



Primera Infancia:

Ciudadanía y diversidad
para el cuidado y
la educación

Cuerpo y movimiento en la primera infancia



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia



Primera Infancia:

Ciudadanía y diversidad
para el cuidado y
la educación

Cuerpo y movimiento en la primera infancia

Desarrollo de contenidos: Sonia Alderete, Milton Bidese, Daniela Galluzzo, Andrea Keserman, Cecilia Moroni y Verónica Müller de la Dirección Nacional de Abordaje Integral de la Primera Infancia, Subsecretaría de Primera Infancia de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).

Diseño: Bruno Lancellotta de la Subsecretaría de Primera Infancia (SENAF).

Ilustración: Celeste Heredia (SENAF).

Revisión editorial: Marcela Castro del Área de Comunicación de la Jefatura de Gabinete de Asesores/as (SENAF).

Serie: Primera Infancia: Ciudadanía y diversidad para el cuidado y la educación

Cuerpo y movimiento en la primera infancia

Septiembre 2023

Autoridades Nacionales

Presidente de la Nación

Alberto Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Cristina Fernández de Kirchner

Ministra de Desarrollo Social de la Nación

Victoria Tolosa Paz

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia

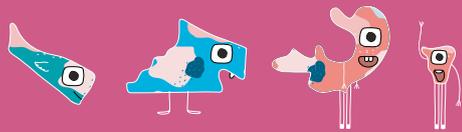
Gabriel Lerner

Subsecretario de Primera Infancia

Nicolás Falcone

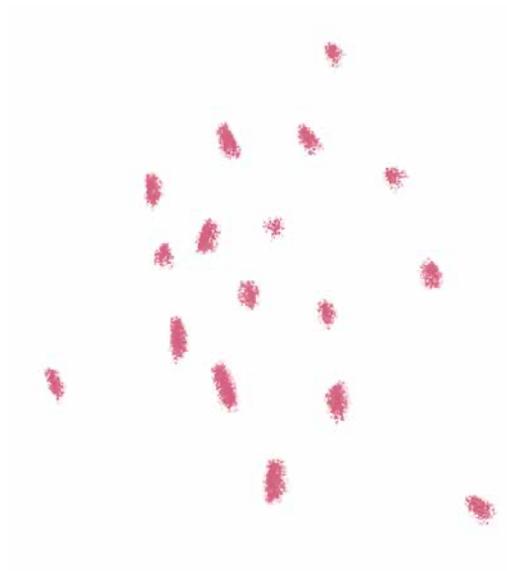
Director Nacional de Abordaje Integral de la Primera Infancia

Milton Bidese



Índice

Prólogo	Página 07
Introducción	Página 11
1. Corporalidad como existencia del cuerpo en el mundo	Página 13
2. La experiencia del movimiento	Página 14
3. Movimiento como derecho	Página 15
4. La construcción corporal	Página 16
4.1 Esquema corporal	Página 17
4.2 Imagen corporal	Página 17
4.3 Movimiento y pantallas	Página 18
4.4 La libertad de movimiento	Página 20
5. La corporalidad en la comunidad	Página 22
6. Experiencias de vida para un cuerpo vivido	Página 23
7. Proceso de adquisición de las habilidades motoras básicas	Página 25
7.1 La marcha y la carrera. Uso de elementos	Página 25
7.2 Trepar y saltar	Página 28
7.3 Lanzar	Página 30
8. El rol del educador o la educadora en las propuestas motrices	Página 32
9. Los desplazamientos y los espacios intermedios	Página 34
10. Propuestas para los EPI o CDI	Página 35
Bibliografía	Página 37



Prólogo

Este material se enmarca en las políticas que lleva adelante la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) destinadas a los espacios de cuidado y educación para niñas y niños de 45 días a 4 años. En este marco, la Ley N°26233 de Promoción, Asistencia y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil y el Plan Nacional de Primera Infancia refuerzan la importancia de un Estado presente garante de derechos.

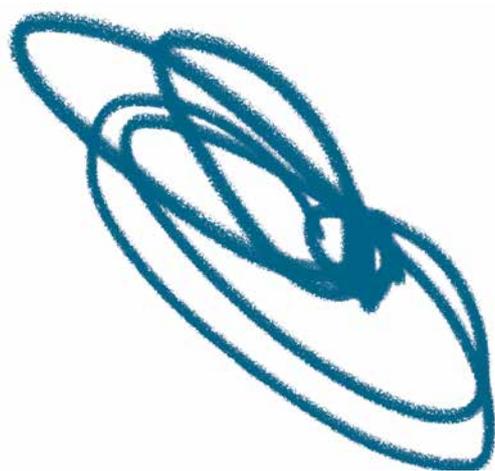
La Serie denominada Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación, busca visibilizar las líneas conceptuales de la secretaría y ponerlas a disposición de los educadores y las educadoras, docentes, promotores y promotoras comunitarias que, en los distintos barrios de nuestra patria, vienen desarrollando prácticas concretas para el cuidado y la educación de las infancias.

En tanto que todas las niñas y los niños son sujetos plenos de derecho, su singularidad y necesidades deben ser oídas y respetadas. Para ello es necesario que las personas adultas que se desempeñan en estos espacios desde diferentes roles las y los reconozcan como protagonistas y acompañen a las familias en el desarrollo integral de cada niño y niña.

Este cuadernillo sobre Cuerpo y movimiento en la primera infancia ofrece elementos teóricos y prácticos para comprender y acompañar adecuadamente el desarrollo motriz autónomo de niñas y niños, propiciando el conocimiento del propio cuerpo y del entorno a través de experiencias enriquecedoras.

Esperamos que el aporte del material que integra esta Serie enriquezca las prácticas cotidianas y fortalezca la plena inserción comunitaria de los espacios de primera infancia. A la vez que pueda ser leído desde la reflexión y se convierta en una herramienta de trabajo para que cada CDI o EPI sea participe en la promoción de más derechos para las infancias de nuestro país.

Gabriel Lerner
Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia



Desde la Subsecretaría de Primera Infancia (SENAF-MDS) presentamos esta serie de cuadernillos que hemos denominado "Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación", destinados a educadores y educadoras que acompañan el desarrollo integral de niños y niñas en cada uno de los Espacios de Primera Infancia de toda la Argentina.

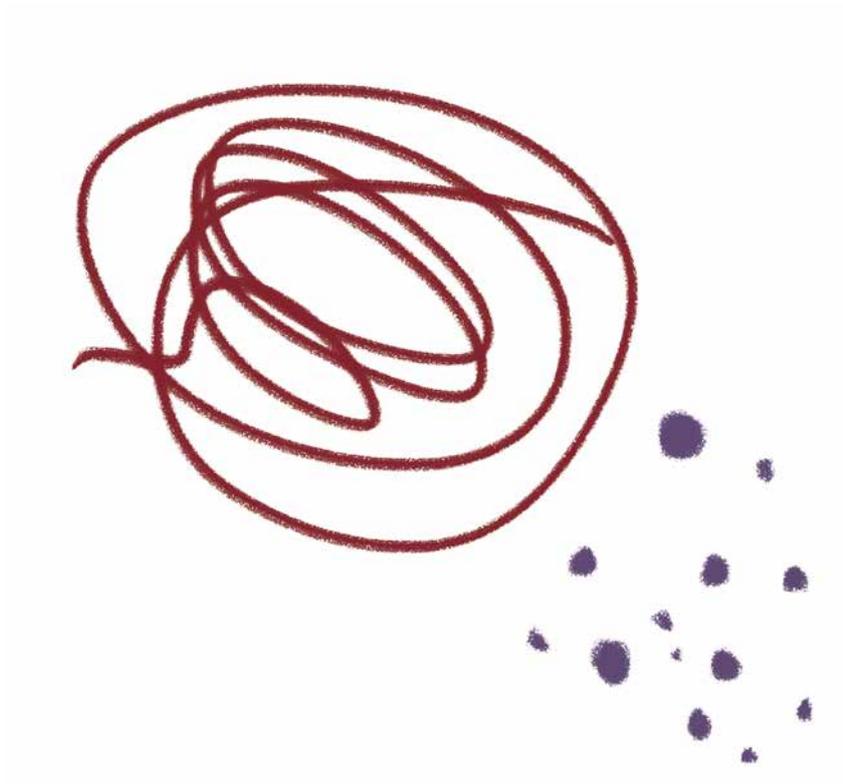
Pensar a las infancias como sujetos de derecho nos obliga a buscar las estrategias necesarias para fortalecer el desarrollo integral durante toda la niñez. Hemos emprendido un camino donde la primera infancia es un tema central de las políticas públicas de todo el Estado, que construimos en conjunto con miradas provinciales y municipales, poniendo el acento también en el reconocimiento de los saberes y las trayectorias de las organizaciones sociales.

Cada espacio dedicado a la primera infancia cumple también un rol fundamental en la comunidad y en el acompañamiento de las familias. Con estos materiales buscamos llegar a cada uno de ellos para fortalecer sus acciones, construyendo intervenciones adecuadas sin superponer esfuerzos y recursos. El trabajo para la Primera Infancia es desde y con el territorio.

Los cuadernillos abordan distintos ejes temáticos que consideramos centrales para fortalecer la calidad de las experiencias educativas y de cuidados, así como también para garantizar el pleno ejercicio de derechos. Esta serie busca recorrer las etapas de la primera infancia con el objeto de facilitar recursos y herramientas que orienten las prácticas de las personas adultas a cargo de los centros, desde una mirada crítica, reflexiva y, sobre todo, que respete la perspectiva local y el desarrollo propio de cada uno y cada una. Así como también brindar herramientas para el trabajo con y las familias.

Con este material buscamos promover un abordaje integral que priorice las voces de los y las protagonistas, que garantice el respeto por las culturas, la no discriminación, y la promoción de infancias libres y autónomas.

Nicolás Falcone
Subsecretario de Primera Infancia



Introducción

Las infancias que concurren a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) o Espacios de Primera Infancia (EPI) se encuentran en plena construcción de la identidad, que se sustenta a partir de las relaciones con las otras personas, el espacio, sus pares y el entorno social. Durante la primera infancia tienen un vínculo estrecho con su cuerpo y es a través de este que pueden acercarse al mundo que les rodea, percibir a otros u otras y autoconocerse.

