

Experiencia, memoria y propuesta para la educación maternal desde la formación de profesores de educación física

Por Kevin Coria⁶⁴

¿En qué pensamos cuando diseñamos una propuesta de educación física para los niños y las niñas de 45 días a tres años? Este artículo representa un avance de un proceso de investigación entre el Instituto Superior de Educación Física, la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) que tiene como objeto de estudio la educación inicial. Específicamente, la propuesta que relato está vinculada al desarrollo de una propuesta de educación física para los niños y las niñas de 45 días a tres años desde mi experiencia en la formación inicial con estudiantes del profesorado de educación física.

⁶⁴ Instituto Superior de Educación Física, General Pico, La Pampa.

Este texto está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrolla la concepción sociohistórica de las infancias, luego se expresa la idea de sujeto, continuando con la definición de los derechos que poseen los niños y las niñas de esta edad, el significado de sujeto y el desarrollo motor en su proceso madurativo. Bajo estos componentes principales, posteriormente se presenta la propuesta de educación física basada esencialmente en situaciones como un modelo organizador de los contenidos a enseñar, bajo el eje principal del juego y los efectos que produce este mismo para que los niños y las niñas aprendan.

Comparto la siguiente frase que me inspiró a escribir: “El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre el niño que vivía en él y que le hará mucha falta”.⁶⁵ De esta manera quiero iniciar mi escritura, al tomar el texto como un juego entre mis experiencias, mi lenguaje, sensaciones personales y la propuesta de educación física, para volver a sentirme un niño al jugar escribiendo un poco con esos recuerdos e invitar a jugar a los lectores con mi texto y dibujar algunas sonrisas que inviten a pensar.

Aportes sobre la concepción sociohistórica de las infancias: una mirada histórica

¿Por qué la idea de infancia no es una categoría social que existió siempre? Como categoría didáctica la idea de infancia no es algo que haya existido siempre, es una construcción histórica de reciente aparición. Responde a unos cambios producidos en la sociedad a partir de la modernidad y no queda definido, y se revisa continuamente en los discursos y en las prácticas. Es una categoría social en disputa, en movimiento y en construcción. Las prácticas y los discursos que se ponen en juego llevan a nuevas definiciones y cambios en los ideales con relación a lo

⁶⁵ Frase extraída del programa de la cátedra de “Infancia cero,” Instituto Superior de Educación Física, Ciudad de General Pico, La Pampa.

que los niños y las niñas son como sujetos. El propio nombre con el que se identifica este período se asoma como un peligro: “*Infans*” significa sin voz, el que no habla o del que no se habla. Para tratar de sortear este engaño del lenguaje, leo el Art. 13 de la Convención sobre los Derechos de los Niños: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho buscará la libertad de buscar, recibir y difundir e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras...”.

En la Edad Media existen pocos antecedentes de preocupaciones sobre los niños y las niñas. Parece que los hombres medievales se incorporaban al mundo de la producción y la reproducción de la vida social apenas podían valerse por sí mismos. En cambio, desde el renacimiento, en el momento en que comienzan a configurarse los Estados modernos, se pondrán en marcha, desde la Iglesia primero y desde los propios Estados luego, un conjunto de tácticas destinadas a la conservación del poder y que tuvieron por objeto a los niños y las niñas, futuros creyentes, futuros soldados, trabajadores y ciudadanos. En ese entonces las referencias de los niños y las niñas giraban en torno al “pecado original” del que ellos y ellas son la prueba constante y viviente.

