Sobre la enseñanza de la educación física con niños de cero a tres años en educación infantil: un informe de experiencia

Por María Celeste Rocha[70]

Este texto presenta un informe de la experiencia de la práctica pedagógica desarrollada con niños de cero a tres años en las clases de educación física en educación infantil de la Escuela Pública Municipal de Victoria, en Espíritu Santo, Brasil. Optamos por la elaboración de un informe más amplio, es decir, que considerara nuestra experiencia acumulada durante los 11 años que llevamos actuando como docentes

[70] Red Pública Municipal de Victoria. Profesora del Centro Universitario Católico de Victoria. Doctoranda en Educación Física de UFES (Universidad Federal de Espíritu Santo, Brasil). Profesora Dinamizadora de Educación Física de la Red Pública Municipal de Victoria. Profesora de la Licenciatura en Educación Física del Centro Universitario Católico de Victoria. Doctoranda en Educación Física por el Programa de Pos-Graduación en Educación Física CEFD/UFES.

dinamizadores[71] de educación física. Esta elección se basa en la creencia de que nuestra enseñanza con educación física en educación infantil, y más específicamente, con niños de cero a tres años, se ha constituido y transformado cada año, debido a las diferentes realidades experimentadas durante nuestro trabajo en Centros Municipales de Educación de la Primera Infancia (CMEI), así como de todo el proceso formativo al que hemos accedido durante este período y de las apropiaciones de lo que se discute teóricamente sobre este tema.

Una consideración inicial e importante sobre el trabajo de educación física con niños de cero a tres años es que no se puede pensar sin considerar el contexto mismo de inserción de este componente curricular en la educación de la primera infancia. Aunque la inserción de la educación física en la mayoría de los municipios brasileños no cuenta con la presencia de docentes especializados que trabajan en instituciones de primera infancia,[72] la Red Municipal de Educación Pública de Victoria-ES ya ha requerido la presencia de este profesional. Como se indica en las Pautas del Plan de Estudios para la Educación de la Primera Infancia en Victoria, la inserción de la educación física a través de la enseñanza de docentes dinamizadores (especialistas en el campo) es una política pública importante en la construcción de una educación de la primera infancia de calidad (Victoria, 2006).

Así, el documento destaca una perspectiva de inclusión de la educación física que está integrada y articulada con la propuesta curricular de educación infantil, es decir, que considera las especificidades de los niños de cero a cinco años y los contextos de las instituciones educativas. Por otro lado, a pesar de presentar tales perspectivas, el documento referido no indica orientaciones específicas con respecto a las estrategias didáctico-metodológicas inherentes a la práctica pedagógica y la organización de sus tiempos y espacios de educación física en la educación infantil.

---

[71] El dinamizador/facilitador es la nomenclatura utilizada por la Red Municipal de Victoria-ES para designar maestros de educación física y artes que trabajan en la educación de la primera infancia.

[72] Para entender más al respecto, ver en Rocha (2011).

Por lo tanto, podemos decir que la enseñanza con este componente curricular en la vida diaria de los CMEI de Victoria-ES se ha construido a partir de un proceso creado por los maestros facilitadores en diálogo con estas pautas curriculares y con otros maestros y pedagogos de la educación de la primera infancia.

Una vez hecho este contexto, en las siguientes páginas presentamos algunos supuestos teóricos orientadores de nuestra práctica. Luego, destacamos las singularidades de la enseñanza de educación física con niños de cero a tres años en el jardín de infantes y el informe de la organización y sistematización de las experiencias vividas por estos niños en nuestras clases. Por lo tanto, reflexivamente, compartimos experiencias de cómo entendemos el trabajo de educación física con estos niños y qué objetivos y conocimientos son privilegiados en este proceso.

La práctica pedagógica de la educación física en la primera infancia en diálogo con algunas referencias

Como profesora dinamizadora de educación física, he experimentado muchos desafíos en la estructuración y consolidación de la práctica. Pero, sin duda, el más importante es articular un área de conocimiento, es decir, un componente curricular a la organización de un currículo que, debido a las especificidades educativas de los niños pequeños, no está estructurado a partir de contenidos disciplinarios. Dado esto, consideramos pertinente demarcar lo que entendemos como la especificidad de la educación física en la educación de la primera infancia. Es decir, tratamos de afirmar que no se puede pensar en enseñar educación física en este segmento educativo sin primero considerar la necesidad de articular algunos principios fundamentales tales como la especificidad de la educación infantil, la concepción de la infancia y las propuestas educativas inherentes a ella.