Consideramos, entonces, al cuerpo como cuerpo vivido en el aquí y ahora, es decir, como una trama compleja, personal y social, única e irrepetible. Un cuerpo que hace, sabe, piensa, siente y comunica. En tanto, entendemos al movimiento como aquellas acciones que permiten estar en el mundo y posibilitan accionar, transformarlo y comprenderlo.

Es por ello que invitamos a quienes trabajan en primera infancia, a superar la idea que entendía a las personas como la suma del cuerpo y la mente, y posicionarse en un enfoque integral que facilite a bebés, niños y niñas sentir, interactuar, vivenciar, explorar su cuerpo para así llegar a conocer y conocerse. Para ello, se recomienda trabajar desde la observación activa, ya que las propuestas de movimiento incluyen a todas las infancias, en todos los momentos del desarrollo.

Aclaremos que este material no contendrá apartados específicos sobre las infancias con discapacidad, ya que si los proyectos están pensados en las necesidades, deseos, intereses y posibilidades de cada niño y cada niña, esta situación no debería ser un obstáculo ni presentar características específicas.



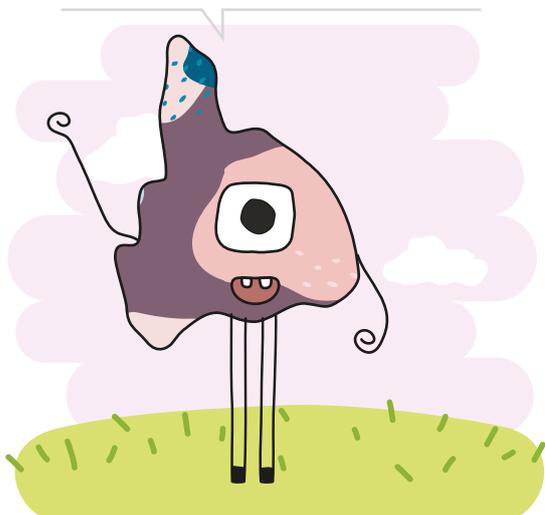
Cuerpo y movimiento en la primera infancia

1. Corporalidad como existencia del cuerpo en el mundo

El cuerpo es presencia, cada sentir es y sucede desde y a través del cuerpo, es en él donde acontece nuestra existencia. Más que pensar en un cuerpo es pensar en una **corporalidad**, que moldea la propia subjetividad a través de las sensaciones que nos generan las experiencias vividas.

Estas sensaciones se generan a partir de estímulos externos e internos que son percibidos por nuestro cuerpo a través de los sentidos. El gusto, los olores, los colores, la rugosidad o suavidad de algún objeto, el sonido, pueden provocar diferentes sensaciones que son experimentadas de distintas formas por cada persona. Por ejemplo, para alguna persona la sensación de acidez que le provoca comer un limón puede resultar desagradable, mientras que para otra resulta placentera.

La percepción del propio cuerpo será posible a partir de la información que este nos brinda cuando estamos en contacto con otras personas y con las experiencias que vamos atravesando. Esto nos permite conocer y conocernos. No es posible conocer y conocerme ajeno a un espacio, tiempo, objetos y sujetos.



Pero ¿de dónde proviene esa información? En este caso, del exterior (es el limón el que provoca la sensación en mi boca).



Por ejemplo, al subir una escalera es necesario identificar la fuerza que se debe hacer con las piernas en relación con la altura del escalón, acomodar el cuerpo en su totalidad y hacer reequilibraciones para evitar caer. Sin embargo, luego de subirla, puede aparecer la sensación de vértigo o de temor si la escalera se mueve, provocando un estado de desequilibrio no esperado. Las sensaciones que provocan tanto el vértigo como el temor, provienen del interior de nuestro organismo, así como las sensaciones tales como el hambre o el sueño.

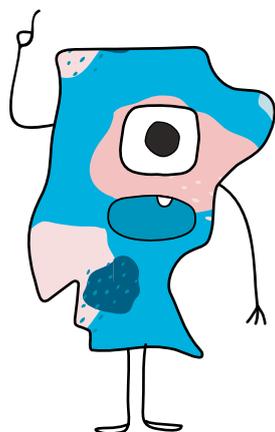
Es por ello que, cuando ofrecemos espacios que inviten a desafíos motrices como trepar, subir y bajar, deslizarse, saltar, arrojar¹; lanzar², entre otras acciones motrices, se debe pensar cuidadosamente qué objetos colocar y cual será estratégicamente el lugar donde nos ubicaremos como educadores y educadoras. Antes de armar cualquier espacio hay que observar previamente a cada niña y a cada niño, conocerles, saber cuáles son sus iniciativas y en qué momento del desarrollo se encuentran.

El **movimiento en primera infancia** está ligado a la integración de **múltiples funciones psicofísicas**³ y a las emociones que se expresan a través del tono muscular, el gesto, la exploración y el juego. Durante la vivencia de estas experiencias el objeto me devuelve lo que soy y yo pongo en el objeto mi mundo interno y mis preguntas, además de la iniciativa propia, las representaciones culturales, ideas, valores, propuestas y capacidad de elegir.

Sugerimos la lectura de:

Cuadernillo: Desarrollo Infantil: Observación y Juego. Serie: Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación. Disponible en la Biblioteca SENAF

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/08/cuadernillo_juego_final_web202217834.pdf



2. La experiencia del movimiento

Las múltiples experiencias cotidianas nos van conformando como sujetos. Por lo tanto, lo que llamamos experiencia es una vivencia que deja una huella interna, es decir, que algo nos transforma de manera singular.

La experiencia no puede ser ahorrada, es decir, nadie puede vivir una situación por otra persona, cada quien debe pasar por ella y así poder constituirse a sí mismo y a sí misma. Las experiencias son únicas y personales. Es por ello que, lo que para alguien puede resultar agradable para otra persona puede no serlo.

El pedagogo Jorge Larrosa (2007)⁴ propone cuatro aspectos para aclarar el concepto de experiencia en contraposición a la idea de experimento.

- La **experiencia es singular**: cada cual tendrá la suya. Si pensamos en un experimento éste debe ser el mismo para todos y para todas.

- La **experiencia es irreplicable**: se refiere a que cada experiencia será única y no habrá otra igual. Mientras que el experimento puede realizarse en reiteradas oportunidades y siempre se obtendrá el mismo resultado.

- Una situación de **experiencia es plural**: es en comunidad y no se define por lo que tenemos en común sino por lo que cada uno y cada una despliega en sus diferencias; por el contrario, en un experimento seríamos la suma de repeticiones.

- Siempre la **experiencia será libre**: porque es incierta, impredecible, y nadie puede obligar a nadie a vivir la experiencia de otro u otra.

Son las familias, las y los referentes afectivos, las comunidades, los educadores y las educadoras quienes deben sentir un compromiso con las infancias para que cada niño y cada niña transite sus propias experiencias, crezca y se desarrolle viviendo momentos transformadores.

1. Arrojar: tirar elementos sin sentido ni dirección.

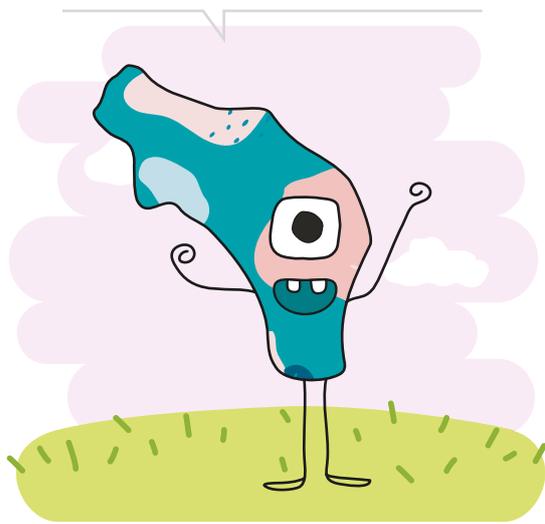
2. Lanzar: tirar elementos con intención y dirección.

3. Son aquellas funciones que transforman los estímulos recibidos en sensaciones.

4. Conferencia de Jorge Larrosa – Mar del Plata 2007 <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp>

Cuando las niñas y los niños están en movimiento van aprendiendo todo lo que les rodea, están siendo. La satisfacción que genera el descubrir lo existente en sus propias realidades provoca una actitud de cuestionamiento: se produce una integración de los saberes en forma de signos en principio, hasta que adquieren significado y se convierten en símbolos producto de la acción.

“La acción se apoya en el dominio de la motricidad, en la estructuración del espacio, en el conocimiento y la comprensión progresiva de la realidad” (Chokler, 2017)



Tenemos que poder discernir entre la **no experiencia** y la **experiencia**. Nos referimos a **no experiencia** cuando estamos “haciendo hacer algo a otros y a otras” para intentar que se produzca un determinado efecto y se cumplan los objetivos que se propone la persona adulta, siendo un ejercicio vacío de significación. En cambio, la **experiencia** se da cuando el cuerpo y el movimiento están puestos en la intención de la niña y el niño, donde hay una pregunta y otra persona que andamia, acompaña y significa.

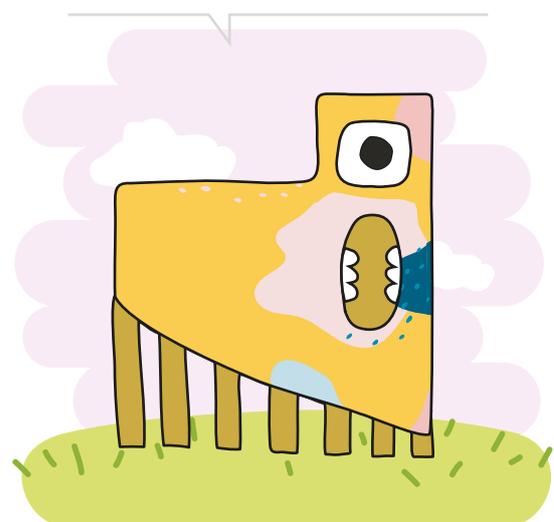
Cuando la experiencia del movimiento se convierte en juego, porque el niño o la niña se sorprende de sus posibilidades y de las que el entorno le brinda, es cuando puede darse el **aprendizaje**.