Junto con la reorganización de la Iglesia, posterior a la reforma y la creación de congregaciones, el uso sistémico de las confesiones, se producen los catecismos, la ceremonia de la comunión y multitud de prácticas para los niños y las niñas. Era una época de gran fanatismo religioso. Recién en la modernidad, entonces, los niños y niñas comenzaron a ser considerados como un conjunto con características específicas. Entonces, vos que estás leyendo te preguntarás: ¿cuándo aparece la infancia?, ¿de qué modo?, ¿bajo qué instituciones se crea la infancia? La infancia aparece junto a las instituciones que debían atenderla, en este caso, las instituciones familiares burguesas, las casas de salud y, particularmente, las escuelas. Son esas las instituciones que crean “la infancia”, le dan existencia como un sector social con características propias y con un sentido en sí mismo: la infancia como una edad sobre la que hay que operar con dispositivos de formación. Entonces aquí surge la infancia como una nueva categoría social. Otra pregunta que te inquieta como lector, a vos y a mí, puede ser, imagino: ¿qué pasa con la infancia hoy?

En la actualidad, la infancia es una idea. Quienes trabajamos con niños y niñas tenemos construida una imagen del “niño que debe ser”, y a partir de esa imagen tratamos a todos y todas. Pues esa imagen que tenemos dentro opera como un filtro para ver lo que tenemos adelante. Esa imagen puede ayudarnos a tratar con los niños y las niñas o puede obstaculizar ese vínculo al que llenamos de prejuicios. Hoy “la infancia asume una pluralidad de caras”,⁶⁶ sostienen diversos autores. Si la infancia posee muchas caras y si la infancia está sometida a una diversidad de condiciones que determinan una pluralidad de versiones de niño/a, preguntémosnos: ¿quién es el niño/a de hoy?, ¿cómo es el niño/a de hoy? Si cada niño o niña posee una historia personal, ¿cuáles serán sus necesidades?

¿Se pueden identificar tipos de niños y niñas? En el siguiente cuadro que expondré a continuación categorizaré los posibles tipos de niño/a atendiendo a la singularidad de la conceptualización mencionada.

¿El niño/a obediente?	¿El niño/a conectado?	¿El niño/a que está solo?	¿El niño/a que trabaja?	¿El niño/a consumidor?
Producido en la escuela, ¿el niño bueno, modelo de otra época? El disciplinado, podría decirse.	Sujetado a la realidad virtual de la pantalla, el que maneja la tecnología, computadoras y celulares.	Que aprende más de los amigos y no del adulto. La situación podría producirse por padres y madres cada vez más jóvenes.	El que vive en la calle. El que está y debe sobrevivir a los códigos que le impone la calle.	El consumidor privilegiado que es seducido por el mercado. Aquel que puede acceder económicamente a los

Cuadro: Producción propia.

⁶⁶ RABELLO, L. (2002). *La infancia y la adolescencia en la era del consumo*. México: Lumen.

Me permito reflexionar, acaso. Nos podemos preguntar: ¿frente a qué niño y niña estamos? ¿Frente a qué infancias? ¿Frente a qué imagen de niños y niñas estamos? ¿Cómo hacemos para pensar una propuesta de educación física con estos ideales? ¿Qué y cómo considerarles? ¿Qué proponerles? ¿Qué más te estarás preguntando vos? ¿Qué experiencias podés asociar a estos tipos de niños y niñas?

Interpelación por el sujeto de nuestras prácticas en un determinado contexto

¿Quién es el sujeto al que le destinamos nuestra enseñanza de educación física? La experiencia de educación física con los niños y las niñas que relato comenzó en el año 2014. Desde ese momento histórico abordamos una propuesta que fue fluctuante y sufrió cambios vertiginosos con respecto al público al que le destinábamos nuestra propuesta. En un principio le proponíamos nuestra enseñanza a la sala de tres años por un lado y, por otro lado, a la sala de cuatro. Luego, por el año 2016, comenzaron a abordar sujetos de una edad menor a los tres años, por ende, el sujeto se modifica y cambia el modo de pensar nuestra propuesta.