En este sentido, basado en producciones legales y curriculares, entendemos al niño como un sujeto histórico y de derechos que, en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que vivencia, construye su

identidad personal y colectiva, juega, imagina, fantasea, desea, aprende, observa, experimenta, narra, cuestiona y construye sentidos sobre la naturaleza y la sociedad produciendo cultura (Brasil, 2010).

Asumir esta definición significa pensar que no hay un niño universal, sino niños particulares. En esta dirección, cuando consideramos la adopción de una concepción de la educación que guía nuestra práctica, reconocemos a la educación de la primera infancia como un tiempo y un espacio educativo que, al presentarle el mundo, debe promover la formación humana y cultural del niño. Así, tomando el concepto de "nacimiento" de Arendt (2009), señalamos que el espacio educativo de la infancia puede ser un espacio que aborde pedagógicamente la promoción del acceso de nuevas generaciones, niños, al mundo históricamente construido (Rocha, 2011).

No muy lejos de esta idea, también podemos reafirmar la comprensión de la educación de la primera infancia como un espacio que acoge con satisfacción las experiencias y los conocimientos construidos por los niños en el entorno familiar y en el contexto de su comunidad, articulándolos en una práctica pedagógica que tiene como objetivo expandir el universo de experiencias, conocimientos y habilidades de estos temas. Así, a través de la inseparabilidad entre educación y cuidado, apunta al desarrollo integral[73] del niño, de la misma manera que busca diversificar y consolidar nuevos aprendizajes con respecto a diferentes idiomas y áreas de conocimiento con su propia organización curricular (Brasil, 2017).[74]

Con respecto a la educación física, nuestra comprensión está de acuerdo con la definición de Bracht (2003), quien la reconoce como una práctica que tematiza los elementos de la cultura del movimiento corporal con

---

[73] Teniendo en cuenta que la Resolución de la Junta de Educación Básica Nº 5 de 17 de diciembre de 2009 establece las Pautas Nacionales para la Educación de la Primera Infancia, el desarrollo integral está pensado desde la indivisibilidad de las dimensiones expresiva-motora, afectiva, cognitiva, lingüística, ética, estética y sociocultural de los niños (Brasil, 2009, p. 2)

[74] Para obtener más información, consultar la Base de Currículo Nacional Común para la Educación de la Primera Infancia (Brasil, 2017).

intención pedagógica. En este sentido, cuando vislumbramos la especificidad de la educación física en el contexto de la educación de la primera infancia, estamos de acuerdo con Ayoub (2001) al afirmar que debe entenderse como un espacio que le permite al niño diferentes experiencias y jugar con los elementos de la cultura corporal del movimiento en un perspectiva de "alfabetización lingüística del movimiento". En otras palabras, podemos decir que dependería de los maestros de educación física permitir que los niños contacten con las diferentes prácticas corporales elaboradas por los seres humanos a lo largo de la historia, siempre teniendo en cuenta la dimensión lúdica y el juego como eje y elemento esencial para la acción educativa con la infancia (Ayoub, 2001).

Sin embargo, reiteramos que tal comprensión no corresponde a pensar que la práctica de la educación física en la educación de la primera infancia tiene un carácter disciplinario en sentido estricto. Pero, escapando de una visión centrada exclusivamente en la transmisión de "contenido específico", como ocurre en la escuela primaria, imaginamos la educación física como una práctica cultural que conlleva conocimiento que solo se justifica si se articula con las otras prácticas educativas de la educación de la primera infancia (Victoria, 2006). En este sentido, al garantizar el reconocimiento del lenguaje corporal y expandir las posibilidades expresivas del cuerpo en todos los tiempos y espacios de los CMEI, como lo defienden las Guías Curriculares de Victoria, incorporamos la lógica de la educación de la primera infancia sin renunciar a nuestra especificidad como profesional. Educación física, es decir, enseñar prácticas corporales a los niños para que tengan sentido en estas materias.

Singularidades de la enseñanza de la educación física con niños de cero a tres años

Históricamente, la atención institucional para niños de cero a tres años se realizaba en guarderías, que durante muchos años tenían la función de cuidar a los niños cuyos padres necesitaban trabajar. Solo

en las últimas décadas, con la consolidación de la educación de la primera infancia como la primera etapa de la educación básica, se ha revisado este papel, prevaleciendo el derecho de estos niños a asistir a un espacio colectivo de educación y cuidado. Tal cambio implicó el reconocimiento de la importancia de pensar la educación y el cuidado como dimensiones inseparables. A pesar de las particularidades de los niños de cero a tres años, aquí llamados bebés, donde hay una rutina en la que el tema de la atención es más evidente que en otro grupo de edad, se han sistematizado muchas propuestas educativas para estos temas.

Específicamente con respecto a la complejidad de trabajar con niños pequeños, los CMEI necesitan organizar una estructura que involucre la atención desde la división de clase, la definición profesional hasta el espacio y la organización de rutina. Por lo tanto, en general, los grupos que acogen a niños de seis meses a un año se denominan Grupo 1 y tienen dos maestros directores y dos asistentes de preescolar. El Grupo 2 tiene la misma configuración de profesionales para el cuidado y da la bienvenida a niños de uno a dos años. El Grupo 3 recibe niños de dos a tres años y tiene un maestro y dos asistentes. El cálculo para el número de niños atendidos por habitación varía según el espacio físico, pero generalmente es común recibir veinte niños en el Grupo 1, y de veinte a veinticinco niños en el Grupo 2 y el Grupo 3.

Es importante decir que la duración de la estadía del niño en la institución se organiza en función de una rutina diaria que proporciona los momentos de entrada y recepción de los niños, horas de refrigerio, tiempo para jugar libres, horas de higiene, horas para actividades pedagógicas, almuerzo/cena, segunda limpieza y descanso o sueño para niños que expresan interés/necesidad.

También en relación con la estructuración del trabajo rutinario y pedagógico de los CMEI con niños de cero a tres años, es de destacar que cada comienzo del año escolar está marcado por el período de recepción y adaptación de los niños en la institución. Este período se caracteriza, para muchos niños, como un gran cambio, ya que es su primer contacto con CMEI. Según Barbosa (2010), este es el momento de transición de la relación familia-institución y, por lo tanto, una ocasión que exige mucha sensibilidad por parte de los profesionales,

después de todo, la mayoría de los niños sienten aprensión, ansiedad y lágrimas. Se puede observar que la duración de este período de adaptación puede variar según la clase y cada niño, pero generalmente tiene una duración mínima de un mes.

Dentro de la perspectiva de insertar una educación física integrada con la propuesta pedagógica de CMEI, nuestros horarios de clase con niños de cero a tres años pasan, en varias ocasiones, por diferentes momentos que constituyen la rutina de la educación infantil (momentos de llanto, sonrisas, intercambios, comidas, mordiscos, caídas, baños, juegos, aventuras, sueño, caminatas, descubrimientos, superaciones, relaciones con familias, en definitiva, de muchas singularidades). En este sentido, entendemos que es necesario comprender la rutina en la educación de la primera infancia desde toda su complejidad, ya que está configurada como la mayor singularidad de trabajar con bebés. De acuerdo con las Referencias Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia – RCNEI (Brasil, 1998), la forma en que relacionamos y construimos esta rutina dentro de las instituciones determina si ésta facilitará o reducirá los procesos de desarrollo y aprendizaje. En opinión del documento, "las [...] rutinas rígidas e inflexibles ignoran al niño, que necesitan adaptarse a él y no al revés como debería ser; también ignoran al adulto, haciendo su trabajo monótono, repetitivo y poco participativo" (Brasil, 1998, p. 73).

De estas singularidades impuestas surgen otras preguntas acerca de la rutina de las clases de educación física en los grupos 1, 2 y 3 tales como:

- ¿Cómo no dejar que el trabajo pedagógico con la educación física se asfixie por la dimensión de la atención?
- ¿Cómo escuchar a los niños, especialmente a los bebés que aún no hablan?
- ¿Cómo organizar el trabajo pedagógico con niños tan pequeños?
- ¿Qué enseñar a los bebés? ¿Cómo enseñar prácticas corporales a estos niños?

Estas son preguntas que nos ayudan a reflexionar sobre otras especificidades que pueden evidenciarse en el trabajo pedagógico con el grupo de edad de cero a tres años. Creemos que no tenemos todas las respuestas, pero la experiencia que he acumulado a lo largo de los años como docente facilitadora me ha permitido afirmar que la dimensión del cuidado no debe entenderse como algo extraño o diferente del trabajo pedagógico, por el contrario, compone la propuesta educativa y se configura como una dimensión fundamental en el proceso de establecer vínculos con los bebés en el contexto de la educación de la primera infancia.

Con respecto al proceso de comunicación y las formas de escuchar a los niños que aún no hablan, entendemos que esto, entre otras cosas, también pasa por los afectos.[75] Nuestro contacto diario con las clases de cero a tres años nos ha permitido darnos cuenta de que los niños necesitan sentirse seguros y bienvenidos para participar en las actividades propuestas. Dicho ejercicio de contacto y diálogo debe iniciarse desde el período de adaptación en la institución. Hemos observado que incluso los niños del Grupo 1 y del Grupo 2, que aún no se expresan verbalmente, usan otras formas de expresión, como gritos, miradas, movimientos y expresiones corporales.[76]

Dicho esto, enfatizamos que una estrategia que adoptamos es el hábito de hablar con los niños. Entonces, cada vez que llegamos a la habitación, los saludamos y les decimos por qué estamos allí, hablamos y calmamos a los que lloran, en algunos momentos nos abrazamos y damos nuestras vueltas. Con el tiempo, nos damos cuenta del poder de esta comunicación con los niños, ya que muchos comienzan a reconocer nuestra voz, sonríen cuando entramos en la habitación, nos acompañan a la puerta para despedirnos o incluso lloran en ese momento.

Al hablar de las singularidades que impregnan el trabajo pedagógico con los bebés, no debemos olvidar que la cuestión de la organización del tiempo y el espacio y la estructuración de un trabajo en colaboración con

---

[75] Wallon (2007) y Vygotsky (1991).

[76] Este tema también es abordado por otros autores, incluidos Richter y Barbosa (2010) y Gaspar, Richter y Vaz (2015).

los maestros también debe considerarse como determinante. El primer aspecto de esta organización es garantizar la seguridad y la comodidad de los bebés, por lo que durante el primer semestre del año las clases se llevan a cabo dentro de la sala de referencia para evitar extrañezas con el entorno cambiante y los riesgos de desplazamiento. En el ambiente de la habitación, siempre dejamos algunos colchones y almohadas colocados en el piso como una forma de brindar comodidad si el niño siente sueño o necesita acostarse. Prestamos atención a la estructura y la seguridad de los materiales disponibles y, para despertar interés, también se colocan materiales y juguetes diversificados en diferentes puntos de la sala.

En nuestra opinión, la asociación con los maestros de aula es importante ya que son los adultos de referencia que el niño tiene en la institución y pasan la mayor parte del tiempo con ellos. Por lo tanto, la asociación nos parece poderosa tanto para satisfacer las necesidades de los niños (porque, como son sus adultos de referencia en la institución, su salida repentina de la habitación puede causar gritos y extrañeza) como para mejorar el trabajo a fin de evitar rupturas y fragmentaciones de las propuestas. Además, un trabajo colectivo y colaborativo mejora el desempeño de actividades pedagógicas que requieren más atención a la dimensión de cuidado y seguridad de los niños, así como más creatividad para su desarrollo.

Otro aspecto que consideramos singular y esencial para la práctica pedagógica desarrollada con los bebés es la sistematización de los momentos musicales y la narración de cuentos. Hemos notado que estas prácticas despiertan la atención y el interés de los niños. Además, a través de ellos vimos que es posible crear vínculos y rutinas para establecer comunicación u organizar a los niños para realizar algunas actividades colectivas. También actúan como estrategias para calmarlos cuando están llorando.

Otros principios que también han demostrado ser fundamentales y únicos para consolidar nuestra práctica pedagógica con niños de cero a tres años son: la planificación, documentación y registro de prácticas; la inserción en el contexto del juego infantil, es decir, jugar con ellos; y la oferta de experiencias de movimiento diversificadas y la posibilidad de contacto con diferentes prácticas corporales/cultura de movimiento

corporal. Sin embargo, hemos optado por presentarlos más tarde, ya que entendemos que dialogan más directamente con el proceso de organización y sistematización de nuestro trabajo pedagógico.

Organización y sistematización de experiencias vividas por niños de cero a tres años en clases de educación física

Teniendo en cuenta todas las singularidades inherentes del trabajo pedagógico con niños tan pequeños, partimos de la premisa de que la práctica pedagógica con educación física debería permitir a estos sujetos tener experiencias diversificadas con el cuerpo y el movimiento. Desde nuestro punto de vista, estas experiencias deberían ser oportunas a partir de actividades que despierten el interés, la curiosidad y la imaginación de los niños, potencializando así el desarrollo y el aprendizaje de diferentes idiomas, la interacción con diferentes temas de educación infantil y la exploración de nuevos espacios.

En este sentido, nuestro proceso de organización y sistematización de las clases comienza fundamentalmente con la elaboración de nuestra planificación pedagógica anual. Esta planificación se produce con base en el Proyecto Institucional CMEI para el año en curso, así como las otras presuposiciones y orientaciones curriculares para la educación de la primera infancia presentadas. Por lo tanto, la elección del tema abordado durante el año escolar se basa en el tema central de un proyecto que se define institucionalmente con todo el equipo de CMEI en los primeros días del año. Luego, seleccionamos algunos contenidos de educación física que pueden dialogar con el tema de dicho proyecto. Generalmente, los contenidos elegidos se trabajan con todas las clases CMEI, pero con clases de cero a tres se tematizan de diferentes maneras. En otras palabras, esta tematización de las prácticas corporales para bebés se realiza teniendo en cuenta las posibilidades de aproximación de dichas prácticas con diversos materiales, música, movimientos variados, juegos, entre otros.

Dicho esto, consideramos pertinente presentar ejemplos de cómo

organizamos y sistematizamos este trabajo. Primero, sin embargo, enfatizamos que hemos construido una iniciativa que tiene como objetivo enseñar a los niños las prácticas corporales de la cultura del movimiento corporal, teniendo el juego y la diversión como ejes estructurantes de este proceso. Es decir, dentro de las especificidades que presenta cada niño y clase, estamos brindando diferentes posibilidades de movimientos corporales, gestos y experimentación, y por consiguiente, proporcionándoles el repertorio cultural que hemos acumulado con las prácticas corporales. Por lo tanto, es una práctica pedagógica que invita a los niños de cero a tres a moverse, a la relación con los objetos y los demás, pero que también cambia desde la observación de las diferentes formas en que los bebés se relacionan con él.

Con respecto a los objetivos específicos, éstos son pensados y definidos cada año a partir de la realidad de la clase y los proyectos institucionales actuales. A pesar de que los objetivos[77] propuestos por las pautas del plan de estudios preescolar también están presentes en nuestra práctica, cuando hacemos el ejercicio de pensar en objetivos que se articulan con el conocimiento específico de la educación física,

[77] Según la Base de Currículo Nacional Común para la Educación de la Primera Infancia, el campo de experiencia "Cuerpo, gesto y movimiento" aborda los objetivos del Grupo 1 y el Grupo 2: mover partes del cuerpo para expresar emociones, necesidades y deseos corporales; ampliar sus posibilidades de movimiento en espacios que permitan diferentes exploraciones; experimentar las posibilidades de su cuerpo en el juego y las interacciones en ambientes cálidos y desafiantes; participar en el cuidado de su cuerpo y la promoción de su bienestar; imitar gestos, sonidos y movimientos de otros niños, adultos y animales; utilizar movimientos de agarre, chasquido y lanzamiento, ampliando sus posibilidades de manejo de diferentes materiales y objetos. Para el Grupo 3: apropiación de gestos y movimientos de su cultura en el cuidado personal y en juegos; explorar formas de viajes espaciales (saltar, bailar), combinando movimientos y siguiendo instrucciones; aprovechar sus posibilidades corporales participando en juegos y actividades de diferentes naturalezas; demostrar independencia progresiva en el cuidado de su cuerpo; mover su cuerpo en el espacio, guiándose por nociones como frontal, posterior, superior, inferior, interior, exterior, etc.; desarrollar progresivamente habilidades manuales, adquiriendo control para dibujar, pintar, rasgar, hojear, entre otros (Brasil, 2017, p. 42-43).

queremos que los niños aprendan aspectos de la cultura del movimiento: saltar, moverse, equilibrarse, lanzar y bailar, entre otros, en sus diversas posibilidades. En otras palabras, podemos decir que, en términos de objetivos y conocimiento, pretendemos que los niños de cero a tres puedan, a su manera, jugar al fútbol, jugar al voleibol, jugar al basquet, surfear, patinar, escalar, tirolinas, hacer gimnasia, hacer capoeira, bailar, jugar a la aventura, jugar con juegos populares, entre otros.

En esta dirección, presentamos la forma en que hemos tematizado y organizado los elementos de la cultura del movimiento corporal en nuestras clases con niños de cero a tres años:

- *Practicar fútbol, voleibol, baloncesto, tenis o deportes de pelota en general:* Proponemos a los niños juegos de manipulación, patadas y lanzamientos, pelotas de diferentes tamaños, colores y texturas. Utilizamos telas y cajas de cartón u otros materiales para la demarcación de objetivos y espacios de lanzamiento, así como cestas. También proponemos la dinámica de lanzar pelotas entre sí.
- *Jugar a la aventura:* Este juego involucra el tema de diferentes deportes extremos o prácticas de aventura como jugar surf, andar en patineta, escalar. Para proponer estos juegos y experiencias, utilizamos mallas de tela, colchones, tablas, patinetas, cuerdas, redes, tirolesas, con el fin de proporcionar oportunidades para que los niños trepen, se balanceen y se muevan de diferentes maneras, experimentando así sensaciones corporales en las alturas y varias velocidades.
- *Jugar con juegos populares y viejitos:* El juego de viejitos, como viejitos o a las escondidas, ocurre con mucha emoción cuando participamos junto con los niños. En este caso podemos actuar como el receptor y el corredor de los niños. Ya escondidos, a veces les pedimos que se escondan alrededor de la habitación, y los buscamos, o nos escondemos y les pedimos que nos busquen. Con los bebés usamos telas para cubrir y descubrir la cara.
- *Hacer gimnasia:* Los juegos que involucran gimnasia son muy vivos y diversos. En ellos estimulamos diferentes experimentos

de movimiento, como las diversas formas de saltar, moverse, imitar los movimientos de los animales, rodar, saltos mortales, giros, equilibrios, paradas de manos y cabeza. Al proponer estos movimientos, variamos el suministro de materiales, como saltar y moverse en una envoltura de burbujas (cuando las burbujas explotan, los sonidos hacen que los niños se animen aún más), subirse a las mesas y sillas para saltar, usar colchones y telas para rodamientos, entre otros. En el caso de los bebés, estimulamos el proceso de locomoción con materiales dispersos por la habitación o proponemos actividades para caminar y gatear sobre diferentes superficies (rugosas, esponjosas, lisas). Superar obstáculos al caminar y correr, mecerse, usar telas para mecer a los niños.

• *Hacer capoeira:* Creamos una rutina de sentarse, cantar y tocar con diferentes instrumentos musicales que forman una rueda de capoeira, así como sonajeros construidos en colaboración con otros maestros. En las clases que siguen, nuestra rueda se pone en movimiento, con los rodamientos y los rumbos que aprendemos durante el período en que nos dedicamos a "jugar capoeira" con los niños.

• *Bailar:* La tematización del baile se realiza con chistes cantados, música con gestos, usando un estéreo para reproducir música que estimula los movimientos de diferentes estilos de baile. Hacemos hincapié en que también en este juego nuestra participación es fundamental, ya que a los niños les gusta imitar nuestras acciones.

• *Jugar con las historias:* Al igual que en el caso de los juegos de baile, en el contexto de los juegos históricos hay muchas situaciones en las que los niños actúan por imitación. Sus esfuerzos por reproducir nuestros gestos y expresiones faciales son notables, por lo que revisamos algunas historias con movimientos y dramatizaciones. Para estos juegos consideramos actividades esenciales de improvisación, uso de disfraces, títeres y muchos otros materiales. En estos juegos podemos viajar a la luna en una alfombra mágica, o usar un cohete espacial. También podemos ir a la playa o al bosque, podemos jugar a hacer comida, jugar a las

casitas, tomar el autobús, escapar de leones y tiburones, entre muchos otros inventos.

• *Jugar con creatividad:* Una vez más utilizamos como recurso la oferta de juguetes y materiales diversos como neumáticos, pelotas, aros, cajas, latas, rodillos de estimulación, cochecitos, cuerdas, muñecas, peluches, globos, túneles, papeles, periódicos, revistas, hojas secas, arena, harina, agua, jaleas, frutas, verduras, recipientes, diferentes macetas, entre muchos otros. Como ejemplo, en el caso de periódicos viejos, libros o revistas, podemos hojearlos, luego rasgar hojas, triturar papeles y tirarlos (duchas de papel, por lo general se entusiasman mucho con tal broma); amasar y hacer bolas y luego tirarlas en una canasta, hacer avión de papel, sombrero, espada. También podemos jugar en forma y llenar frascos con piedras, agua, harina, telas; jugar empujando neumáticos y entrar y salir de cajas de cartón; jugar acumulando cosas y luego derribándolas; jugar con un tendedero o una almohadilla de sensaciones.

En nuestra opinión, esta tematización de las prácticas corporales constituye la especificidad de nuestro trabajo pedagógico con la educación física con niños de cero a tres años. Como se indicó, reconocemos en este proceso la articulación del conocimiento propio de la educación física con otros conocimientos y cuestiones inherentes a la educación de la primera infancia, como la dimensión del juego, la interacción y los intereses y necesidades de los niños. En términos de programación y organización de este trabajo, enfatizamos que no adoptamos una planificación rígida basada en el aprendizaje por pasos. Aunque nuestra planificación anual[78] incluye una propuesta de trabajo con la tematización

[78] Un ejemplo. Meses de febrero y marzo: período de adaptación y actividades con canciones e historias; abril y mayo: practica gimnasia o practica deportes de pelota; junio y junio: danza y capoeira (período de la Fiesta Cultural / Fiesta de junio de CMEI – presentaciones infantiles); agosto y septiembre: juegos creativos y viejitos y escondidas y variantes; octubre y noviembre: jugando a la aventura; diciembre: rescatar los mejores momentos del año (reanudar los juegos que tuvieron más éxito).

de algunas prácticas corporales, la realización de esta propuesta se produce a partir de la evaluación procesal que hacemos de la relación de la clase con las actividades. Es importante tener en cuenta que en el jardín de infantes, y especialmente en grupos de cero a tres años, la repetición de movimientos y juegos constituyen elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje. No pretendemos adoptar este principio de repetición como una posibilidad para el aprendizaje mecanizado, sino todo lo contrario. Compartimos la idea de que la reiteración es un elemento necesario para la redefinición de la experiencia de los niños (Buss-Simão, 2011).

En cuanto a la organización de actividades, comenzamos el año con juegos individuales o en grupos pequeños (con tres o cuatro niños). Con el tiempo crearemos la rutina de hacer ruedas para cantar, y luego es posible proponer algunos juegos con la participación colectiva. Una estrategia que considero muy productiva es proponer una asociación con otros maestros y desarrollar actividades que intenten integrar a los niños con diferentes grupos de edad, porque, en nuestra opinión, estos son momentos enriquecedores de vivir y aprender.

Con respecto a la explicación de los juegos, realizamos tanto la narrativa, entendiendo la importancia de hablar con los bebés, y también utilizamos imágenes, videos y fotografías para inspirar a los niños. Además, debe tenerse en cuenta que a medida que los niños interactúan, el juego puede cambiar y, a veces, la idea de una acción particular puede provenir del propio niño. Lo importante es realizar las actividades siempre como una invitación a jugar. Nuestra experiencia nos ha revelado la potencialidad de esto para el trabajo pedagógico con niños tan pequeños. Como señalaron Barbosa y Richter (2010), la experiencia lúdica es una referencia importante para la comprensión individual y social que tienen los niños pequeños, por lo que su presencia es esencial en todas las actividades dirigidas a los bebés.

Además del juego, hemos notado que los niños, especialmente los bebés de seis meses a dos años, se sienten muy atraídos por elementos que pueden sentir, picar, morder, oír, oler. Para Vygostsky (1991), ésta es una estrategia que utilizan para comprender el mundo que los rodea y también para expresar sus emociones. En este sentido, la oferta de

materiales diversificados que estimulan diferentes percepciones constituye una estrategia metodológica altamente valorada en nuestra práctica con estos niños.

En relación con la organización de los espacios del aula, a principios de año solo utilizamos las salas de referencia de los niños como espacios de clase, dependiendo del período de adaptación de los niños y su seguridad. Cuando identificamos una superación de este período, comenzamos la rutina de abandonar la sala para experimentar nuestros juegos en los diferentes espacios que componen el CMEI como patios, soláriums, rampas y pasillos y área al aire libre. También organizamos algunas clases/recorridos para experimentar juegos en la calle frente a CMEI, o en varios espacios de la ciudad, como parques, plazas, playas, museos, lugares de interés, entre otros. El uso de espacios variados también está asociado con su principio de uso de re-significado, como lo defiende Buss-Simão (2011).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje y el desarrollo de los niños, se lleva a cabo durante todo el proceso educativo, en función de los objetivos específicos que definimos para la educación física con cada grupo. Como resultado de esta evaluación, elaboramos dos informes descriptivos de dos clases al final de cada semestre para compartir y discutir con la familia en las reuniones de padres y guardias, así como un video para ser visto para todo el CMEI. Para producir estos informes, utilizamos las notas iniciales del período de adaptación de los niños, las notas y los registros sobre las clases, los comportamientos de los niños y nuestras percepciones del proceso educativo en el cuaderno de planificación, las fotografías, los videos y las conversaciones con los maestros directores.

A partir de una evaluación más amplia de las experiencias que hemos vivido como docentes dinámicos de educación física con los grupos de niños de cero a tres años, realizamos un análisis sobre las especificidades inherentes a ellos. Por lo tanto, podemos decir que las actividades realizadas con bebés de seis meses a dos años están más relacionadas con las demandas sensoriomotoras, mientras que las clases construidas con niños de dos a tres años tienen como énfasis las actividades que involucran la imaginación y la fantasía.

Consideraciones finales

En resumen, destacamos que las formas de pensar y desarrollar la práctica pedagógica de la educación física con niños de cero a tres años en la educación de la primera infancia, dice mucho de un conocimiento que se ha construido en la vida cotidiana de estas instituciones, es decir, en contacto diario con los niños, temas del proceso educativo, en diálogo con documentos curriculares y producciones del campo académico de la educación física.

Además, enfatizamos que la práctica reportada estuvo marcada por el objetivo de permitir la construcción de experiencias por parte de los niños. Estas experiencias implicaron la apropiación de la cultura corporal del movimiento, desde su articulación con otros conocimientos y las especificidades de los niños de cero a tres años.

Entendemos que la tematización, a través del juego, de los elementos de la cultura corporal del movimiento, es decir, de las diferentes prácticas corporales construidas por la humanidad, en la educación de la primera infancia fue muy atractiva para la participación de los niños pequeños en nuestras clases. A este tema a través del juego, agregamos que la diversificación de contenido, materiales y espacios se han constituido como elementos potentes que pueden contribuir tanto a la participación de los niños en las actividades propuestas, así como a una expansión significativa de sus idiomas y experiencias, es decir, contribuir a su lectura y comprensión de lo que es el mundo históricamente construido.

Incluso hablando de niños tan pequeños podemos afirmar que, en contacto con la familia, hemos estado seguros de que lo que experimentan en CMEI va más allá del espacio de la institución. En otras palabras, queremos decir que hubo muchos informes de que los niños juegan en casa con lo que aprendieron en las clases de educación física.

Dado esto, como docente sigo inspirándome para trabajar con la diversidad de contenido que la cultura corporal del movimiento nos permite, particularmente apostando por el carácter formativo que puede proporcionar la proposición de prácticas diversas, entendidas como un campo de experiencias. Sin embargo, al traer nuestro informe, no tenemos la

intención de delimitar una fórmula o receta para el trabajo de educación física con estos niños, porque no existe. Creemos que la construcción de un proyecto de intervención siempre debe comenzar desde la realidad experimentada en cada CMEI, las especificidades de los niños y la decisión colectiva. Lo que compartimos es una posibilidad de trabajo estructurado en base a preguntas que movieron nuestra práctica, a saber: el interés en la implementación de una práctica pedagógica que, articulada a la propuesta de la institución, valoró la contribución específica de la educación física a los niños desde cero a tres años

Bibliografía

ARENDT, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. 6ª edición. São Paulo: Perspectiva.

AYOUB, E. (2001). "Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil". En *Revista Paulista de Educação Física,* Vol. 4, p. 53-60.

BARBOSA, M. C. S. y RITCHER, S. R. S. (2010). "Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche". En *Revista de Educação da UFSM*. Vol. *35*(1), p. 85-95. Recuperado de https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605.

BRACHT, V. (2003). *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2º edición. Ijuí: Ed. Unijuí.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB.

BRASIL (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BUSS-SIMÃO, M. (2011). "*Educação Física na Educação Infantil: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática"*. En *Caderno de Formação RBCE*, Vol. *02*(01), p. 9-21.

GASPAR, B. S., RICHTER, A. C. y VAZ, A. F. (2015). "Das Práticas Pedagógicas Para A Educação Física Infantil De 0 A 3 Anos No Município De Florianópolis". En *Currículo sem Fronteiras*, Vol. *15*(01), p. 231-251. Recuperado de: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/gaspa-richte-vaz.htm

ROCHA, M. C. (2011). *Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinência*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

VITÓRIA-ES (2006). Secretara Municipal de Educação. Educação infantil: um outro olhar. Gerência de Educação Infantil, Vitória (ES): Multiplicidade.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.