3. Movimiento como derecho

El movimiento es expresión, por lo tanto es un derecho. Es subjetivo, utiliza diferentes códigos, crea identidad y promueve que surja el lenguaje en todas sus variantes: ese que se expresa en el movimiento muscular, en la cara, en el gesto, los sonidos, la palabra, el tono de voz, entre otros. Permite también el reconocimiento de yo como yo mismo, distinto de los otros y otras, y de la capacidad de relacionarse. Por ejemplo: Ariel (de 6 meses) toma y manipula dos vasos, uno en cada mano, los observa, los chupa, los golpea, mete una mano adentro, los compara. Al tiempo, puede construir con estos vasos una gran torre apilada que no sólo significa un castillo, sino que pone en práctica una serie de movimientos probados, perfeccionados, construidos y reconstruidos simbólicamente, del entorno, de sí mismo y de los otros y otras.

Manipulando, explorando su propio cuerpo y los objetos circundantes, niños y niñas se apropian del mundo externo. Esta exploración permite la adecuación corporal en función de aquellos elementos que tocan, provocando estructuras cognitivas muy complejas. Esto será posible siempre que se promueva la **seguridad afectiva**.

La seguridad afectiva se promueve a través de un vínculo de confianza entre el niño o la niña y una persona adulta referente, y es trascendental en la vida de cualquier sujeto. La estabilidad, continuidad y calidad de este vínculo se verán reflejadas en la seguridad y capacidad de explorar e investigar el mundo que les rodea.



En estas **experiencias de exploración espontánea** se consolida el yo, se comienzan a gestionar las **emociones** y se integran las iniciativas propias a las de otros y otras. Se comienza a **conocer y respetar el propio cuerpo y el de los demás**. Es en el respeto, cuando se puede hablar de derechos: a explorar aquello que provoca curiosidad, a elegir, a moverse en libertad acompañados por sus referentes afectivos que sostengan emocionalmente en los primeros años de vida.

Derecho a la libertad: "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la libertad" en todas sus manifestaciones; entre ellas la libertad de movimiento, crecimiento y desarrollo. Ley n°26061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, artículo 19

4 . La construcción corporal

En primera infancia es fundamental entender que cuando se habla de cuerpo hace referencia a la construcción en relación con otras personas.

El cuerpo no es sólo la parte biológica de las personas, también está conformado y atravesado por la cultura. Existen aspectos ligados directamente a lo genético (etnias) y prácticas culturales, sustentadas en argumentos socialmente compartidos (perforación de orejas, fajado de bebés).

Sugerimos la lectura de:

Cuadernillo: Educación Sexual Integral (ESI) en la primera infancia desde un enfoque de derechos. Serie: Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación. Disponible en la Biblioteca SENAF:

<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/senafcampus/biblioteca>



4.1 Esquema corporal

Es el **reconocimiento** que las personas tienen de su propio cuerpo. Este se construye paulatinamente en la relación con su entorno. Las múltiples vivencias que transite una niña o un niño le ofrecerán información sobre sus posibilidades corporales y de esta forma podrá comenzar a diferenciarse y a conocer su **propio cuerpo**.



En la imagen se pueden ver las acciones que necesitó realizar ese niño para poder descender de la caja. En primer lugar tuvo que reducir su altura, agacharse flexionando sus piernas, apoyar las rodillas en el cajón, descender paulatinamente para apoyar sus manos en el suelo y así pasar su peso corporal. Estas acciones diferenciadas realizadas de manera autónoma contribuyen a la construcción del esquema corporal, afianzan el autoestima y favorecen el sentirse competente.

4.2 Imagen corporal

La imagen corporal es una imagen social. Es decir, nos constituimos como sujetos mediante el vínculo constante con los otros y las otras, construimos nuestra imagen a partir de lo que nos devuelven de ella. Este proceso estará ligado a la emoción, a su vez, al movimiento y a la imitación.

Por ejemplo, si un niño o una niña trepa a un tobogán y la persona adulta que acompaña la escena demuestra temor con su gestualidad, su actitud corporal y/o su tono de voz, el registro en el psiquismo de estas infancias podrá remitir a una imagen corporal insegura, inestable, dependiente.

Es así que, si las infancias se vinculan con personas que brinden miradas cargadas de afecto, que den sostén y estén atentas, podrán constituirse como personas seguras, respetadas y escuchadas. Cabe aclarar que los rasgos de la imagen corporal se van construyendo, haciendo y deshaciendo durante toda la vida, no son exclusivos de la primera infancia.

Cuando una niña o un niño explora su propio cuerpo, juega con objetos, con otros y otras de manera autónoma, tiene más posibilidades de conocer y conocerse.

Introducirse al dominio de los movimientos significa tener la capacidad de decidir acerca de las propias acciones y también asumir sus consecuencias. Ponerse a prueba implica saberse seguro de sí, es decir que hubo un vínculo segurizante que permitió asumir riesgos, ser prudente y construir los propios límites al correr, trepar, saltar, deslizarse, gatear o a pesar de tener dominio corporal, volver a posturas anteriores como giros, caídas, rolados, con el fin de poder alcanzar un objetivo.

4.3 Movimiento y pantallas

es algo irreal que no les permite la exploración y manipulación.

Para reflexionar

.....

Pensemos en la siguiente escena: en una sala de un año se coloca un proyector que muestra un video del mar con el fuerte sonido de las olas de fondo. Frente a esta pantalla se coloca arena, baldes, palas y diversos elementos propios del juego en la playa. Los niños y niñas ingresan y la sala está en penumbras para proyectar mejor la imagen. Se observa que por la oscuridad algunos y algunas muestran resistencia mientras a que otras u otros el ruido les pone en tensión. Sin embargo, hay quienes van directo a tocar la proyección de la imagen del agua que se observa sobre la pared.

.....



Al observar los cuerpos de las niñas y los niños cuando están frente a las pantallas se puede identificar un efecto hipnótico. Quedan con la mirada fija sobre luces que van y vienen, perdiéndose momentos valiosos de ponerse a prueba e interactuar con el espacio que les rodea. Se pueden observar las posturas de los cuellos, de las espaldas, del cuerpo quieto casi inmovilizado. A pesar de que existan a su alrededor objetos de su interés con los que podrían estar accionando, están captados por la pantalla, una proyección que no se puede tocar ni manipular.

Las infancias conocen el mundo que las rodea a través de las sensaciones que provoca la acción y la interpretación de sus acciones sobre este. Por lo cual es importante preguntarse ¿qué sensaciones podría provocarle a un niño o una niña la observación de imágenes móviles, brillantes de una pantalla? ¿Pueden accionar motrizmente sobre esas para así apropiárselas? ¿Favorece la autonomía?

En general se ofrecen espacios con cañones o proyectores, luces y sombras artificiales porque se cree que es la manera de “potenciar” las capacidades de las infancias. Sin embargo, lo que se muestra no está sucediendo realmente

¿Están en la playa realmente? ¿Qué tocan? ¿Qué sienten? ¿Se necesita simular una playa para ofrecerles un momento de exploración con arena y elementos de manipulación fina? ¿Tiene sentido armar este escenario en este momento del desarrollo?

Según lo señalado sobre la experiencia y experimento: ¿dónde entraría esta propuesta? ¿Hay voluntad por parte de los niños y las niñas de estar allí? ¿Qué sucede con lo que voluntariamente desean explorar? ¿Se está garantizando su derecho al movimiento y exploración significativa del mundo?

Les invitamos a ver

@SENAFArgentina (2022) Primera infancia y virtualidad - Cuidado y Educación

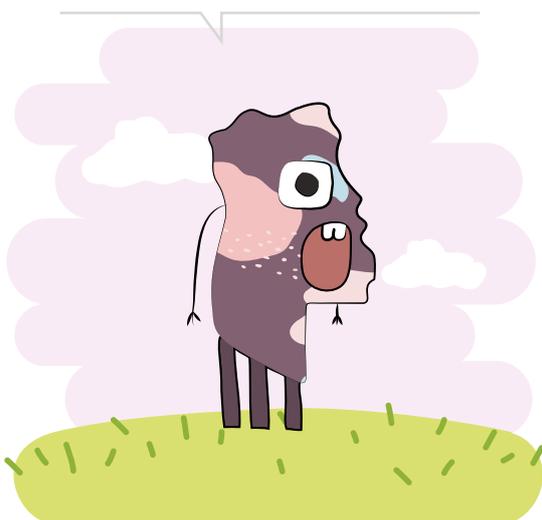
https://www.youtube.com/watch?v=9VClt2Nr67M&ab_channel=SENAFArgentina

Desarrollado en el marco de los encuentros de intercambio sobre "Herramientas de cuidado y la educación en la primera infancia" llevado adelante por la Dirección Nacional de Abordaje Integral de la Primera Infancia.

A partir de esta situación podemos reflexionar acerca de las propias acciones y generar espacios de diálogo con las familias, ya que en la mayoría de los hogares hay alguna pantalla (televisores, celulares, tabletas). Estos dispositivos, al estar disponibles, captan al niño o niña con sus imágenes y sonidos y lo aíslan del mundo exterior.

Las pantallas generan un efecto en las emociones que se traduce a través del tono muscular. El cuerpo va captando y emitiendo esas emociones (contagio emocional), y es allí donde la situación virtual actúa en un doble sentido: por un lado, inmoviliza (quietud ante la pantalla), por el otro lado, activa la función tónica y emocional (ansiedad y excitación) que se va a irradiar por todo el cuerpo.

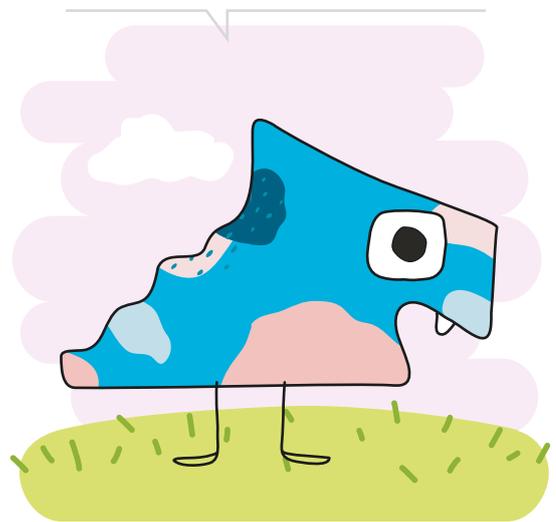
El movimiento es una necesidad vital en primera infancia, por lo tanto, contradictorio a la inmovilización que producen estos dispositivos electrónicos.



La impregnación

Para comprender mejor lo que sucede en la **primera infancia** con las **pantallas** es necesario entender que la exposición genera un estado de **impregnación perceptivo motriz**, es decir, que la imagen provoca una fusión-confusión en el niño o niña que está frente a ese estímulo.

La impregnación es la forma más poderosa de aprendizaje: aprendemos sin darnos cuenta, sin ningún esfuerzo y sin saber que se está aprendiendo en ese momento, como ocurre con la lengua materna.



Un ejemplo de impregnación es la violencia que reciben las infancias como contenido a través de las pantallas. Como espectadores o espectadoras no pueden optar o discriminar el contenido que consumen, por lo tanto, hay una vulneración de sus derechos. En la impregnación no se elige, diferente es cuando se toman iniciativas propias o se decide a voluntad qué es lo que se va a hacer, representar o imitar como sería disfrazarse.

La exposición de los niños y las niñas ante los dispositivos tiene influencia sobre el lenguaje. Algunas veces la complejidad de los diálogos les dificulta comprender todo lo que escuchan. Prima la imagen sobre la palabra. Atienden sólo aquellas imágenes a las cuales les pueden dar algún sentido y las palabras pasan a ser secundarias.

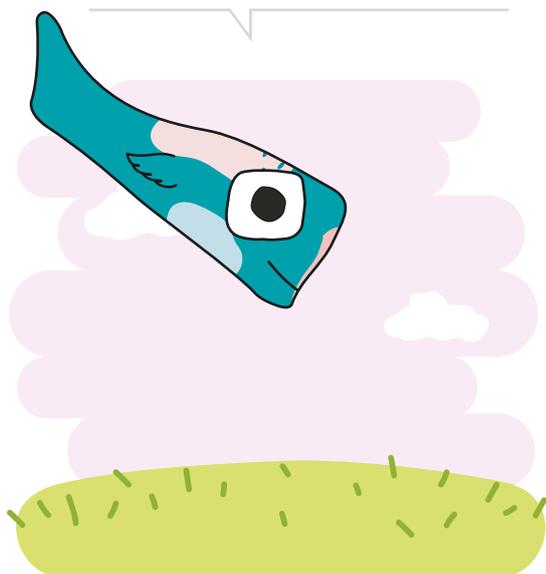
Es sumamente importante repensar qué, por qué y para qué se usan las pantallas o proyecciones en los EPI o CDI, en conjunto con las familias y la comunidad.

Si bien se sabe que los dispositivos y las pantallas son parte del contexto actual, es necesario regular los tiempos de exposición y revisar el contenido que se ofrece para la primera infancia.

La Sociedad Argentina de Pediatría, desde el año 2018 expresa que:

• durante los primeros dos años se recomienda que los niños y las niñas no se expongan a ningún tipo de pantalla;

• para niños y niñas de entre 2 y 5 años, se recomiendan entre 30 minutos y una hora de pantallas de entretenimiento por día, como máximo.



4.4 La libertad de movimiento

Es importante repensar la **construcción social del cuerpo y el movimiento** en los espacios de cuidado y educación para la primera infancia como garantía del derecho de las niñas y los niños a constituirse como sujetos autónomos, activos y competentes.

Históricamente, los **cuerpos son regulados y controlados mediante distintos mecanismos**. A las y los bebés se los fajaba, se ajustaban sus miembros y cabeza con una tela para inmovilizarlos. En las escuelas se incorporaron los pupitres para que las y los estudiantes permanecieran quietos. El objetivo era formar lo que se llamó "cuerpos dóciles" (Foucault, 2014) expuestos a mecanismos de poder, es decir que podían ser manipulados e intervenidos por otros y otras sin consentimiento.

Para reflexionar

¿Qué sucede con las corporalidades de los niños y las niñas, por ejemplo, cuando al ingresar a la sala lo primero que se les pide es que se sienten en ronda (a veces hasta en sillas) para conversar sobre el clima, y pasan en esa posición entre 15 y 20 minutos?

.....

¿Se habilita el juego libre para que puedan forjar nuevos aprendizajes?

.....

¿Qué uso se le da a las mesas y sillas dentro de las salas, están todo el tiempo distribuidas o por momentos se sacan para ampliar el espacio libre? ¿Cuál es el criterio que se maneja para su utilización? ¿Son facilitadoras de las propuestas o resultan obstaculizadoras del movimiento y desarrollo de las infancias?

.....

¿Cómo se trasladan las personas adultas por los diferentes espacios con el grupo? ¿De forma libre, usando una soga o haciendo un tren?

.....

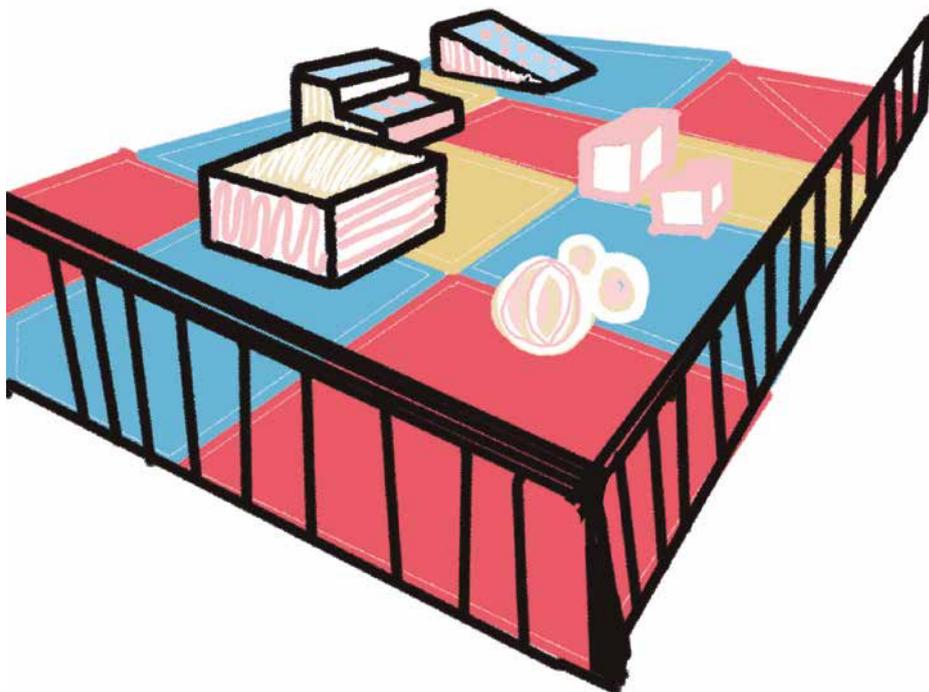
¿Cuáles son las posibilidades de movimiento que hay en los lugares donde viven? ¿Cómo llegan los niños y las niñas a los EPI o CDI? ¿Cómo se trasladan?

.....

En muchas oportunidades los miedos propios de las personas adultas son los que hacen que se siga utilizando un formato que impide la autonomía.

Es posible que en algunas oportunidades se tenga la sensación de no estar haciendo nada, especialmente cuando se ofrecen espacios de juego libre y las personas adultas se ubican por fuera de la escena lúdica. Sin embargo, es justamente allí donde cobra valor ese estar presentes, con la distancia justa. Realizar una observación activa que no interfiera en los movimientos y acciones corporales de los niños y las niñas es asumir un rol facilitador. De esta manera, estamos disponibles sosteniendo desde la mirada, la voz y la escucha.

Lo motriz y lo vincular forman parte de la subjetividad en todos los procesos de aprendizaje, para ello se requiere de educadores y educadoras abiertas y reflexivas, que tengan una mirada respetuosa de lo corporal.



Sugerimos la lectura de:

Cuadernillo Proyecto de Cuidado y Educación en Comunidad. Serie Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación. Disponible en la Biblioteca SENAF <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/senafcampus/biblioteca>

5. La corporalidad en la comunidad

En algunas comunidades niñas y niños pueden salir a la calle a disfrutar de diversos juegos que desafían sus posibilidades y les invitan a desarrollar un mayor dominio corporal: trepar árboles, esconderse en pequeños espacios, jugar a la pelota. Son lugares en los cuales las infancias comparten espacios comunes y seguros con el resto de vecinos y vecinas del barrio.

Para Francesco Tonucci (1997) "salir a la calle a jugar" permite que la comunidad sea la que se pone al resguardo de las infancias, favoreciendo la conquista de los espacios públicos. El pedagogo señala que los niños y las niñas jugando en la calle la hacen segura para todos y todas.

Entonces, siguiendo al autor, salir de los CDI o EPI y entrar en contacto con las plazas o parques, podría ser un buen punto de partida para hacer seguros los espacios públicos de la comunidad para la primera infancia. Es importante, reconocer estos lugares y definir conjuntamente cuál será el rol que ocuparán las personas adultas que acompañan a niños y niñas.

Será fundamental cooperar en la identificación de las intervenciones que necesita el espacio público para que permita la exploración y el movimiento autónomo de las infancias. Para ello, es necesario que se revisen las posibilidades reales que tienen niños y niñas de ejercer su ciudadanía en los lugares donde habitan. Es decir, cuáles son las alternativas que se ofrecen en los espacios públicos para su plena participación. Los EPI o CDI pueden articular con instituciones y organizaciones barriales para pensar comunitariamente escenarios que favorezcan la libre participación de las infancias, en compañía siempre de personas adultas. Establecer redes, abrir las puertas a las familias, ofrecer los espacios para el uso comunitario a fin de ampliar la mirada para garantizar los derechos de todas las infancias.

"En otras palabras, para ejercer la ciudadanía desde los primeros años se requiere tanto la participación de los niños y niñas en el escenario público como el disfrute de las condiciones de

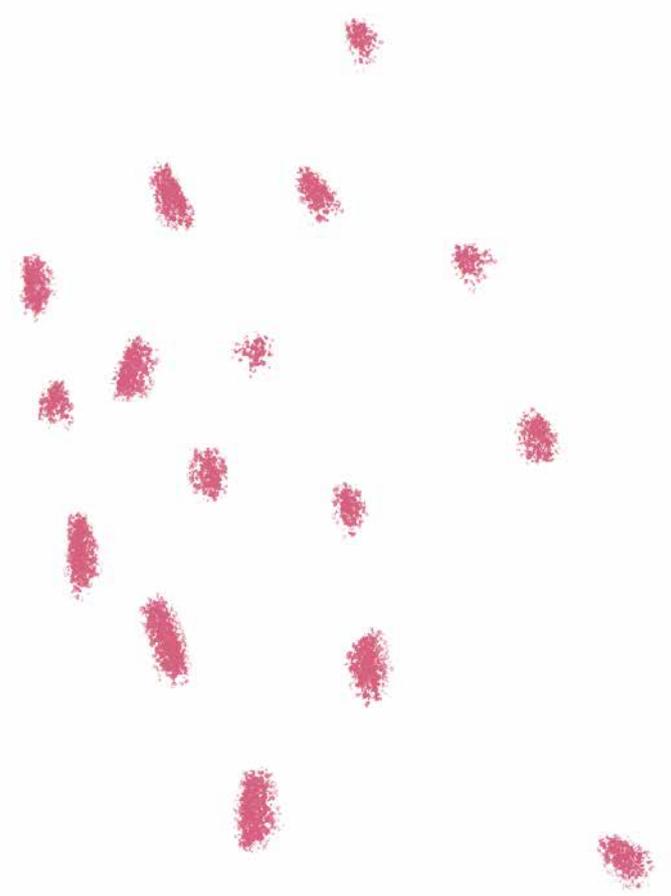
bienestar que merecen, incluidos los procesos de socialización orientados por principios de equidad y respeto que les permitan desplegar sus formas propias de expresión e incluso, para sentirse dignos de su familia, su comunidad y su país" (Torrado, 2016).

Sugerimos la lectura de:

Cuadernillo: Abordaje integral y cuidados de la Primera Infancia. Serie: Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación.

Disponible en la Biblioteca SENAF

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/08/cuadernillo_abordaje_integral_y_cuidados_de_la_primera_infancia_paraweb202217836.pdf



6. Experiencias de vida para un cuerpo vivido

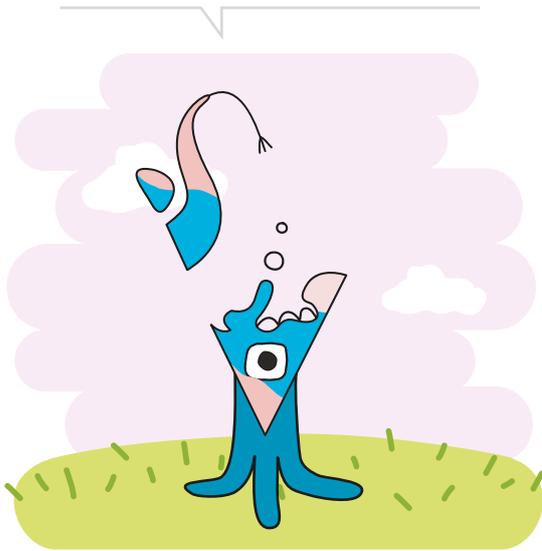
Repensar las propuestas que se ofrecen en los EPI o CDI con la intencionalidad de generar experiencias de vida para un cuerpo vivido es de suma importancia en la primera infancia, ya que todo lo que le suceda debe poder ser explorado; de no ser así se quedará en una práctica vacía de sentido.

"Sabed que no hay nada más poderoso, más elevado, más sutil que un buen recuerdo de la infancia: el hombre que logra reunir muchos, está salvado para toda su vida. Pero uno solo basta" (Fiódor Dostoyevski, 1880)

Al observar a los niños y a las niñas es posible identificar que se expresan a través del lenguaje corporal (gestos, tono muscular, emisiones sonoras), manifiestan que sienten, viven, piensan e interpretan a partir de su corporalidad.

El cuerpo es en sus manifestaciones

Es necesario que los educadores y las educadoras incorporen esa concepción de corporalidad, para descifrar, mediante la observación activa, qué les sucede a las niñas y los niños cuando están atravesando una experiencia de movimiento; y así ofrecer propuestas creativas, novedosas, convocantes, desafiantes que pongan el foco en la corporeidad que se manifiesta.



Agudizar la mirada para saber leer.

ojos que nos transmiten miradas de asombros, angustia, miedo;

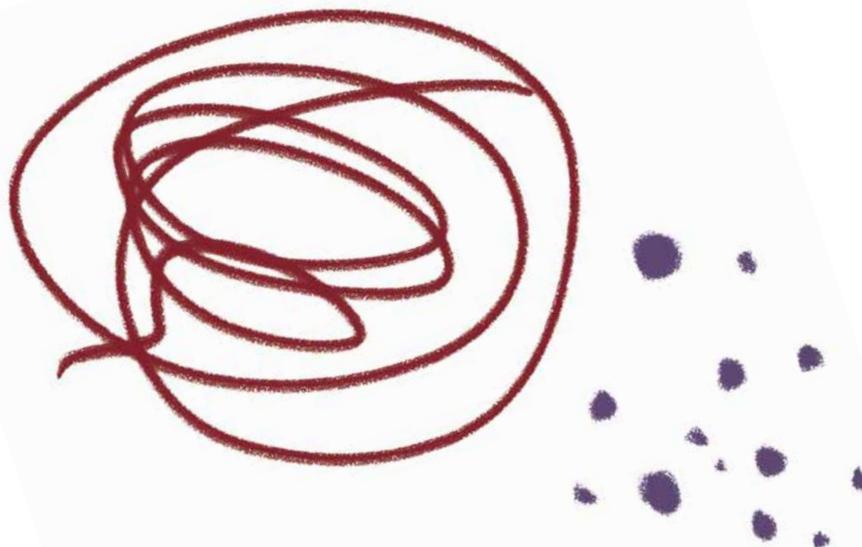
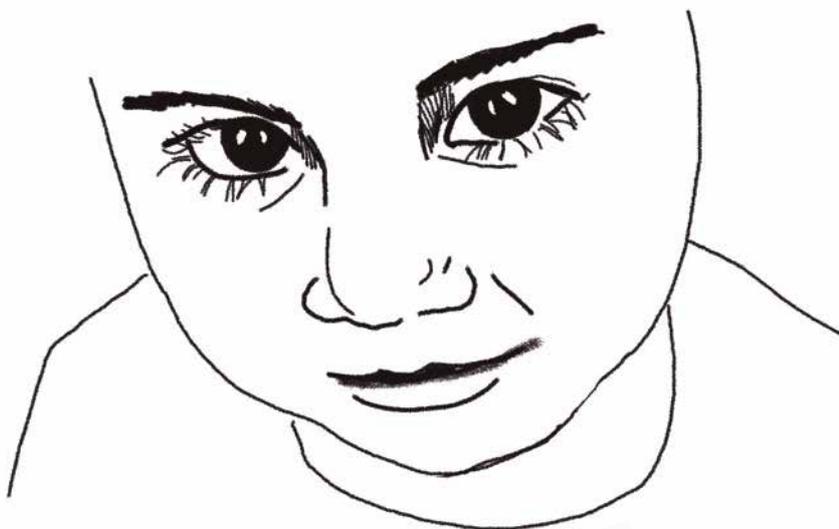
bocas que manifiestan sonrisas;

lenguas que salen de la boca porque algo no les gusta;

manos que tapan orejas porque lo que escuchan esos oídos está muy fuerte y aturde;

estar acostado en el piso para escuchar una historia;

entre tantas posibles manifestaciones corporales...



7. Proceso de adquisición de las habilidades motoras básicas

Las habilidades motoras básicas son el fundamento de la motricidad y de aprendizajes posteriores más complejos. Son aquellas acciones motrices amplias, generales, entre las cuales encontramos: caminar, correr, saltar, escalar, trepar, desplazarse en cuadrupedia (andar en 4 patas), reptar, lanzar y capturar. Estas habilidades requieren entornos favorables para que se desarrollen autónomamente y en algunos casos su adquisición podrá estar condicionada por una situación de discapacidad.

Si no existe ninguna limitación, todos los niños y niñas podrán correr en algún momento de su desarrollo, ya que han aprendido la habilidad motora para hacerlo. Es un aprendizaje generalizado y amplio que puede ser utilizado para múltiples situaciones: correr cuando tenemos apuro, al jugar o al practicar algún deporte.

Las habilidades motoras básicas se desarrollan en los primeros años de vida: primero de manera independiente (cada una sin combinación con otras) como correr, saltar, lanzar. Una vez que se afianzan pueden utilizarse en cadenas de movimiento como correr y saltar sin detenerse, es decir, se unen las dos en una misma acción.

Ahora bien, las habilidades motrices pueden pensarse desde diferentes situaciones.

Teniendo en cuenta que concebimos a los CDI o EPI como espacios inclusivos, destacamos que con los apoyos adecuados es posible favorecer el desarrollo autónomo de todos los niños y las niñas a través de propuestas compartidas.

Sugerimos la lectura de:

Cuadernillo Discapacidad e Inclusión: los espacios desde una perspectiva de derecho. Serie Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación. Disponible en la Biblioteca SENAF

<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/senafcampus/biblioteca>

Recordemos que cuando los niños y las niñas alcanzan la marcha autónoma están buscando permanentemente el equilibrio. Esta capacidad se irá conquistando paulatinamente.



7.1 La marcha y la carrera. Uso de elementos

El caminar, en sus inicios, es una marcha rudimentaria que busca permanentemente equilibrarse. Una vez afianzada es pensada como habilidad motora básica, dando paso a la posibilidad de adquirir la carrera⁵ con movimientos continuos.

Las habilidades motoras rudimentarias son las primeras acciones motrices que realizan las niñas y los niños en contacto con el mundo, como ser: gatear, arrojar objetos, reptar, rolar, entre otras. Entonces, ¿qué se puede hacer para favorecer el afianzamiento de la marcha? Podemos identificar qué objetos o elementos colocamos en el espacio para que las niñas y los niños se sientan seguros.

5. Carrera como acción de correr, no como competencia donde se busca un ganador o ganadora.



La marcha autónoma permite la exploración del mundo desde otra perspectiva. El equilibrio postural alcanzado facilita las acciones motrices e invita a poner en juego las propias posibilidades, animarse a más.

En este momento del desarrollo podríamos comenzar a incorporar ciertos elementos en los espacios.

¿Cuáles pueden ser esos elementos?

Los **planos inclinados**, por ejemplo, permitirán que los niños y las niñas adecúen su equilibrio en pequeñas alturas, regulen su velocidad al bajar y por lo tanto afiancen la marcha. Es necesario que puedan observar cual es la altura más adecuada, ya que dependerá de las posibilidades de cada niño y de cada niña regular sus movimientos, equilibrios y desequilibrios.

Cuando se ofrecen propuestas con planos inclinados es necesario hacerlo con elementos rígidos como tablonces o escaleras de madera por la resistencia que ofrece.



Tengamos presente que ciertas **localizaciones geográficas** tienen sus propios **planos inclinados** que invitan a grandes **desafíos motrices**, en particular a niños y niñas que han conquistado recientemente la marcha estable. Cuadras empinadas, ascensos de cerros o montañas, caminos con piedras sueltas o ripio, entre otros ejemplos.



Las superficies que invitan o requieren mayor destreza son los **escenarios naturales**, ya que presentan un gran desafío para las infancias y suelen ser transitadas cotidianamente por los niños y las niñas. Por ejemplo: superficies con nieve o barro, médanos o lugares con grandes cantidades de arena que provocan el hundimiento del pie, provocando desequilibrios.



A medida que se observa mayor afianzamiento del equilibrio es posible variar las superficies a planos inclinados de goma espuma, como colchones y colchonetas.



¿Por qué estos elementos irían luego de los planos inclinados de madera? Porque la adecuación y reequilibración del cuerpo sobre superficies blandas requiere de mayor conocimiento y dominio corporal que al hacerlo sobre superficies duras. Es decir, es más difícil pararse y sostenerse en superficies blandas.

Propuesta de trabajo

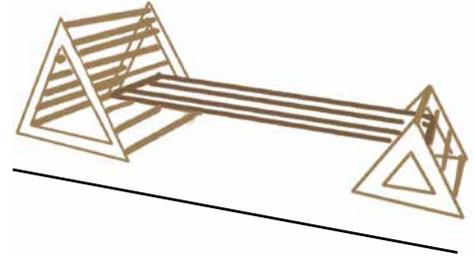
Las y los invitamos a observar las características del territorio en el que viven y conversar con las familias, salir de los espacios y poner el cuerpo en los escenarios que tienen alrededor de los CDI o EPI. ¿Qué lugares ofrecen posibilidades reales de movimiento, exploración y juego que fortalezca la autonomía?



Otra forma de promover desequilibrios es despegando del piso los objetos (en altura) generando **puentes**. Tener en cuenta que cuanto más alto sea, mayor ancho deberá presentar. En el interior de las salas pueden ofrecerse como opción estructuras de madera armadas, que brinden la posibilidad de caminar sobre lo que se

llaman bancos suecos (largos y no muy altos). También se pueden construir pequeños puentes con neumáticos y tabloncitos.

Los ambientes naturales también ofrecen múltiples oportunidades para establecer equilibrios en alturas: caminar sobre troncos, canastos apilados, piedras, o sobre pequeños puentes que cruzan arroyos.





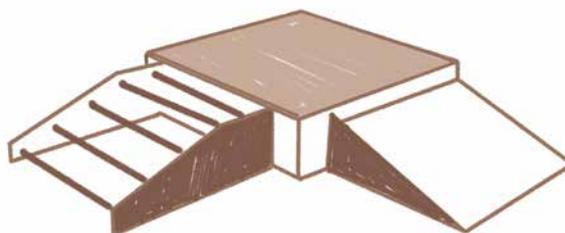
Los muebles de las salas pueden ser también un elemento interesante para ofrecer como puentes a medida que la marcha se va afianzando.

inicialmente el equilibrio sobre él y luego el salto y la caída. La altura irá variando en función de las diversas posibilidades de cada niño o niña. Algunos de los objetos que podemos colocar en los espacios para trepar y saltar pueden ser: cajones, tarimas de madera o cajas firmes (de banana, manzana o zapatos). Para que sean firmes es necesario que tengan tapa y objetos pesados dentro así no se mueven ni se hunden. También pueden utilizarse bloques de madera, mesas, sillas o bancos, entre otros.

La consolidación de la marcha (caminar en forma segura) permite iniciarse en la carrera. La posibilidad de imprimir velocidad a esa marcha provoca pequeños momentos en donde ambos pies están en el aire, es decir, pueden correr.

El correr es una necesidad de movimiento que suele producir satisfacción en sí misma, es por este motivo que no existen objetos o elementos para estimular este desplazamiento. Muchas veces, los niños y las niñas corren de un lado hacia el otro y las personas adultas tienden a pedirles que no lo hagan o que se trasladen caminando "sin correr".

Saber que el movimiento es una necesidad y que además produce mucho placer, ayuda a acompañar y a comprender por qué se intensifica durante la primera infancia.



7.2 Trepar y saltar

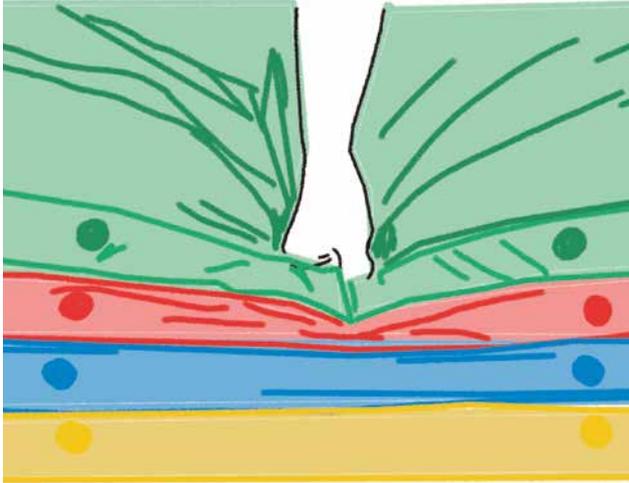
Para subir a lugares en altura, los niños y las niñas necesitan de la habilidad motriz de **trepar**. Al hacerlo adecúan sus movimientos, calculan la fuerza que deben hacer con sus brazos para traccionar y miden que pierna debería subir primero, entre otras acciones. Luego, para bajar de los equilibrios realizados en altura, en general, saltan. Ese primer salto se llama **salto en profundidad** (desde una superficie hacia abajo). Es muy común observar que al bajar escaleras quieran saltar del último escalón o los cordones de las veredas.

Sin embargo, para que todo esto suceda, el elemento que trepan y del cual luego saltan debe ser seguro, firme y amplio, permitiendo

Al igual que con los equilibrios, en los espacios naturales se pueden identificar objetos que luego de trepar invitan a saltar en profundidad como ser los troncos, piedras o árboles.



Ahora bien, cuando las niñas y los niños comienzan a realizar el salto en dos pies en altura, es decir, hacia arriba, es posible observar cómo prueban las acciones de flexión y extensión de las piernas en superficies blandas como colchonetas, colchones, cama elástica, o sin vuelo (sin despegar los pies de la superficie).

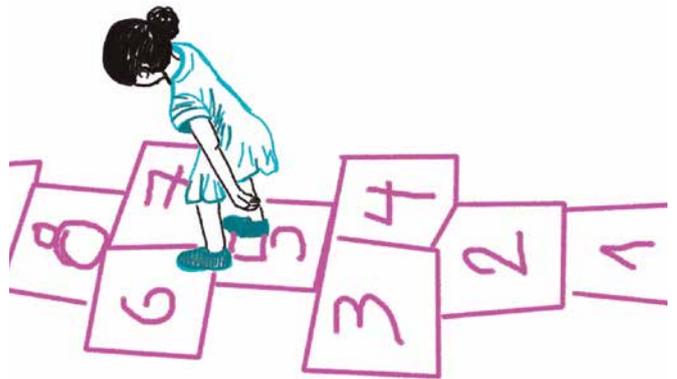


Es importante tener en cuenta la pertinencia de los elementos que se colocan, ya que las habilidades motoras básicas van a ser desarrolladas y aprendidas por los niños y las niñas sin necesidad de forzarlas, aparecen

cuando el desarrollo madurativo así lo permite. Por lo tanto, la observación activa de las educadoras y los educadores es clave para saber cuáles son los elementos que deben colocarse, de qué manera y con qué nivel de dificultad.

Cuando la maduración lo permite (fuerza muscular, seguridad corporal), los niños y las niñas comienzan a probar el salto despegando los pies del piso. A eso se denomina **fase de vuelo**. Inicialmente lo hacen en el lugar, y una vez que pueden despegar ambos pies del piso el cuerpo se prepara para poder saltar hacia adelante, es decir, lo que llamamos **salto en largo**.

Los primeros saltos en largo se dan de un pie a un pie (como cuando saltamos un charco



de agua) y luego se da el salto con dos pies hacia adelante. Las formas más pertinentes de preparar espacios que inviten a saltar en alto y en largo van a requerir de elementos colocados uno a continuación del otro, pudiendo ser aros, cintas, sogas, rayuelas.

Cuando se observa que la fase de vuelo aumenta, es decir, que se sostienen más tiempo en el aire, es posible colocar objetos con mayor altura. Por ejemplo: troncos pequeños, cajas bajas.

7.3 Lanzar

Otra de las habilidades motoras básicas que se construyen en los primeros años tiene que ver con el lanzamiento. Sin embargo, lanzar no es lo mismo que arrojar objetos. El arrojar tiene que ver con las acciones que realizan las y los bebés en sus primeros meses. Paulatinamente reconocen las posibilidades que brindan sus brazos, en especial las manos, y arrojan los objetos, se detienen a observar cómo caen, si hacen ruido y miran hacia dónde van. No buscan una dirección concreta.

Cuando la acción de arrojar se hace con una dirección intencionada, por ejemplo que una pelota entre en un canasto, pase por dentro de un aro o derribe un objeto, pasa a ser un lanzamiento.



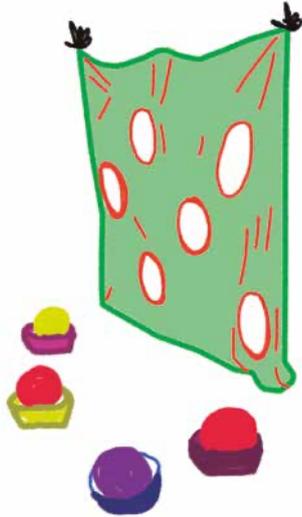
Los primeros lanzamientos comienzan a realizarse una vez que se consigue mayor dominio corporal. Los objetos pertinentes serán los que se puedan tomar con facilidad, es decir, que entren en una mano sola: pelotas pequeñas, bastones cortos de goma eva, botellas pequeñas, argollas, bolsitas rellenas de arena, tubos de tela, piedritas. La variación de estos objetos tiene que ver con que también permiten lanzamientos diferentes.



Las formas de lanzar requieren bastante movimiento. En general, en los primeros lanzamientos, las niñas y los niños adelantan el mismo pie del brazo lanzador y no alcanzan a darle la dirección deseada. Paulatinamente es posible observar cómo van adecuando el cuerpo, comienzan a identificar con qué mano le resulta más simple hacerlo, adelantan el pie contrario provocando mayor fuerza y ya no se mueven completamente, sino que realizan la fuerza solamente con el brazo sin desestabilizarse.

Cuando se ofrecen oportunidades para lanzar es necesario que aparezcan blancos, es decir, lugares donde “embocar”. Al comienzo se pueden ofrecer canastos o cajas que se encuentren en el piso. A medida que van desarrollando la habilidad, podrán complejizarse la propuesta, por ejemplo, estos mismos elementos pueden colocarse inclinados sobre alguna superficie, de modo que queden más altos o se pueden colocar aros apoyados sobre las paredes. Como se puede observar son todos blancos fijos, es decir que no se mueven.





A partir de la observación de las posibilidades de las niñas y los niños se puede comenzar a colocar blancos móviles, por ejemplo, aros colgados que se mueven o giran a diferentes alturas. También se pueden incorporar objetos para derribar, como torres de cajas de diferentes tamaños, latas o botellas. El juego tipo bolos podría ser otra opción.

Como las posibilidades motrices van variando y afianzando las habilidades, es posible incorporar objetos más grandes o más pesados, como pelotas de goma o de goma espuma. Es importante aclarar que este tipo de objetos pueden requerir del uso de ambas manos, lo que dependerá de las posibilidades de cada una y de cada uno.

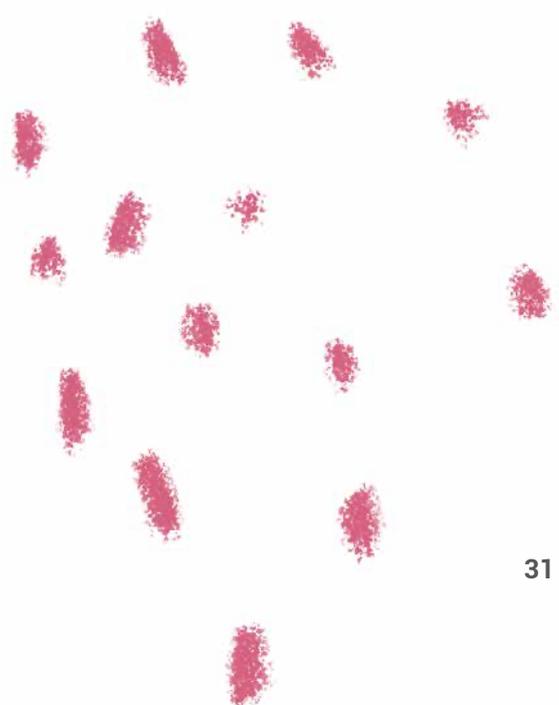


Cuando se amplían las posibilidades motrices las habilidades también se van complejizando, y entonces se pueden generar situaciones de juegos con otras personas.

Al lanzarle un objeto a alguien estamos haciendo lo que se llama un **pase**. El pase y la recepción también están dentro de las habilidades motoras básicas.

Por un lado, para poder realizar pases y recepciones con otros y con otras es necesario comprender que estas acciones requieren de múltiples ajustes. Quien hace o inicia el pase calcula la fuerza con la cual debe lanzar el objeto, teniendo en cuenta su peso, su tamaño y la distancia en la que se encuentra su compañero o compañera.

Por otro lado, quien recibe el pase también debe realizar sus propios ajustes: calcular la trayectoria del elemento antes de que caiga o luego de que toque el suelo, no perderlo de vista ni cerrar los ojos, identificar con que parte del cuerpo lo recibe (brazos o piernas), entre otras.

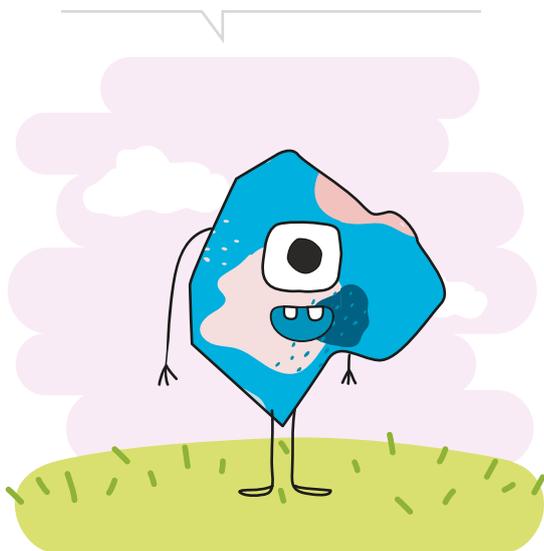


8. El rol del educador o la educadora en las propuestas motrices

Referirse a entornos favorables que propicien el desarrollo autónomo implica pensar en educadores y educadoras no intervencionistas. Esto no quiere decir que deban correrse y dejar librado al azar lo que suceda en los espacios. Muy por el contrario, es una invitación a tomar la distancia justa de las acciones de los niños y las niñas para que suceda no sólo el aprendizaje y el desarrollo motriz de manera autónoma, sino también el deseo, el pensamiento, las relaciones (espaciales, emocionales, físicas, interpersonales) y la iniciativa.

La intervención se realiza sobre el espacio, no sobre los cuerpos. Es allí donde los educadores y las educadoras proponen entornos lúdicos que acompañen y promuevan el movimiento, colocando los elementos más pertinentes, distribuidos intencionalmente, como una invitación a las niñas y los niños.

Los espacios son pensados siempre de acuerdo a las posibilidades, necesidades e intereses observados previamente en los niños y las niñas.



Si los objetos que se colocan requieren del acompañamiento permanente de las personas adultas, debería repensarse la pertinencia de los mismos. Cabe aclarar que en algunas ocasiones puntuales se realizan apoyos sobre el cuerpo de las infancias, sólo con el fin de propiciar la autonomía, por ejemplo con niños o niñas con alguna discapacidad. Estos apoyos actúan como facilitadores y no como obstaculizadores de un desarrollo autónomo saludable, las personas adultas no deben intervenir como "correctores".

Sugerimos la lectura de:

Cuadernillo: Desarrollo Infantil. Observación, espacios y materiales. Serie: Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y Educación.

Disponible en la Biblioteca SENAF
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/08/cuadernillo_observacion_espacios_y_materiales_sspin_web.pdf

¿Qué es un objeto pertinente?

Los objetos y materiales pertinentes son aquellos que permiten que el niño y la niña puedan accionar sobre ellos en forma autónoma y que además sean seguros, confiables, adaptados a sus necesidades e intereses, transformables y desafiantes, sin que ello suponga un riesgo.



Ejemplo 1

En la sala de 2 años, la educadora hace una propuesta con el objetivo de afianzar el equilibrio postural. Para ello, coloca dos rectángulos de goma espuma (que están vencidos, es decir, que no ofrecen resistencia), un cuadrado del mismo material y una plataforma rígida.

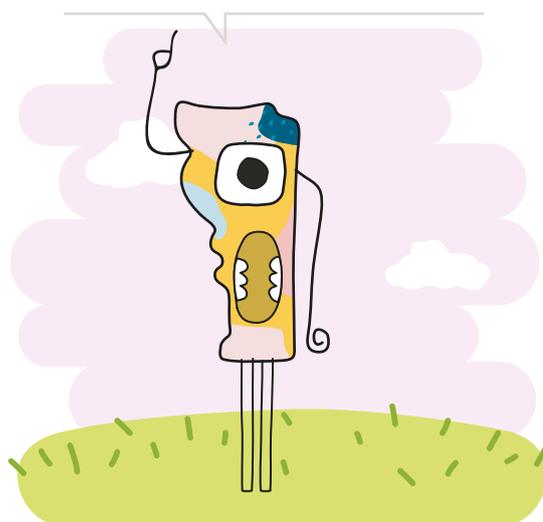
Los niños y las niñas intentan subir, pero al hacerlo el primer rectángulo se hunde de tal forma que evita que puedan reequilibrarse y, en consecuencia, se caen.

La educadora se acerca y toma del brazo a las niñas y los niños con la intención de ayudarles a pasar. El reequilibrio se produce por la intervención de la educadora sobre el cuerpo del niño y la niña.

Estas formas de intervenir evitan que la capacidad de equilibrio se construya individualmente ya que los objetos utilizados no fueron pertinentes.

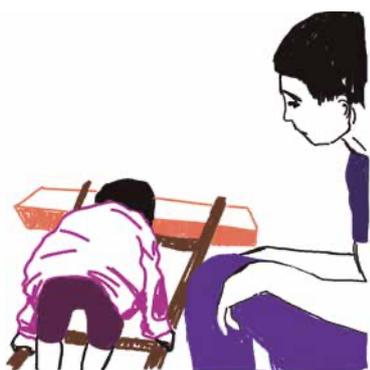
disponible por si algún niño o niña busca su apoyo, pero no obstaculiza las posibilidades ni realiza alguna acción por ellas ni por ellos.

Estar disponibles como educadores y educadoras implica ofrecerse también como soporte, sostén que habilita, facilita y convoca.



Ejemplo 2

En la sala de 3 años también se genera un espacio para equilibrios y desequilibrios. En esta oportunidad, entre otros objetos, se utiliza una escalera en plano inclinado que termina en un banco bajo. El educador se sienta sobre el banco, ya que observa que es el sector más desafiante. Se muestra atento y



Para reflexionar

.....

¿Qué nos sucede cuando observamos a una niña o un niño trepar una mesa, una caja, escaladora o toboganes? ¿Qué les decimos?

¿Nos mantenemos a la distancia justa? ¿La o lo bajamos? ¿Ofrecemos o habilitamos estos espacios de movimiento? ¿Si o no? ¿Por qué?

.....

9. Los desplazamientos y los espacios intermedios

Los EPI o CDI están pensados para niños y niñas de 45 días a 4 años, por lo cual los traslados dentro del mismo no deben representar un riesgo para las infancias que los habitan.

Para reflexionar

Les invitamos a analizar qué sucede en los desplazamientos y en los espacios intermedios, es decir, aquellos que no son la sala, el patio o el salón de usos múltiples, pero que también deben ser habitados, recorridos e intervenidos por los niños y las niñas.

¿Cómo son los desplazamientos dentro del espacio? ¿Se utilizan sogas para que cada niña o niño se tome y camine, o hacen un "tren"? Si hacen un tren para desplazarse ¿Cuál es el motivo por el que usan esa forma? ¿Qué hay en los espacios intermedios a las salas? ¿Cómo son? En el caso que haya escaleras ¿Es pertinente subirlas tomados de sogas? ¿Permite esta forma de traslado autonomía en el movimiento?

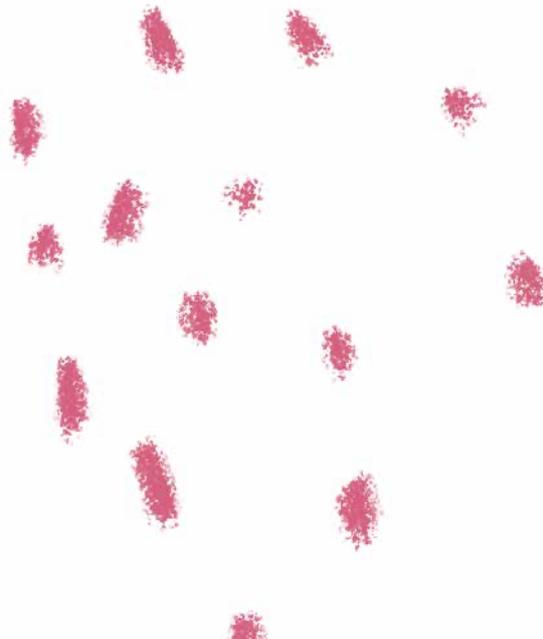
A partir de esta reflexión es necesario preguntarse sobre los modos de desplazamiento en los espacios, teniendo presente que deben ser siempre sin condicionamientos motrices.

Es importante resaltar que algunas propuestas que suelen utilizarse, como los trenes o las sogas, resultan obstaculizadoras del desplazamiento en los espacios.

- la velocidad de la marcha podrá estar condicionada por quien está inmediatamente delante, por quien está atrás y también por la marcha de la persona adulta que va primera.
- en vez de ocuparse de adecuar sus movimientos al traslado, subir escaleras, entre otras, deben atender a no soltarse y hacer el mismo recorrido que el resto.
- en el traslado en "tren", la distancia de brazos es una dificultad: quien tenga brazos más largos tendrá más espacio para dar un paso que quien tenga brazos más cortos.

Es por esto que se considera que la forma más adecuada de trasladarse por los espacios es sin condicionamientos, dando tiempos a los traslados, mostrando confianza en los niños y las niñas. En lo posible, una persona adulta debe ir delante y otra detrás, de esta forma se podrá observar a todo el grupo.

Cuando deconstruimos nuestros propios miedos y la necesidad de controlar los cuerpos y movimientos de las infancias somos capaces de ofrecer reales oportunidades para la construcción autónoma del movimiento, promoviendo niños y niñas que se sientan seguros, capaces y competentes, que se animen a probarse y desafiarse corporalmente.



10. Propuestas para los EPI o CDI

Propuesta 1



Para la sala de bebés se propone el uso del piso, con objetos pertinentes a distancias apropiadas para que puedan tomarlos si lo desean, acercándose a través del gateo, reptado o rolado.

Propuesta 2

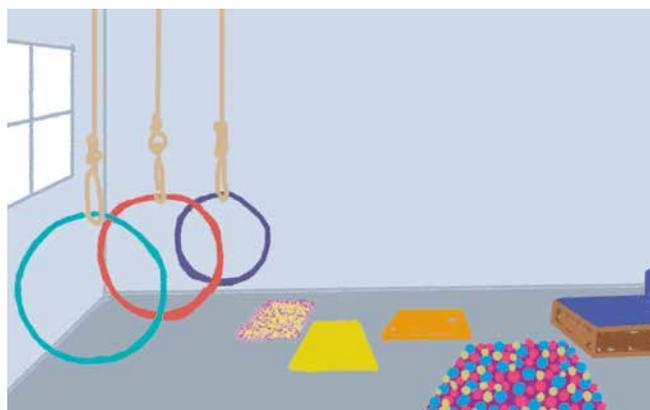


En la sala de 2 años se distribuyen cajas, cajones, baldes, pelotas y otros elementos pertinentes que invitan a recorrer el espacio por medio de distintas formas de desplazamiento, a la vez que fomentan la puesta en juego de diferentes habilidades motrices (tirar, lanzar, caminar, trepar, entre otras). Se sugiere que los niños y las niñas puedan explorar el espacio sin calzado.

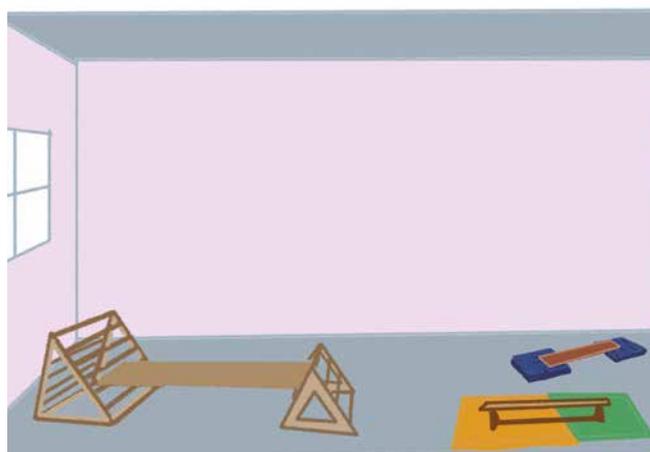
Propuesta 3

En la sala de 3 años, se prepara un espacio con sectores bien diferenciados:

- **Sector 1.** Se coloca sobre placas de goma eva una escalera de tres escalones confeccionada con cajas y colchonetas finas.
- **Sector 2.** En el suelo hay pequeñas alfombras, ubicadas en forma de camino y otras sueltas, confeccionadas con diferentes elementos: una con pompones de lana, otra con pompones de tul, algunas con tiritas de tela o una esterilla de paja.
- **Sector 3.** Aros colgados del techo (algunos llegan hasta el piso y otros quedan aproximadamente a 10 cm del suelo).



También se puede recurrir a otros elementos como: una escalera de madera larga colocada en el piso; dos bancos separados entre sí con goma eva debajo para que no resbalen, una tabla baja de madera apoyada sobre dos colchonetas dobladas; también un puente de madera (que se puede realizar con dos neumáticos grandes y un tablón).

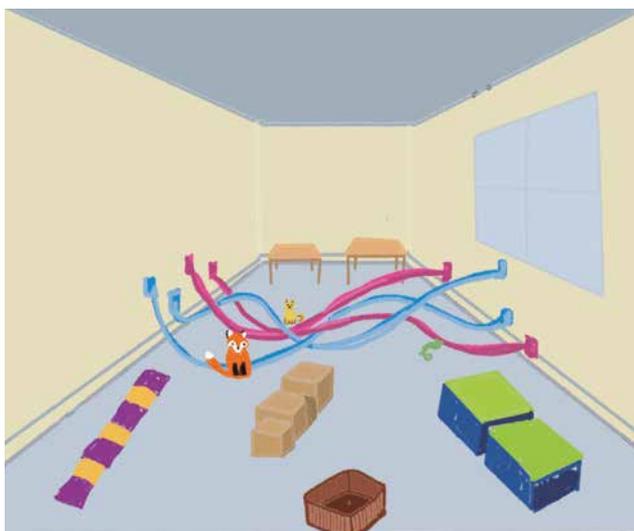


Propuesta 4

Para la sala de 4 años se propone un espacio armado de la siguiente manera:

- **Sector 1.** Dos mesas chicas.
- **Sector 2.** Elásticos cruzados con aros colgando (tipo tela araña). En este sector hay juguetes dispersos de diferentes tamaños.
- **Sector 3.** Elementos para hacer equilibrio: rectángulos de goma espuma blandos, cuadrados de madera de diferentes alturas, un camino de bolsitas de arena. El recorrido finaliza con un canasto o una mochila abierta.

Este escenario propone el juego libre y habilita la multiplicidad de movimientos.



Cuando se ofrecen experiencias de movimiento, las niñas y los niños no siempre responden a los intereses de las personas adultas, sino que buscan satisfacer sus propios deseos. Esto convierte a los espacios en transformadores y transformables, por lo cual es importante, como educador o educadora, ser flexible y habilitante. Las infancias deben ser protagonistas de su propio proceso de desarrollo.

En resumen

Quienes dedicamos tiempo para acompañar el desarrollo y crecimiento de los niños y las niñas en su primera infancia, debemos reflexionar sobre las propuestas que realizamos día a día para garantizar sus derechos. Las personas adultas les entregamos nuestro **tiempo de trabajo, mientras que ellos y ellas** nos entregan lo más importante: su presente, **su tiempo de infancia.**

Preservar y ser garantes de que vivan una infancia plena, cuidada y valorada es nuestra responsabilidad como educadores y educadoras, como personas adultas referentes, y como ejecutores de las políticas públicas.

BIBLIOGRAFÍA

Chokler, M. (2017). La aventura dialógica de la infancia. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

Dostoyevski, F. (1880) Los hermanos Karamázov, epílogo Recuperado de <https://fragmentafragmentaria.blogspot.com/2015/10/dostoyevski-un-buen-recuerdo.html>

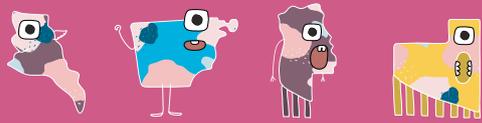
Foucault, M. (2014). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI Editores México.

Larrosa, J. (2007) Conferencia <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp>, Mar del Plata.

Levin, E. (2021) Constitución del sujeto en el desarrollo psicomotor. La infancia en escena. Capítulo 1: Estructura y desarrollo psicomotor. Editorial Noveduc.

Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. Primera Edición, tercera reimpresión. Editorial Losada. Buenos Aires. Octubre 2020.

Torrado, M. C. (2016). La ciudadanía social de los más pequeños. Junio 9 de 2016, Maguared. Recuperado de <https://maguared.gov.co/la-ciudadania-social-de-los-mas-pequenos/>



*primero
la gente*

   @SenafArgentina
www.argentina.gob.ar/senaf

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
Subsecretaría de Primera Infancia

Sarmiento 2351 (C1044AAK) CABA
Tel: (011) 4952-2890 - primerainfancia@senaf.gob.ar



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia