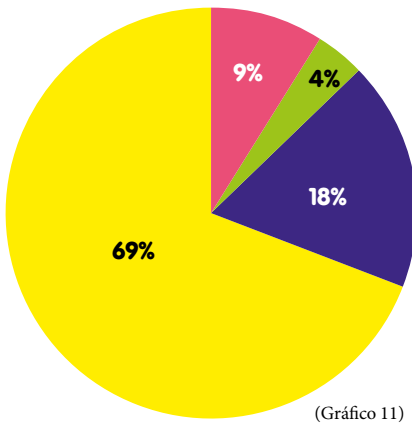
Las actividades que propongo se caracterizan por...

- Invitar a los niños a moverse si lo necesitan
- Invitar a los niños a participar sin necesidad de moverse
- Requerir que los niños se muevan para participar



Mis alumnos pueden moverse...

- Cuando lo necesiten
- Durante el recreo - Momento del patio
- En educación física, artístico desarrollo corporal y motriz (aunque no haya profe especial)



Los juguetes que más usamos son...

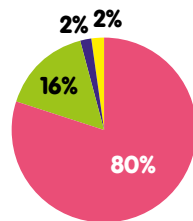
- Disfraces, telas, máscaras, muñecos
- No sabe, no contesta
- Pelotas, sogas, elástico, bolsitas de arena, aros
- Rompecabezas, bloques, fichas, cartas, masa, libros, plastilina, lápices

Tal como se muestra en el gráfico 10, el 71% de las maestras afirman que sus alumnos pueden moverse cuando lo necesitan.

Sin embargo, al igual que en las casas de los niños, los juguetes que más se usan en el jardín invitan a prestar atención, concentrarse y en todo caso, requieren de coordinación fina. Son juegos de construcción. Esto queda reflejado en el gráfico 11.

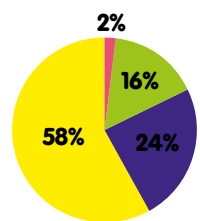
Esta información se constituye en indicio que confirma el supuesto del que partiera esta investigación según el cual las decisiones adultas (y las ideas en que se asientan) condicionan las prácticas de movimiento corporal de los niños. Además, habilita la sospecha de que el movimiento corporal de los niños es un aspecto a ser educado, pues habría ciertos saberes vinculados a las habilidades intelectuales que operan como valor agregado a ser enseñado, quizás por su utilidad en la vida productiva en desmedro del movimiento corporal.

El gráfico 12 deja en evidencia que el 80% de las maestras indagadas dejan jugar libremente a los niños durante los momentos libres. Cuando salen al patio, el 40% de las maestras intervienen en el juego de los niños, ya sea jugando (16%), enseñándoles



En los momentos libres acostumbramos...

- Jugar libremente
- Jugar pautadamente
- Los dejo que jueguen en el patio
- No sabe, no contesta

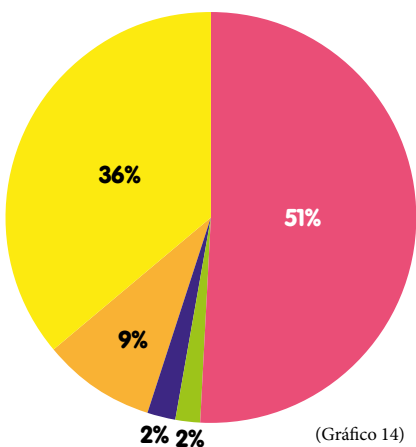


Cuando salimos al patio...

- Juego con ellos
- Les enseño juegos o les doy juguetes
- Los dejo que jueguen libremente
- No sabe, no contesta

juegos o dándoles juguetes (24%). Del 60% restante, el 58% de las maestras los deja jugar libremente (gráfico 13).

El gráfico 14 muestra que el 89% de las maestras indagadas les gusta enseñar a sus alumnos juegos, especialmente (51%) juegos artístico- expresivos.



A mis alumnos me gusta enseñarles...

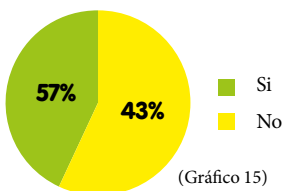
- Aprendizajes de lectura, números, letras, etc
- Juegos activos
- Juegos artístico- expresivos
- Juegos populares como la mancha, el oso dormilón, el elástico, la sogá, la payana, etc
- No sabe no contesta

Con todo, el jardín se presenta como lugar protegido del juego entre niños, y las maestras como agentes multiplicadores de esa práctica corporal. En los momentos libres prevalecerían prácticas de movimiento corporal vinculadas a las habilidades motoras básicas (correr, trepar, empujar). En los momentos programados prevalecerían prácticas de movimiento corporal de naturaleza artística y/o expresiva.

C) JUEGO Y GÉNERO

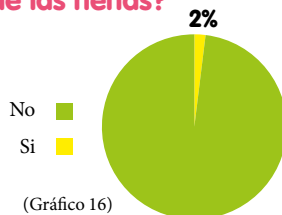
La mayoría de los padres perciben diferencias entre el juego de los varones y el juego de las niñas.

¿Juegan diferente varones de mujeres?



Esta diferencia tiende a borrarse en el jardín de infantes.

¿Juegan diferente los varones de las niñas?



Entre el juego y el género de los jugadores se trazan relaciones que pueden muy bien constituirse en temáticas centrales de próximas indagaciones.

Como nota de color se puede agregar que aun cuando la invitación se hizo a padres/madres, por encima del noventa por ciento (90%) de los cuestionarios fueron completados por madres, al tiempo que el cien por ciento (100%) de los docentes que completaron el cuestionario son mujeres. Enseñanza y género también puede constituirse en un interesante tema para abordar.

CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE

A partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados en la primera parte de la investigación, y como conclusión de esta primera parte, se construyeron los siguientes supuestos o hipótesis que serán los ejes de indagación para las entrevistas previstas en la segunda parte de la misma:

- **Aquietar:** la tendencia al movimiento corporal de los niños alborota la organización adulta, cuando los adultos educan el movimiento de los niños, los aquietan.
- **Expectativas:** Los adultos no ven en los niños una proyección relacionada al movimiento corporal, es decir, las expectativas que los adultos construyen para los niños no están relacionadas a prácticas de movimiento corporal.
- **Doble mensaje:** Existe un desfase entre el decir y el hacer del adulto respecto de moverse. Los adultos dicen que hay que moverse pero hacen poco para que los niños se muevan.
- **Condiciones:** Las condiciones espaciales, materiales y humanas inciden en el movimiento de los niños. La disposición del adulto a jugar con los niños está condicionada por la disponibilidad de tiempo libre y ganas de jugar.