Recuerdo que la génesis del proyecto me puso un desafío muy importante. En ese entonces era un profesor novel de 21 años y mis conocimientos sobre brindar educación física a niños y niñas de esta edad no estaban claros debido a no contar con experiencia previa. A su vez, al ser un proyecto institucional entre la Municipalidad de General Pico y el Instituto Superior de Educación Física, me propusieron coordinar esta iniciativa para que los estudiantes puedan tener esta experiencia, entonces el desafío era doble. Aparece la pregunta nuevamente: ¿cómo hacía para construir una propuesta de educación física con niños y niñas de hasta 4 años (a sabiendas de que en mi formación no tuve esta experiencia) y dejar una experiencia de aprendizaje en los y las estudiantes y en niños y niñas? ¿Cómo y por dónde empezar?, ¿qué enseñar?, ¿qué tengo para decirles a los y las estudiantes, a sabiendas

de que tenemos la misma formación y saben que desconozco este público al igual que ellos?, ¿cómo construir? Vaya inicio, sigamos...

La principal dificultad en este sentido estuvo asociada a que los niños y las niñas están en un proceso pleno de maduración motriz y psíquica. Como consecuencia, la construcción de saberes con respecto a las prácticas corporales y motrices, que contribuyen a la formación integral del niño y la niña, fueron más difíciles y desafiantes para sostener la enseñanza. Digamos que el contexto era el mismo, pero la relación con los otros se producía en menor medida que la experiencia que teníamos con la sala de cuatro años. Por eso emerge más el valor del jugar por jugar en la propuesta, se evidencia un sujeto más egocéntrico y disminuye el vínculo social entre los alumnos y las alumnas.

Según la Convención Internacional de los Derechos de Niños y Niñas,⁶⁷ los Estados parte están obligados a tomar las medidas necesarias para el cumplimiento de esos derechos. Los educadores como agentes de consolidación de las políticas que amplían derechos para los niños y las niñas asumen un lugar activo en esta tarea. La educación física con niños y niñas, interpretada integralmente dentro de la perspectiva de sus derechos, prioriza el derecho al juego como eje principal de la propuesta y como unidad central para proponer la enseñanza.

Haciendo memoria, me impacta la palabra "derecho" y remito a mi registro vivencial, lo cual me hace pensar y expreso lo siguiente: no fue sencillo ir buscando material teórico sobre la enseñanza de educación física para con estas edades; lo que nos resultó más sencillo fue buscar sobre el contenido de juego, porque ya habíamos visto este tema en la formación inicial, pero considerábamos que no era suficiente. Además, me orientó mucho ir comprendiendo la idea de los derechos de los niños y las niñas, y esto despertó el interés de brindarles la posibilidad de ofrecerles todos los contenidos posibles de educación física. Tal es

⁶⁷ Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que se encuentren en el territorio de la Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales.

así que propuse llevarlos a un natatorio climatizado para que accedan al derecho de poder aprender en ese medio. Esta experiencia sigue vigente y lleva seis años ininterrumpidos. Continuemos leyendo sobre la propuesta...

La propuesta que pensamos en la formación docente es acorde con principios generadores de condiciones de justicia e igualdad. Es por ello que planteamos educación física en todos los jardines municipales de la ciudad de General Pico, La Pampa, para consolidar sus derechos y generar un espacio donde aprendan todos los contenidos posibles de educación física.

La idea de sujeto⁶⁸ implica primordialmente considerar a los niños y las niñas en sus posibilidades de protagonismo, evitando criterios reduccionistas que ven en ellos solo receptáculos de las gestiones de los docentes. Sujetos de conocimiento, que establecen relaciones activas con los objetos. Sujetos sujetados a su historia de significados construidos en vínculos y prácticas sociales. Sujetos a sus necesidades y a las formas en que las han ido resolviendo. Sujetos con iniciativa propia desde el nacimiento, sujetos de acción y no solo de reacción. Sujetos de derecho, que reclaman su lugar. El sujeto que aprende educación física es ante todo un ser corporal. Para estudiarlo de ese modo hace falta situarlo en las múltiples dimensiones que determinan sus conductas, sus características personales, sus motivos, sus necesidades y su cultura. Se trata de un niño concreto, portador de un cuerpo con el que va todos los días al jardín municipal para recibir su educación.

⁶⁸ Programa de didáctica de la educación física de las infancias, ISEF General Pico, La Pampa, año 2010. La idea de sujeto implica reconocerlos como activos protagonistas de su propia subjetividad. Implica considerar a los niños y las niñas en sus posibilidades de protagonismo, sujeto de conocimiento, que establece relaciones activas con los objetos. Sujeto que esta sujetado a una historia personal que lo constituye en el encuentro con el medio físico y el vínculo con los otros sujetos. Sujeto de las emociones y con iniciativas propias desde el nacimiento, ser de acción y no solo de reacción.

El desarrollo motor

El desarrollo motor se da en un proceso secuencial, es decir, que una habilidad ayuda a que surja otra. El desarrollo tiene la característica de ser progresivo, donde se van acumulando las funciones más simples primero y después se incorporan las más complejas. Todas las partes del sistema nervioso actúan en forma coordinada para facilitar el desarrollo e ir enriqueciéndolo. Cada área de desarrollo interactúa con las otras para que se produzca una evolución ordenada de las habilidades.

El desarrollo motor sigue una dirección de arriba hacia abajo, por ejemplo, primero controla la cabeza, luego el tronco. Luego aparece de a poco el control de sus extremidades, primero controla los hombros y al final los dedos de la mano.

El desarrollo del movimiento que se produce en la primera infancia se puede dividir en motor grueso o motor fino. En el caso del área motora gruesa está relacionada con los cambios de posición del cuerpo y la posibilidad de sostener el equilibrio. La motora fina, en cambio, se relaciona con el movimiento entre ojos y manos.

El desarrollo motor grueso significa para el niño, en primer lugar, sostener la cabeza por medios propios, luego la posibilidad de sentarse sin apoyo, más tarde equilibrarse en sus cuatro extremidades para poder gatear, y por último, alrededor del primer año de edad, pararse y paulatinamente comenzar a dar sus primeros pasos en la vida, es decir, que aparece la marcha, el caminar. Esta capacidad es una respuesta a una serie de conductas sensoriales y motoras dirigidas a vencer la fuerza de gravedad.

El desarrollo motor fino comienza en los primeros meses, cuando el bebé descubre sus manos, empieza a explorar y a jugar con ellas. Al dejarle juguetes a su alrededor, el niño intentará dirigirse hacia ellos y agarrarlos. Una vez que logra coordinar la vista con la mano, empezará a trabajar el agarre, especialmente con la palma de la mano. Por eso, necesitará de objetos grandes, hasta ofrecerle objetos que poco a poco pueda ir tomando con sus manos y vaya independizando sus dedos.

El desarrollo motor evoluciona como una interacción entre las expectativas de los otros, las iniciativas y posibilidades de recién llegado. A través del movimiento, el niño integra los datos del exterior que, relacionados

y sistematizados evolutivamente, originan la corticalización, es decir, elevan el nivel de control involuntario al de la conciencia de las acciones. La evolución del movimiento va garantizando un aumento de la eficiencia personal con un progresivo ajuste de las situaciones exteriores y la ganancia de grados crecientes de autonomía.

De 0 a 1 mes la motricidad fina indica que el niño mantiene los puños cerrados la mayor parte del tiempo, por ejemplo, si acariciamos su mano se puede producir una contracción tónica de los cuatro últimos dedos excepto el pulgar. La motricidad gruesa en esta edad indica que su cuerpo adapta la posición de la persona que lo carga en sus brazos. Apenas levanta la cabeza y dominan en él los movimientos reflejos, puede flexionar piernas y brazos.

De 1 a 2 meses la motricidad fina puede indicar que sus manos están cerradas y los pulgares se encuentran dentro de estas, flexionados. El bebé descubre sus manos y las explora mediante el juego, intentando unir las y separarlas, por ejemplo. La motricidad gruesa son movimientos involuntarios desordenados: agita pies y manos, es capaz de mantener su cabeza levantada unos segundos.

De 2 a 3 meses la motricidad fina expresa que el niño intenta tomar un objeto cercano con su mano, por lo cual empieza a utilizar sus sentidos para observar un objeto. La motricidad gruesa indica que el bebé puede seguir un objeto girando su cabeza 180°, siguiendo el movimiento.

De 3 a 4 meses la motricidad fina expresada significa que el niño extiende sus manos abiertas y puede prensar su dedo meñique con el anular. Y sigue jugando a investigar sus manitos. La motricidad gruesa en el niño brinda la posibilidad de que pase desde la posición dorsal (boca arriba) a la posición ventral (boca abajo). También permanece sentado con la ayuda de un adulto y puede sostener su cabeza por un período de diez segundos.

De 4 a 5 meses el niño con respecto a su motricidad fina puede mantener sus manitos abiertas la mayor parte del tiempo y esencialmente puede trasladar un objeto de su mano a la otra. Puede experimentar distintas texturas de objetos con sus deditos. La motricidad gruesa se visibiliza al poder sostener con firmeza la cabeza y es característico mover las manos y las piernas activamente cuando se emociona.

Desde 5 a 6 meses la motricidad fina se expresa al observar en los niños al dar palmadas con sus manos y tomar objetos con ambas manos, utilizando especialmente las palmas. La motricidad gruesa se manifiesta al experimentar la posibilidad de empezar a gatear a modo de arrastrarse, tomándolo de las axilas adopta una posición erguida.

De 6 a 7 meses intenta agarrar todos los objetos que están a su alcance, el pulgar se aproxima al dedo índice. Puede tener un objeto en cada mano. Desde la motricidad gruesa ha desarrollado su tonicidad muscular, le da control a sus movimientos y se inclina hacia adelante, permanece sentado y puede gatear arrastrándose.

De 7 a 8 meses con respecto a la motricidad fina puede golpear, sacudir y arrastrar los objetos de una mano a la otra sin tomar preferencia aún por alguna de ellas. También desde la motricidad gruesa se arrastra hacia atrás y adelante, va dominando la postura erguida sosteniéndose de pie, agarrado de un mueble. Sus movimientos son más seguros.

De 8 a 9 meses su motricidad fina expresa que puede agarrar su cabello o el de otras personas, por ejemplo. Ya puede utilizar el índice y el dedo pulgar para tomar objetos, puede llevarse comida a la boca y señala con su dedo índice un objeto deseado. Es característico de la motricidad fina que pueda sentarse solo en una silla para poder alimentarse. Se pone de pie sin ayuda, permanece de pie agarrado de un mueble y da pasos hacia los costados.

De 9 a 10 meses empieza a mostrar una preferencia de las manos, saca juguetes u objetos de cajas. También con respecto a la motricidad gruesa el logro de los desplazamientos es más evidente, el gateo se sigue perfeccionando, puede ponerse de pie sin ayuda y estando de pie puede optar por sentarse.

A partir de los 11 meses la motricidad fina indica que el niño puede garabatear en una hoja de papel pero su trazo es débil, toma la mami para alimentarse. La motricidad gruesa que se expresa en esta edad permite al niño ponerse de pie y agacharse sin ayuda. Su peso corporal es sostenido por sus piernitas, intenta subirse a una silla solo, sube escaleras gateando fácilmente, pero puede bajar de espaldas, ahí la tarea es más difícil.

De 11 a 12 meses la motricidad fina se visibiliza al ver cómo puede hacer la prensión tipo pinza (juntar el pulgar y el índice) y a forma de juego puede construir torres de dos o tres bloques, camina de la mano con el adulto. El paso importante de la motricidad gruesa es el dominio del gateo, la posición de sentado y el logro de la marcha erguida.

Entre el año de vida y los 2 años el niño puede abrochar dos objetos, conjugarlos, el trazo del lápiz en la hoja de papel es más sostenido. Puede hacer torres de ocho y diez cubos de bloques. También con respecto al movimiento puede saltar con los pies juntos en el mismo lugar, puede caminar sobre una línea ancha, lanza al aire un objeto o patear una pelota. Puede comer solo utilizando una cuchara, corre y se detiene rápidamente. Aparece la capacidad de desarrollar la capacidad de imitación.

Desde 2 a 3 años puede coordinar la locomoción y su coordinación visomotora. Al correr regula con mayor facilidad su velocidad.

Desde 3 a 4 años se caracteriza por mantener el equilibrio del cuerpo en posición estática y en movimiento. Capacidad de expresión y movimientos en distintas partes del cuerpo. Coordinación dinámica general en las distintas formas de desplazamiento. Desarrolla la expresión corporal y de dramatización.

Y desde los 4 a los 5 años puedo ejemplificar diciendo que los trazos en papel con un lápiz son más fuertes, traza líneas de todas formas y hace figuras humanas. Con respecto a la marcha coordina al combinar punta y talón del pie. Puede saltar en un mismo pie. Puede tirar una pelota y atraparla. También desarrolla la coordinación dinámica general en movimientos laterales y oblicuos, por ejemplo, el juego de la tela araña.

Además, en esta etapa de maduración los niños y las niñas están atravesados por un pensamiento preoperacional. Empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y, por esta razón, son capaces de actuar y hacer juegos de rol. A pesar de este cambio, el egocentrismo sigue de alguna manera presente y por esto hay dificultades a la hora de acceder a pensamiento o reflexiones más abstractas.

En esta etapa, los niños y las niñas aún no pueden realizar operaciones mentales complejas, tal como lo hace un adulto. Por eso, Piaget también habla de lo que se conoce como “pensamiento mágico”, que

surge de asociaciones simples y arbitrarias que el niño hace cuando intenta entender cómo funciona el mundo.

Por lo tanto, el desarrollo motor del niño no es solo motor, sino que va acompañado de un proceso con un entorno social, afectivo, con otros y otras, y sobre todo dependiente de las posibilidades cognitivas y estadios psicológicos que permiten la maduración del cuerpo en el transcurso de su crecimiento personal constructor de su identidad corporal.

La propuesta de educación física posee como eje y contenido principal al juego que se pone en acción en las situaciones lúdico-motrices

El juego en el nivel inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños y niñas juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido, son los propios niños y niñas los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar, concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura, podemos afirmar que a jugar se aprende y, en este sentido, se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.

Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos. La enseñanza avanza en torno a situaciones que: a) desafían a ser dominada (en grados sucesivos de adaptación

y dominio), en función de la disposición del ambiente; b) desafían a la utilización y exploración de objetos diferentes; y c) desafían el intercambio lúdico y problemático con otros.

Estas diferentes situaciones movilizan desafíos distintos y saberes diversos, algunos comunes y otros específicos. En todos los casos, ponen "el cuerpo en movimiento" significativamente y en un clima de juego.

Repasando, como contenido a enseñar se identifican las *prácticas corporales*. Aunque más didácticamente y desde las primeras etapas (las salas de dos o tres años), las situaciones motrices (en tanto prácticas situadas). Y se podría establecer una secuencia de aprendizajes que implica grados de disponibilidad del sujeto en una escala:

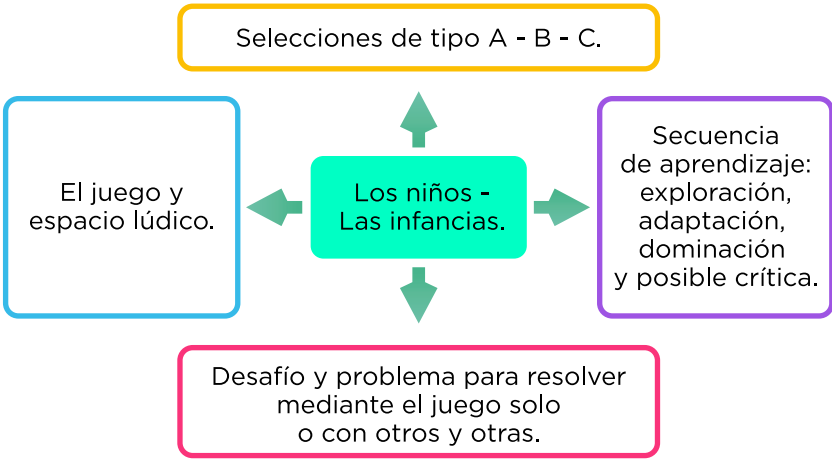
- Exploración (como respuesta inicial, exploratoria a la situación o a la actividad o práctica).
- Adaptación (la situación desafiante comienza a ser controlada, manipulada, modificada a la vez que el niño gana seguridad en la acción).
- Dominio (en grados diferenciados y crecientes de disponibilidad para su resolución).
- Crítica (en tanto posibilidad de elaboración discursiva sobre la práctica que se aprende, articulando lo procedimental con lo declarativo).

Estas prácticas son juegos o situaciones significadas como tales por los niños y las niñas, en tanto producen disfrute, posibilidad de variación y prueba sin miedo a las consecuencias de la acción, y se dan en un espacio transicional, por construcción (transformación) mutua del espacio/tiempo entre el niño y los adultos, con una dimensión ficcional y autotélica (fijando sus propios objetivos y reglas), con voluntad de exploración y resolución de desafíos. Es decir, si se expresa en un contexto que podríamos caracterizar como espacio lúdico. El juego se sostiene como actividad ligada al aprendizaje si el proceso de apropiación puede mantenerse en secuencias del mismo tipo. De este modo, el juego es contenido, el jugar es la actividad prevaleciente, y el niño aprende a jugar y a aprender múltiples saberes.

Aprender es un proceso por el cual los sujetos se apropian de ciertos

saberes que les permiten enriquecer su relación con la realidad en un sentido adaptativo, por modificación de aptitudes y formas de actuación más o menos estables. En el caso de la educación física, en tanto área del saber, se trata de sujetos corporales frente a una realidad problemática que se recorta (se hace objeto) como específicamente motriz. Puede identificarse el aprendizaje, *en tanto proceso*, como la participación en experiencias que posibilitan al niño mejorar la disponibilidad corporal para la actividad motriz o para la realización de actividades motrices. *En tanto producto*, aprender implica la reorganización de las experiencias anteriores en función de resolver nuevas necesidades, es decir, problemas o situaciones problematizadas.

Hablamos de aprender a moverse, aprender de sí en tanto sujeto capaz de moverse, aprender acerca del moverse. Y el moverse no como acto casual o aislado sino significado por las prácticas corporales o modos socializados de moverse. O, en las etapas iniciales, la participación en momentos colectivos de exploración motriz en los que los otros son relevantes, en particular los adultos que acompañan y, de algún modo, vehiculizan la significación. A continuación, un cuadro que resume lo expresado.



Bibliografía

CORIA, K. y RODRÍGUEZ, Y. (2014). "Programa de Educación Física en jardines maternos municipales". ISEF General Pico, La Pampa.

PORSTEIN, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial. Propuesta de educación física y expresión corporal*. Rosario: Homo Sapiens.

RIVERO, I. (2012). "Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes". En *La Pampa en movimiento. Revista de Educación Física*, N° 12. ISEF General Pico, La Pampa.

ROZENGARDT, R. (2010). "Programa de la cátedra de Infancia Cero". ISEF General Pico, La Pampa.

ROZENGARDT, R. (2012). "Aprender, enseñar y jugar. La Educación Física que deseamos en la Educación Inicial". En *La Pampa en movimiento. Revista de Educación Física*, N° 12. ISEF General Pico, La Pampa.

SARLÉ, P. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.