RESULTADOS DE LA SEGUNDA PARTE

Una vez finalizada la primera etapa, se eligieron los cuestionarios más representativos de los resultados obtenidos de padres y maestras. Así, se seleccionaron una madre y una docente por jardín maternal como casos a entrevistar. Total de casos entrevistados: dieciséis (16), ocho (8) madres y ocho (8) maestras.

Se elaboró un escrito especialmente diseñado para compartir entre los entrevistadores a fin de acordar particularidades y consideraciones a la hora de entrevistar.

Las entrevistas se constituyeron en momentos de encuentro y charla distendida. Las preguntas se organizaron alrededor de los ejes arriba detallados y fueron formulándose y ajustándose particularmente a cada caso de acuerdo a la dinámica dialógica de cada entrevista. A medida que fueron concretándose las entrevistas, fue aumentando también la sensibilidad de los entrevistadores para conseguir avanzar en la profundidad de la indagación.

Los resultados de esta segunda etapa se describen a continuación. Para cada tópico se reconocen posturas que son identificadas y descritas en las voces de los propios entrevistados.

1- Aquietar

En las voces de los adultos entrevistados se identifica con nitidez la idea de que los niños son inquietos porque se mueven mucho.

...Es súper inquieto, todo el tiempo quiere, o anda de acá para allá” (Mamá 1)

“...Un niño inquieto es un niño que sube, que baja, que va, que viene, que contesta hablando y moviéndose, y esta saltando, mientras te esta contando algo” (Maestra 1)

Sin embargo, se identifican dos posturas asumidas por los adultos respecto de ese movimiento propio de la infancia. Algunos adultos (el grupo mayoritario) entienden que el moverse implica riesgo, descontrol, y, por lo tanto, como adulto su función es controlar y/o evitar el movimiento de los niños.

“...no saltes en la cama! Y él quería saltar, y saltaba en la cama. Se cayó, tuc, se dio el clavito. O sea así poquito era, pero le salió un montón de sangre. Y le dije ¡viste! Y me dice ¡esta bien no salto más mami! Cosas así, pero como que él, le tienen que pasar las cosas, se tiene que golpear, tiene que sangrar, para no hacerlas. Después nunca más lo hizo (Mamá 1)

*“... el niño de por sí, se mueve, sube, baja, va, viene, conversa, habla con uno, habla con el otro. Y hay momentos en los que uno si deja hacer estas intervenciones, del niño que se levanta, que se mueve, que yo quiero tocar, yo quiero ver. Y sobre todo en estas salas de cuatro, es como que hay momentos en los que **uno busca de que nos quedemos más tranquilos** para poder hacer otro tipo de trabajo” (Maestra 1)*

Para otros adultos entrevistados el movimiento corporal de los niños es signo de vitalidad y/o una necesidad de los niños,



por lo tanto, como adultos se muestran tolerantes a ese movimiento.

...Considero que todos los niños son inquietos, eso es lo normal. Es feo ver un niño que esta muy quietito porque eso pasa cuando ellos están enfermos, los ves así sin querer hacer nada. Así que no me molesta para nada que sea inquieta o quiera moverse mucho” (Mamá 3)

“...La mayoría de las actividades están relacionadas con el movimiento corporal, pero también se considera la situación emocional del niño, en esta etapa si no quieren incorporarse a alguna actividad no lo hacen, no los obligamos a participar” (Maestra 3)

Incluso, los adultos que reconocen que el movimiento corporal es propio de los niños, pueden identificar que su intervención es necesaria para promover ese movimiento en una versión mejor ejecutada. Es decir, en lugar de restringir el movimiento de los niños, se proponen promoverlo y educarlo.

...la vereda de nuestra casa es demasiado angosta y le da miedo a caerse, entonces nosotros lo hacemos andar en calle. Y bueno, al principio me dolían las piernas porque las primeras veces yo andaba a la par... si, pero cosas más, él por él va solo...recién ahora se me está pasando el dolor de piernas” (Mamá 4).

...suelen contar las mamas que por falta de lugar, o falta de tiempo los niños son sedentarios. Entonces cuando vienen al jardín después de un fin de semana, o un fin de semana largo vienen con mucha necesidad de descargar... por ejemplo un día lunes, te nés que pensar una actividad en la que no vayas a tenerlos sentados, porque no te va a resultar... No se si han jugado o no, pero si te digo que se salen de adentro por jugar, por correr, por saltar... siempre hay que estar en movimiento, si cantamos una canción la expresamos con el tiempo, mo vemos los pies, hacemos ruido, eso les gusta mucho hacer ruido" (Maestra 2)

2- Expectativas

En cuanto a las proyecciones que los adultos construyen para los niños, se puede advertir una clara dicotomía entre dos posturas. Por un lado, se puede identificar a quienes buscan que los niños disfruten de ser niños, jueguen, se muevan. Por otro lado, se puede identificar a quienes pretenden que los niños de hoy consigan mejorar en su vida adulta las condiciones de existencia. Asocian esa mejora al dominio de habilidades cognitivas (sin consideración del dominio corporal).

En el jardín, las proyecciones aparecen vinculadas al juego. Representando a la primera postura, un grupo de docentes entienden que el juego es parte de la vida del niño, sirve para aprender jugar, a experimentar, a tolerar al otro. Representando a la segunda postura, otro grupo de docentes entienden que el juego es un recurso para la enseñanza de saberes escolares.

En la primera postura, el disfrute aparece ligado al presente de los niños, sin hacer mención a su futuro.

...A mí me gusta que sea así...porque gasta energía... se cansa más....(silencio)... que disfrute de su niñez moviéndose. A mí no me gustaría que fuera un niño que este quieto... a mí me gustaría que haga deporte... no se la verdad... me gusta ver que disfruten" (Mamá 5)

"...Lo mismo uno también lo ve cuando le hace las entrevistas iniciales a los padres, y es que aprendan las letras, los colores. Y nunca que aprenda a relacionarme con el otro, que aprenda a que el otro me pueda ayudar a poder jugar, divertirme. Que venga al jardín y que acompañe los valores de tolerancia, no demandan esas cosas los papas. La misma sociedad está demandando esto no? Letras, números... lamentablemente la parte de lo social es como que queda fuera..." (Maestra 1)

Por el contrario, los adultos que piensan a los niños en tanto adultos del futuro, rescatan saberes escolares, como escribir, que asocian a ser inteligente y a mejorar las condiciones de vida. En esta postura los juegos didácticos ocupan un lugar protagónico.

...que no esté en la misma situación que nosotros... uno siempre lo estimula para que ellos sean mejor o sean más inteligentes... De más grande siempre cuesta todo... me gusta que venga al jardín a jugar. Pero también me gusta que los estimulen... que tenga una buena base... ¡Ma sentate a escribir!... esos talleres que te enseñan juegos didácticos...que uno los pueda mandar... más que todo educación, respeto" (Mamá 1).

“...poder estimularlo para que lo desarrolle, para que crezca, adquiera otras capacidades que nos trae este juego es muy importante. Entonces al saber que saben por qué es importante de que jueguen, entonces como que le dan otra importancia y tienen otra mirada sobre el juego” (Maestra 6)

En las expectativas se hace evidente también la tendencia de los padres a que en ciertas áreas o momentos dejan hacer lo que el niño quiera, lo que pida. Pareciera que el dominio de aparatos digitales forma parte del acervo incorporado por las nuevas generaciones.

En esta tendencia no tarda en aparecer el juego virtual, tanto sea en el uso de celulares, tablet, play, o la televisión. El modo más sencillo de aquietar y controlar los niños.

...viendo dibujitos adentro, a la play, tiene una tablet... en la casa de los abuelos... se pone a ver dibujitos, o si lleva la tablet se pone con eso.... el me pide” (Mamá 2).

Confiados en conocer el alcance de los aparatos digitales, los adultos se engañan a sí mismos, pues creen controlar a los niños porque consiguen que su cuerpo este quieto. Parte de la educación de los niños queda librada a las decisiones de clickeo que ofrece la pantalla.

c- Doble mensaje.

En las voces de los adultos entrevistados se pueden identificar algunas inconsistencias que se convierten en doble mensaje para los niños. Algunas madres dicen que les gusta que sus hijos salgan a jugar con otros niños, o que se cansen corriendo, jugando, pero ponen a disposición de los niños ju-

guetes que aquietan, silencian y evitan que se ensucien. Algo similar ocurre con en el jardín. Algunas maestras dejan expuesta la contradicción entre el adentro (en la sala) y el afuera (patio), el estimular el movimiento corporal y el descomprometerse de lo que los niños hacen en el patio.

...Me gusta más que salga a jugar afuera a que este todo el día en la casa viendo tele... se pelean por la play en lugar de salir a jugar al futbol... como que las madres no queremos se ensucien” (Mamá 3).

“...A ver que actividades tengo que hacer yo, y que necesito que los chicos hagan con su cuerpo y con su movimiento. Si es algo más tranquilo, más de charla, de diálogo, o es algo de descubro mi cuerpo, respiro, salto, voy lejos, voy cerca. Es ver que necesito yo trabajar en la sala en ese momento. Y con respecto al afuera y...esa relación es como que queda aislado lo que es el jardín con el afuera... pero... el niño por naturaleza se mueve” (Maestra 6).

De igual modo, se puede identificar que el movimiento corporal aparece en las voces de los entrevistados como una actividad que les resulta útil en el presente pero que es constituye un saber menos valorado para vida productiva futura. Algunas madres entrevistadas asocian el movimiento corporal de los niños a la posibilidad de que descansen bien de noche.

...tratamos de que el haga algo todo el día. Para que a la noche llegue y se duerma (se ríe). O se duerma bien” (Mamá 1)

El doble mensaje se hace más frecuente en el hogar, y son precisamente los niños quienes mejor resuelven la ambigüedad.

“...Y ellos inventan...el karting de madera lo hicieron ellos. Yo nunca le di ni la idea. Y se ponen a hacer esas cosas que no es ni corriendo ni saltando sino sentados cortando y clavando” (Mamá 5).

...Un ratito con eso y ya se aburren. Y buscan otra cosa... Y ellas quieren todo el tiempo estar eh... con gente. Tengo muchos sobrinos, ellas están me aburro y quiero ir a la casa, yo tengo muchas hermanas, y quieren ir todo el tiempo para allá” (Mamá 8).

...juega con los otros chicos, con los amigos del barrio, con los primos. Nosotros vamos y nos quedamos afuera conversando y él lo aprende con otros del barrio, algunos de su edad, otros más grandes...” (Mamá 2).

En este escenario, los hermanos, amigos, vecinos, se presentan como facilitadores de nuevos aprendizajes vinculados al juego, a la construcción de juguetes, y a entretenimientos. En este sentido, se vuelve interesante conocer los saberes que circulan entre los niños en materia de juegos, juguetes y entretenimientos para identificar la incidencia de la enseñanza intencional y consciente de los adultos a cargo de los niños.

d- Condiciones

Al indagar acerca de las condiciones que favorecen las prácticas de movimiento corporal de los niños, se identifica el tiempo como condición. El fin de semana, mo-

mento en el cuál los padres disponen de tiempo libre de obligaciones, y las salidas de la casa en busca de espacios amplios favorece este tipo de prácticas. .

...los fines de semana, los domingos por ejemplo tratamos de sacarlo a algún lado. A la plaza, o lo llevamos al super, a algún lado, o nos vamos a la casa de una cuñada que tiene la casa grande. Campo así. Porque a él también le hace falta. Aparte por ahí esta calmado, estoy aburrido” (Mamá 1).

...yo soy muy activa. Yo trabajo todo el día y a la siesta también, y el fin de semana que podría descansar busco algo para hacer: ir a la plaza, al parque algo” (Mamá 4)

En la búsqueda de espacios amplios, emerge el espacio como otra condición, muchas de las madres entrevistadas eligen las plazas y los parques, y se interesan por las condiciones en que se encuentran.

“...El espacio, lo que tiene que... particularmente me encanta, me gustan las plazas, porque él se sube, se baja. Pero esa plaza en particular tiene vidrios en todos lados, así que imagínate, se cae, encima esos vidrios picaditos... se ve que no la limpian bien. Esta descuidada. Pero los otros días también, se cayó y se golpeó.

...Trato de evitar las plazas en los horarios en donde están los... los...chicos de ahora... los que tienen 16 años, están haciendo cosas que no tienen que hacer adelante del chico. Están fumando, chapando.” (Mamá 1).

Al hablar de movimiento corporal de los niños en el jardín, no demora en aparecer el momento de patio. El patio aparece como espacio físico predilecto para las prácticas de movimiento corporal de los niños.

“...Entonces tenés que tener pensada una actividad para la sala, otra que implique el patio...Y en los casos que no se puede, porque hace demasiado frío como ayer, que tuvimos que hacer actividades dentro de la sala, entonces tuvimos que sacar las mesas, las sillas, quitar aquellos juegos que obstaculizan, por ejemplo, a ellos les gusta saltar...entonces si vos querés organizar un juego que sea de descarga de energía tenés que sacar todo. Entonces ahí usar los aros, túneles, pelotas, sogas...” (Maestra 2).

...Pero, bueno... intentando en esta edad que son chicos, respetar esas necesidades de movimiento. Por ejemplo en los días que no hay patio, se nota muchísimo (Maestra 6).

...No compraría nada para el patio por que eh... el espacio es ideal para que el chico corra, para que juegue de pronto con las piedritas, ver las hormigas que van pasando, y los otros va corriendo por allá. Al patio yo le agregaría nada porque me parece que limita el espacio libre, para el juego libre. De pronto juegan a las escondidas, juegan de este lado en donde no se puedan golpear, juegan....” (Maestra 1).

Cuando de condiciones se trata, el poder contar con un adulto con tiempo y ganas de jugar resultan importantes. El otro, los otros surgen como condición relevante que componen situaciones propicias para la realización de prácticas de movimiento corporal.



El patio aparece como espacio físico predilecto para las prácticas de movimiento corporal de los niños.



“...Pero...si tratamos, mi marido que esta poco, el trata de... los fines de semana esta mucho más. Aparte ellos se le pegan, todo el día atrás de él. Entonces se van a jugar con él. Aparte él es muy compañero de los chicos. Y los extrañan también” (Mamá 7).

...tenemos un vecino que se encarga de que los chiquitos de la cuadra, que no son muchos, pero los lleva el a la plaza a jugar al fútbol” (Mamá 6).

CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE

La **primera conclusión** a la que se arriba es que la disponibilidad corporal de los niños se manifiesta en las prácticas de movimiento corporal cotidianas de los niños pequeños (de 1 a 4 años)⁸ y esta influenciada por las condiciones materiales en que acontecen. (lugares, materiales, personas), y principalmente por las ideas y decisiones de los adultos que están a cargo de los niños diariamente. El análisis de estas tres dimensiones hizo posible el acceso a algunas particularidades del proceso de construcción de la disponibilidad corporal, dejando en evidencia la naturaleza social del objeto de estudio. De aquí la importancia de destinar tiempo a jugar con los niños, de poner a disposición juguetes de distinta naturaleza, de mejorar la calidad de los lugares para jugar (iluminación, colores, ventilación).

También queda expuesto el rol protagónico que asumen las instituciones sociales como la familia y la escuela (en este caso, el jardín). Es precisamente en esta direc-

ción que cobra sentido la preocupación de algunas docentes entrevistadas por atender la necesidad y demanda de prácticas de movimiento corporal de los niños. Con todo, se puede decir que la **segunda conclusión** sería que la disponibilidad corporal depende no sólo del proceso de desarrollo del niño sino de la significación e importancia asignada por el entorno social, por los adultos a cargo de los niños, pues deviene un aspecto a ser educado. Esto justifica la necesidad de popularizar y multiplicar experiencias de educación física y corporal, propiciar encuentro entre niños, y ser sus cómplices para jugar, es decir, no prohibir juegos motores sino enseñarles cómo jugarlos teniendo cuidado de sí mismo y de los demás.

En el relato de las madres se percibe cierta fricción entre ideas y decisiones cotidianas. Fricción que deja traslucir la brecha que se instala entre lo deseado y lo posible, entre las pretensiones y las condiciones de existencia; también deja entrever que aun cuando sus ideas avanzan sobre la promoción del movimiento corporal de los niños, las decisiones de los adultos terminan siendo condicionadas por las condiciones de vida (tiempo libre disponible, saberes prácticos incorporados).

En el relato de las docentes la fricción pareciera instalarse entre prácticas de intervención profesional tendientes a reforzar saberes reconocidos por su utilidad en el mundo productivo del trabajo adulto y las prácticas profesionales que atienden a la expansión de la dimensión humana de las personas tendientes a reforzar saberes prácticos de naturaleza social. Esta fricción se percibe en la distancia que se traza entre el trabajo y el juego, entre los saberes escolares y los saberes de la vida cotidiana.

Así van ganando lugar algunas inconsistencias en la educación de los niños,

⁸ Tal como reza el primer supuesto que orienta la investigación.



El jardín maternal se presenta como un espacio institucional que garantiza el derecho de los niños al juego.



que redundan en perjuicio de su derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad (consagrado en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño). La inconsistencia más evidente es la que se plantea entre la idea de que es necesario el movimiento corporal de los niños para que disfruten de la infancia y tengan un buen descanso nocturno, y sin embargo, los juegos virtuales (en la casa) y los didácticos (en el jardín) están muy presentes en la dinámica semanal de los niños.

En esta dirección, a fin de evitar el doble mensaje los adultos podrían escuchar a los niños y ponerse en su lugar para en-

tenderlos, también podrían escucharse a sí mismos y comprometerse a actuar según lo dicho, y privilegiar el bienestar de los niños al tomar decisiones.

Los fines de semana (tiempo libre de obligaciones de los adultos), las visitas a parientes (donde hay otros niños de la edad) y el uso de espacios públicos abiertos (como plazas y parques) se presentan como oportunidades informales para el juego motor con otros infantil. Mientras el jardín maternal se presenta como un espacio institucional que garantiza el derecho de los niños al juego.

Con todo, las ideas que los adultos tienen respecto del movimiento corporal de



PARA QUE RESUENEN Y MOVILICEN: LAS VOCES DE LOS NIÑOS COMO CIERRE

Para cerrar se recuperan algunos pasajes de lo dicho por los niños a fin de identificar expresiones que ayudan a repensar las decisiones adultas.

“Mi mamá sabes, me llevó a la plaza... a mí no me llevan, me gustaría ir... si (le digo) y no quiere... Me deja solito” (Ayuda a pensar en las decisiones cotidianas de los adultos)

“Mi papá no me deja ver dibujitos, entonces yo dormí en la cama del Marquitos. Ahí sí hay tele” (Ayuda a pensar el doble mensaje de los adultos).

“Estábamos jugando a la Wi y yo le pegué un bombazo y hacía para arriba y yo le hice así, pum!!” (Ayuda a pensar en lo que enseñan los juegos virtuales)

“Yo estoy aburrido en mi casa porque mi mamá no me deja jugar con mi primo... porque es un poco travieso” (Ayuda a pensar dónde transcurre la infancia y qué hacen los adultos para que los niños aprendan a divertirse con otros)

“Sabes que un día me llevaron al parque, ¿y sabes que había? Mirá, una escalera y un tobogán” (Ayuda a pensar en cuáles son las experiencias que nuestros niños guardarán como recuerdo de su infancia)

Después de leer algunas intervenciones de niños que ayudan a repensar las decisiones adultas, se recuperan algunas expresiones de adultos que suman a la discusión.

los niños, y las decisiones que toman a diario (juguetes puestos a disposición, atención brindada a los niños, ponerse a jugar con ellos, lo que se les dice a los niños, lo que lo dicho genera en ellos) se constituyen en condicionantes de la disponibilidad motora de los niños. No se puede desconocer que las decisiones de los adultos están condicionadas por su contexto socio-cultural, por las exigencias laborales y ocupacionales, por el tiempo libre disponible y por la disponibilidad de espacios públicos amplios, sin embargo el compromiso por brindar oportunidades para una vida en movimiento merece ser adoptado y nos involucra a todos.

“Hay días en que no puede jugar en casa porque anda todo el día conmigo en el auto. Pero la mayoría de las veces estamos en casa y él juega solo... juega mucho solo” (Mamá 7)

“Mi marido es el que más juega. Porque también es el, el que más le dedica. Porque yo soy más... a veces estoy muy cansada y me meto a la cama, y jugamos” (Mamá 1).

“Yo las dejo, mientras ellas estén jugando, yo las dejo. Pero vos vas a ver que están jugando y de repente no las sentís y cuando vas a ver están con el tele. Ellas solas están con el tele prendido y algo que les llamo la atención dejaron el juego y se quedaron con la tele” (Mamá 8).

“A veces no tengo tiempo para llevarlo a la plaza” (Mamá 5)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2013). *Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de Argentina.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Branco Fraga, A., De Carvalho, Y. M., & Gomes, I. M. (2013). *As práticas corporais no campo da saúde*. Sao Paulo: Hucitec.
- Centurión, S. (2013). *Juego e infancia en tiempos de los medios electrónicos. Una lectura Política del juego*. Río Cuarto: Inédito.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research. Caps. III, IV y V*. New York: Aldine publishing company.
- Gomez, L. (2013). *¿A qué jugar? ¿Cómo jugar? Aprender juegos... aprender a jugar. Sobre la Dimensión estética del juego*. Buenos Aires: Inédito.
- Gómez, R. (1999). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista. *Educación Física- Novedades Educativas*, 13-20.
- Kerbrat-Orecchini, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovanni, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- OMS. (2003). *Consulta Mixta OMS/FAO de Expertos. Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas*. Ginebra: OMS- Serie informes Técnicos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2004). *Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios de la Educación Física y el Deporte*. Atenas, Grecia: Mineps IV.
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Rosario: Homo sapiens.
- Rivero, I. (2013). *Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia*. Río Cuarto: Inédito.
- Rivero, I. (2014). *Vida activa y juego: derechos de la infancia, responsabilidad de los adultos*. Río Cuarto: Inédito.
- Sarlé, P. (2013). *Saber jugar bien o del buen jugar: La dimensión ética del juego como derecho de la infancia*. Buenos Aires: Inédito.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, & Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UCA. (2014). *Insuficiente actividad física en la infancia. Niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en Argentina*. Buenos Aires: Educa.
- UNESCO. (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. París.
- Valenzuela, J., & Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Monterrey: Digital Tecnológica de Monterrey.



CAPÍTULO 2

EL CUERPO EN JUEGO

CUERPO Y MOVIMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA

Propuestas de actividades para el nivel inicial

Subdirección de Nivel Inicial
Secretaría de Educación
Municipalidad de Córdoba

Secretaría
Educación

Marcelo T. de Alvear 129,
35000KGG Córdoba / Planta Baja
Tel: 0351 4285600 int. 1017
www.cordoba.gov.ar

30 años de
Educación Municipal



MUNICIPALIDAD
CIUDAD DE CÓRDOBA

la Muni

DECÁLOGO DEL NIÑO

Daniel Calmels

*Cuando un niño se tira...
no quiere decir que se caiga*

*Cuando un niño choca...
no quiere decir que empuja*

*Cuando un niño golpea...
no quiere decir que lastime*

*Si un niño se mueve... no quiere
decir que sea activo*

*Cuando un niño se muestra activo...
no quiere decir que sea interactivo*

*Cuando un niño hace silencio...
no quiere decir que se calle*

*Cuando un niño sueña...
no está distraído*

*Cuando un niño se inmoviliza...
no quiere decir que esté quieto*

*Cuando un niño está solo...
no quiere decir que esté aislado.*

*Cuando un niño se esconde...
pide una mirada suave*

*Cuando un niño consiente...
no quiere decir que acuerde*

*Cuando un niño ríe...
no quiere decir que está contento.*

*Cuando un niño se asombra...
no quiere decir que está asustado*

*Cuando un niño pregunta...
no quiere decir que no sepa*

*Cuando un niño transgrede...
no quiere decir que se equivoca*

*Cuando un niño se equivoca...
no es un acto de ignorancia*

*Cuando el tiempo concluye...
no quiere decir que el niño termina*

*Cuando un niño dice que no...
quiere decir que dice que no.*



¿QUIÉNES SOMOS?

De creadoras y compositoras....

Inquietas.

“Cuerpo y movimiento” constituyen uno de los ejes nodales de trabajo para la intervención que propone la Subdirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. En consonancia con este eje, profesionales del Nivel Inicial cuya especificidad disciplinar implica una



centralidad en el cuerpo y el movimiento en la primera infancia, nos convocamos para el abordaje de la temática.

Profesionales de disciplinas como, psicomotricidad; educación física; psicología; profesora de nivel inicial, fundamos tiempos y espacios para debatir interdisciplinariamente el tópico “cuerpo y movimiento en la primera infancia”, que de manera alguna y por distintas expresiones, nos venía inquietando de manera aislada. Así, damos origen

a la comisión *“El cuerpo en juego”* para reflexionar, debatir y realizar propuestas de intervención en relación a la problemática.

Decimos “problemática” ya que, nuestra preocupación radica en la importancia ineludible, que tiene el cuerpo y el movimiento para la constitución del sujeto, y en cómo, en la actualidad, las posibilidades de un cuerpo en movimiento, son cada vez más reducidas, se tiende al sedentarismo, a prácticas y aprendizajes en quietud.



¿PARA QUIENES?

De receptores y destinatarios...

Curiosos

Este cuadernillo pretende ser material de consulta para las y los docentes de nivel inicial que cotidianamente asumen el compromiso y la responsabilidad de incorporar en su práctica diaria propuestas específicas de juegos corporales.

Pensar en niñas y en niños es representar el juego, el movimiento. En la infancia, el cuerpo y el movimiento son protagonistas. Alojar a la primera infancia en el sistema educativo, en el nivel Inicial, implica, propuestas de enseñanza-aprendizaje donde el cuerpo y el movimiento no pueden ser exceptuados, excluidos, omitidos.

Calmels citando a Sara Paín señala que “El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes, no sólo como enseña

sino como instrumento de apropiación del conocimiento”. A partir de ello profundiza planteando la imposibilidad de excluir de la situación de aprendizaje al “instrumento de apropiación del conocimiento”, o sea el cuerpo, y enfatiza la importancia en los primeros cinco años de vida, donde sostiene, se construyen las praxias fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos, se organizan la expresividad de las emociones y los afectos más primarios.

DE TIEMPOS ACTUALES

y nuevos desafíos en la educación inicial...

En la actualidad, las prácticas lúdicas de los niños desde edades tempranas se encuentran condicionadas por espacios reducidos e interiores, escaso acceso libre al espacio de la calle o las veredas debido a

los temores existentes de los adultos, ofertas de productos de entretenimiento que se adaptan a estos espacios y dejan más tranquilos a los adultos y atrapan de manera casi hipnótica la atención de los niños de las más variadas edades.

De estas nuevas formas de “jugar” instaladas por la tecnología y el confort, devienen cuerpos quietos, abstraídos de la realidad circundante y con limitadas posibilidades de entablar una franca y abierta comunicación con el otro frente a frente, cuerpo a cuerpo. Esto también influye de manera considerable en la construcción del pensamiento cuando la imagen no necesita ser pensada, evocada, buscada, inventada, sino que siempre está allí, en alguna de las pantallas ofrecidas anteponiéndose a la necesidad imperiosa de un niño a crear y representar.

En el contexto descrito anteriormente decimos que los tiempos en el jardín se convierten en espacios y tiempos determinantes en la construcción de subjetividades, donde aparece como prioritario ofrecer todas las posibilidades corporales y lúdicas para que esto pueda suceder.

DE ADULTOS INVOLUCRADOS

Cuerpos disponibles

El proceso de construcción del cuerpo se promueve a través de la experiencia vivida, de los primeros vínculos establecidos allí, dejando huellas que se inscriben en él como significativas y posibilitan avanzar hacia la conquista de la **disponibilidad corporal**.

Ampliando la mirada hacia el cuerpo del adulto a cargo de los niños/as y su disponibilidad corporal, se ingresa necesariamente en el vínculo que los une y en cómo



De estas nuevas formas de “Jugar” instaladas por la tecnología y el confort, devienen cuerpos quietos, abstraídos de la realidad circundante.

este vínculo, se ve atravesado por el cuerpo y sus manifestaciones. **El cuerpo del adulto, a disposición para recibir y ofrecer desde su expresividad, ofrece un espacio de encuentro y motivación para los aprendizajes, plasmado principalmente en el juego.** Siempre que jugamos, es el **cuerpo** el que aparece en escena.

Es por esto que se considera y se comprende de vital importancia, el estilo o modo en que el docente pone en escena su propio cuerpo. Esta valiosa herramienta receptiva y expresiva que habilita, acoge y nutre el cuerpo de los niños/as. Esta postura implica por tanto, una responsabilidad consciente por parte del docente en cuanto a la importancia que adquiere su propia disponibilidad corporal, en la materialización del deseo del niño/a de aprender, ya que el cuerpo será el vehiculizador de todas las instancias vivenciadas en el nivel inicial.

El docente sostiene al cuerpo del niño/a y al mismo tiempo, ofrece su cuerpo como sostén, brinda un cuerpo cercano, cedido al cuerpo del niño/a, que abraza, expresa afecto, pone límites, y brinda seguridad a

través de una participación activa en las propuestas educativas.

Un docente que contribuya a poner palabras a la expresividad del niño/a, un docente que juega y se compromete en la acción que propone, un docente que comprende que **la disponibilidad corporal de sí mismo**, favorece el interés y el aprendizaje de los niños/as.

En esta instancia es importante, por tanto, conocer que **todos los aprendizajes, son vivenciados y sustentados primeramente en el propio cuerpo**.

DE FUNDANTES CONCEPCIONES

Cuerpo, juego y movimiento...

Cuerpo, juego y movimiento, se entrelazan de una manera particular al referenciar la primera infancia en el ámbito educativo.

El **cuerpo** no es sólo organismo, sino también un medio de SER, PENSAR, SENTIR Y HACER. Los niños/as exploran su entorno “a través del movimiento que es motor y promotor de actividades de exploración”, el movimiento prolonga y trasciende al niño más allá de límites espaciales, es la proyección del propio mundo en el mundo del entorno” (Ana María Porstein, 2009: p. 23). De este modo, el **movimiento** cobra un lugar fundamental en el proceso de construcción corporal. Se infiere que el niño/a está en un movimiento constante, a veces perceptible y a veces en quietud aparente, ya que existe siempre, un movimiento interno que permite y favorece una serie de modificaciones emocionales, actitudinales, físicas e intelectuales.

En el **jugar**, hay un cuerpo involucrado, uno real y otro imaginario, el propio y el del otro, que a su vez van conformando un cuerpo lúdico. El juego corporal privilegia el placer corporal, implica al cuerpo del niño/a y sus

producciones (tono, postura, movimiento, gestos, emociones, lenguaje, etc.), evoluciona a lo largo del desarrollo y se encuentra influenciado por los procesos intelectuales, afectivos y culturales por los cuales atraviesa el niño/a.

Asimismo, alentar el juego en el ámbito educativo es acercar al niño un contenido cultural de valor, por tanto, es necesario incentivar su presencia en las actividades cotidianas, y en este sentido, se permite al niño, no sólo acercarse a la realidad inmediata presente, sino también “dar sentido” a lo pasado y lo futuro.

Esto nos lleva a pensar en la concepción del juego corporal como la expresión del niño en el nivel inicial en todas sus manifestaciones. El jugar en sí mismo que involucra al cuerpo y lleva necesariamente la impronta del desarrollo orgánico y la génesis del pensamiento, el jugar, que en este contexto, es claramente jugar con el cuerpo, una práctica corporal, aunque no todas las prácticas corporales se reduzcan al juego.

Ricardo Crisorio al respecto enuncia el término “**prácticas corporales**” para **significar un cuerpo que nunca puede separarse de su práctica**, en el que nunca puede aislarse algo como un sustrato natural o un principio sustancial, sea físico o biológico... y las define como “como formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto al cuerpo, pero también como “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento” (Foucault, 1994b: 580).

Las prácticas corporales de los niños/as como la actividad espontánea, en sus diversas modalidades, son no solo un recurso metodológico susceptible de ser encausado hacia objetivos pedagógicos, sino un marco de referencia para observar pautas culturales y de crianza que se entrelazan con las prácticas lúdicas y habituales de los niños/as en todos los ámbitos.

EL JUEGO CORPORAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Para Winnicott, “*jugar es hacer, el juego compromete al cuerpo, el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a la vez el mundo interno. En los primeros años de vida este hacer tiene una condición particular: es un hacer que involucra al niño y al adulto en un vínculo corporal*”.

El niño se involucra en el juego gracias y desde su cuerpo integrándose en él como una totalidad. El cuerpo es el primer instrumento de acceso al medio externo y actúa como continente simbólico de un sujeto, ya que guarda la historia de su construcción, dándole una particularidad única a cada persona. El cuerpo funciona como un mediador social y un elemento de comunicación¹ y es a través del juego corporal donde podemos apreciar gran parte de la historia y la vida interna y emocional del niño/a. El juego corporal es inherente a la actividad espontánea del niño desde el nacimiento y su principal fuente de conocimiento. Este juego que da inicio desde el nacimiento y necesita, en ese momento, de otro que sostiene para ser abordado, es el que sienta bases para estilos y calidades diferentes al desarrollo individual de cada niño/a, y construye modalidades particulares de jugar corporalmente en la primera infancia. El juego corporal en la primera infancia es develador y promotor de nuevas adquisiciones motrices, emocionales y cognitivas y su ejercicio es primordial y fundante en la actividad de la primera infancia. Interrumpirlo o desviarlo sería

1 Parafraseado de párrafo pag. 119, El juego y lo corporal de Juego y la Creatividad en la escuela, del compilador Pablo Ziperovich, Educando Ediciones 2005



...todos los aprendizajes, son vivenciados y sustentados primeramente en el propio cuerpo.



inhabilitar el orden natural del proceso de desarrollo integral de un niño/a.

Es importante mencionar que el juego corporal, en la primera infancia, se nutre y al mismo tiempo, se enriquece al combinarse con otro tipo de juegos. Y en este sentido las propuestas motrices deben estar impregnadas de elementos simbólicos, propiciar la exploración de las propiedades de los objetos y mantener algunas reglas básicas que le dan cierto orden.

PROPUESTAS DE JUEGOS CORPORALES Y MOTRICES

Empezando a moverse

En este tramo del cuadernillo se acercan propuestas de juegos corporales, susceptibles, posibles y necesarios de ser facilitados y promovidos en el nivel inicial.

De cómo abordar estas propuestas...

Las propuestas de juegos corporales que se proponen llevan contenida la acción especificada como protagónica, a sí mismo, los juegos corporales incluyen y engloban una gama de acciones más extensa.

Se brinda de esta manera a fines organizativos y con el propósito de promover un foco de intencionalidad docente en las propuestas realizadas. Justificando la importancia de cada una de estas acciones a partir del fundamento y justificación que se explicitan al inicio de este cuadernillo.

DE REQUERIMIENTOS Y NECESIDADES

Para jugar con el cuerpo

Cuerpos disponibles

- Habilitar la palabra. Disponerse a la escucha, a la mirada. Alojarse la expresión verbal y no verbal de las emociones.
- Preguntas habilitadoras. Habilitar la creación por parte de los niños y niñas.
- Espacios susceptibles de ser modificados
- Tiempos susceptibles de ser utilizados para jugar y moverse.
- Materiales estructurados y no estructurados
- Disfrutar, divertirse, recuperar el placer de moverse
- Realizar propuestas no diferenciadas para varones y mujeres. No reforzar la estereotipia de género. No hay movimientos para varones y movimientos para mujeres.
- Favorecer la elección de juegos a realizar. Favorecer el protagonismo

De cómo producir juegos corporales y motrices...

- Sostener la necesidad de movimiento de los niños y niñas
- Tolerar el desorden aparente que implica niños niñas moviéndose.
- Acompañar la búsqueda de desafíos motrices, brindando seguridad.
- Cuidar el movimiento, sin restringirlo. Promover lugares seguros para correr, no dejar de correr!
- Frente a una propuesta con objetos, permitir al niño/a un momento de exploración del material libremente, tomando los emergentes para proponérselos a todo el grupo.
- Luego de la realización de algún juego corporal, en algunas oportunidades, ofrecer a los niños hojas para dibujar, masa de sal o algún elemento de construcción que permita el pasaje de la acción a la representación.
- A veces, la lectura de un cuento puede servir como disparador de un juego corporal.

A tener en cuenta
Algunos organizadores de las prácticas docentes cotidianas:

Organización de los espacios

Modificar los espacios, correr las mesas, despojar sala, sum, patio. Ubicar elementos de manera no convencional que favorezcan usos no convencionales.

Uso y distribución de los tiempos

Los juegos corporales deben formar parte de la propuesta cotidiana, a veces propiciando la acción libre, otras de manera planificada.

Modos de intervención docente

- » Poniendo el cuerpo a disposición
- » Creando, jugando y aprendiendo juntos



JUEGOS CORPORALES PARA BALANCEAR

MOVIMIENTOS DE VAIVÉN EN EL ESPACIO

Facilitar movimientos de balanceo Hacia distintas direcciones.

En distintas posturas: parados. Apoyados en pies y manos.

... “A lo mejor la hamaca es la nostalgia de la cuna, pero también deseo de evadirse, conquistar la autonomía

Un niño lanzado al espacio, solo en contra de la leyes de gravedad.

Un niño valiente y fuerte en su trono celeste saliendo a descubrir otros mundos.

La fatigosa aceleración en la subida, que se vuelve velocidad.

La deriva de la desaceleración”.
Sandra Petrigiani. *Catalogo de juguetes.*

¿Cómo?

Colgar sogas entres dos árboles o columnas.

Colgar cubiertas y /o aros de sogas.

Tomarse de las sogas, con las manos, con las piernas.

Meterse adentro de la cubierta

Balancearse a si mismo. Ser balanceado por otro.

Balancearse de manera individual o grupal

Balancearse con todo el cuerpo o sólo con una parte

Balancearse de pie, sentado, acostado

Balancearse utilizando objetos como soporte: colchonetas, telas, etc.

Balancearse con ojos abierto o cerrados

¿De qué otra manera nos podemos balancear?



SALTAR



JUEGOS CORPORALES PARA SALTAR Y CAER

**ELEVARSE DEL SUELO
U OTRA SUPERFICIE
CON IMPULSO PARA
LUEGO... CAER.**

**¿De qué
otra
manera
podemos
saltar?**

¿Cómo?

Saltar desde una silla. Desde una mesa.
Saltar desde /hacia arriba, sobre un palo,
hacia adelante, hacia adentro de un aro.
Saltar muy alto, rápido, lento, con dos pies,
con uno, alternando entre uno y otro pie.
Saltar desde la posición de cuclillas.
Saltar hacia delante, atrás, a un lado y otro,
arriba, desde un objeto hacia abajo y viceversa .
Saltar adentro y afuera de un aro o neumático.
Saltar para alcanzar una soga
suspendida en el aire.
Combinar los saltos con
desplazamientos: correr y al llegar
a la soga salto para trasponerla.
Armar recorridos con distintos objetos que
faciliten la ejecución de diversos saltos:
cubiertas, sogas, aros, colchonetas, cajones.



CAER

AL CAER EL NIÑO JUEGA CON SU POSTURA. SE ACOMODA, SE DESAFÍA A SÍ MISMO. VIVENCIA EL PLACER DEL CONTACTO DEL CUERPO CON EL SUELO.

¿De qué otra manera podemos caer?



¿Cómo?

- Facilitar movimientos que impliquen caídas.
- Caídas hacia abajo, hacia adelante, caídas hacia atrás...
- Dejar caer todo el cuerpo o una parte
- En diferentes direcciones: adelante, atrás, lateralmente
- La caída puede estar acompañada de una voltereta que prolonga el movimiento
- Sobre colchonetas, cilindros de goma espuma, almohadones, tobogán



JUEGOS CORPORALES PARA LANZAR

"...LA PELOTA ES UN OBJETO MUY REPRESENTATIVO DE LA CULTURA Y ACERCARLE UNA PELOTA A UN NIÑO ES UNA INVITACIÓN A QUE SE INCLUYA EN ELLA..." RUBÉN ODDO



Disponer elementos para que se exploren, realizar sugerencias y permitir el desorden en el espacio. Así se facilita el despliegue y enriquecimiento de imágenes mentales.

¿De qué otra manera podemos lanzar?

¿Cómo?

- Utilizar pelotas de diferentes tamaños y materiales (plástico, goma espuma, goma, bolsitas de arena, papel de diario, aros)
- Lanzar libremente, en diferentes direcciones (arriba, abajo, adelante, atrás) explorando las posibilidades de movimiento, conquistando el espacio con las acciones que devienen del material y el intercambio con otros niños.
- Lanzar para embocar (caja, canasto, aro colgantes o en el suelo, etc.)
- Lanzar para hacer puntería a un blanco fijo
- Lanzar o empujar utilizando un objeto como intermediario (telas, varillas de goma, envases de gaseosas vacíos)
- También se pueden incluir actividades para manipular objetos y tomar conciencia de las partes del cuerpo (apretar, aplastar, tocar, cubrir, etc.) con las manos, pie, cola, espalda, sobre la cabeza, etc.).



JUEGOS CORPORALES PARA DESPLAZARSE

¿Cómo?

- Con telas individuales, llevarlas a pasear, con distintos tipos de desplazamientos, de pie caminando o corriendo, haciéndolas flamear como una bandera, como si fuera una capa, en cuadrupedia con la tela en la espalda, acostado y rodando sobre ella.
- Caminar como un oso (sobre las cuatro extremidades extendidas) hacia delante, atrás y hacia los costados.
- Correr lo mas rápido posible.
- Correr combinando los ritmos en el desplazamiento (rápido, lento).
- Correr libremente y a la orden quedarse como una estatua.
- Correr con paso largos y luego cortos.
- Correr transportando algún objeto pequeño, lo busco en un lado y lo deposito en otro.
- Lanzo un objeto hacia delante y corro a buscarlo.
- Realizar desplazamientos a través de: túneles de tela o hechos con cajas, por debajo de mesas o sillas, colchonetas, en cuadrupedia o reptando.
- Marcar líneas o caminos en el piso con sogas, aros, neumáticos, etc. para que los niños/as pasen utilizando variedad de desplazamientos (de pie, en cuadrupedia, reptando) y experimentando las diversas nociones espaciales (por arriba, abajo, adentro, afuera).



- Realizar desplazamientos variándolos según la señal (tarjetas de diversos colores, formas, imágenes, símbolos) verde: correr, rojo: detenerse, amarillo: caminar.
- Correr al docente que lleva un pañuelo colgado en la parte de atrás de la cintura, quien lo logre, pasa a ser quien lleva el pañuelo.
- Juegos de persecución, el docente es quien persigue a los niños/as, luego puede un niño/a ser quien persigue a los compañeros, esto se puede realizar libremente en el espacio, limitándolo demarcando refugios o incluyendo el rol de un salvador.

¿De qué otra manera podemos desplazarnos?



JUEGOS CORPORALES PARA DESLIZARSE

.... EL CUERPO ENCUENTRA EL
VÉRTIGO....LA CONTINUIDAD
DEL MOVIMIENTO PAREJO Y
ESTABLE CON UN SOSTÉN...

¿De qué
otra manera
podemos
deslizarnos?



¿Cómo?

- Dejarse caer por distintas superficies: tobogán, tablas, planos inclinados, colchonetas, cilindro de goma espuma.
- Usar distintos apoyos: acostado boca abajo, boca arriba, sentado, de cabeza, de costado, de pie.
- Solo o en grupo.



JUEGOS CORPORALES PARA TREPAR

“TREPAR, SUBIR, SUBIR A ALGO ES DOMINAR UN OBJETO, ES COORDINAR ACCIONES PARA LLEGAR A UN LUGAR DESDE DONDE EL MUNDO SE VE DISTINTO...” RUBÉN ODDO

¿Cómo?

- Utilizar colchonetas para modificar el suelo dándole diferentes alturas (enrolladas, apiladas, dobladas por la mitad) y luego se pueden combinar con bancos.
- Los neumáticos de autos son útiles para trepar, solos o apilados. Apoyados en el suelo o suspendidos con una soga.
- Trepar sogas suspendidas firmemente, trepadores que haya en patio.

¿De qué otra manera podemos trepar?



JUEGOS CORPORALES HACER EQUILIBRIO

... EL EQUILIBRIO PERMITE
ALTERNAR ENTRE LA QUIETUD
Y LA EXCITACIÓN QUE
GENERA LA INTEGRACIÓN
DE TODOS LOS SENTIDOS
PUESTOS EN JUEGO...

¿Cómo?

- Desplazarse sobre una tabla, hilera de sillas, neumáticos, sogas, líneas dibujadas en el suelo.
- Usar distintos tipos de desplazamientos, caminando, corriendo, en cuadrupedia.
- De frente, de costado, hacia delante, hacia atrás.
- Solos o ayudados por otro.
- Caminar sobre zancos hechos con latas.



¿De qué
otra manera
podemos
hacer
equilibrio?

BIBLIOGRAFÍA

- Acouturier, Bernard y otro (1977). *Educación psicomotriz*.
- Acouturier, Bernard (1985). *La práctica psicomotriz*.
- Calmels, Daniel (2004). *Juegos de crianza*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Calmels, Daniel (2013). *Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Cerutti, Ana y otros (1996). *La práctica psicomotriz en la educación*. Ed. Prensa Médica Latinoamericana. Montevideo.
- Gonzalez, Leticia (2009). *Pensar lo psicomotor*. EDUNTREF. Buenos Aires
- Mc Clenaghan, Bruce y otro (1985). *Movimientos fundamentales*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.
- Sassano, Miguel (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio*. Ed. Stadium. Buenos Aires.

AUTORIDADES INSTITUCIONALES

Fundación Arcor:

Gerente: Lic. Santos Lio

Coordinador de Desarrollo

Institucional: Lic. Javier Rodríguez

Municipalidad de Córdoba:

Secretaría de Educación:

Mgter Brenda Lis Austin

Dirección General de Educación:

Lic Cecilia Aro

Subdirección de Nivel Inicial:

Lic. Natalia Alejandra Uanini

Subsecretaría de Nivel Inicial:

Lic. Natalia Alejandra Uanini

Supervisora del Equipo Profesional:

Lic. Ana Moro

Área de Formación e Investigación en

Educación Física de la Universidad

Nacional de Río Cuarto:

Mgter. Ivana Rivero

Asociación Civil Perspectiva Social

Lic. Inés Caffaratti

Lic. Mariana Arruabarrena



*Fundación Arcor Argentina
Instituto Arcor Brasil
Fundación Arcor Chile*

www.fundacionarcor.org

Seguinos:

