

El juego y el movimiento: Itinerarios pedagógicos para la formación de maestros

Play and movement: pedagogical Itineraries for teacher training

Sandra Marcela Durán Chiappe

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia

smduran@pedagogica.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-3919-268X>

Recepción: 12 Septiembre 2024

Revisado: 06 Octubre 2024

Aprobación: 23 Octubre 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo de reflexión presenta los itinerarios formativos en el marco del espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad¹ contexto epistemológico que permite develar aquellos saberes pedagógicos que se construyen durante el proceso de formación de maestros de Educación Infantil, a partir del estudio alrededor del juego y el movimiento, así como de las formas de acompañamiento que se agencian a partir del diseño de ambientes y de la disposición de los objetos.

Palabras clave: enseñanza y formación, educación superior, educación de la primera infancia.

Abstract

This reflection article presents the pedagogical itineraries within the framework of the academic space of Play and Psychomotricity, an epistemological context that allows us to reveal the pedagogical knowledge that is built during the formative process of Early Childhood Education teachers, from the study surrounding play and movement, as well as the forms of accompaniment that arise from the design of environments and the arrangement of objects.

Keywords: teaching and training, higher education, early childhood education.

El horizonte teórico que sustenta la reflexión pedagógica

La reflexión en el marco del espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad se sustenta teóricamente en dos categorías. La primera, la formación de maestros: una mirada desde el saber de la experiencia de quien escribe este artículo. Esta categoría tiene su génesis en la filosofía de Zambrano (2019), y en la educación y la pedagogía de Alliaud y Suárez (2011), Contreras (2011), Schön (1992), Skliar y Larrosa (2009) y Tardif (2004). Estos autores proponen entender el saber de la experiencia como categoría conceptual que no se estanca ante la dicotomía entre teoría – práctica, sino pensarla como categoría que requiere de articulaciones que permitan pensar aquello que nos atraviesa, lo que implica reconocer en palabras de Contreras (2011) “un modo de saber y de «ir sabiendo», una disposición que no tecnifica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer” (p. 131).

La segunda categoría, la formación de educadores infantiles a partir del estudio alrededor del juego, el cuerpo y el movimiento. En esta categoría se reconoce la importancia de acercarse a quienes se forman como maestros a sus primeros vínculos, a las formas de entrar en comunicación con el otro, a través de distintos medios, tal vez menos formales y estructurados y en donde la disponibilidad corporal, la escucha, la gestualidad, se hacen en presente, se revive el placer sensorio-motriz, a partir del encuentro consigo mismo, con el espacio, con los objetos. De acuerdo con Aucouturier (2004), “los conceptos de respeto, acogida, escucha, comprensión serían sólo palabras sino se han vivido, experimentado, interiorizado” (p. 202). Se busca, entonces crear los escenarios para que la disponibilidad corporal y lúdica surjan, como plantea Calmels (2018), “la disponibilidad lúdica y la capacidad de sorprenderse no son cualidades que están de por sí; necesitan un aprendizaje, una vivencia y un ejercicio en el que el placer tenga un lugar preponderante.” (p. 165). Finalmente, aproximar a los estudiantes a referentes de juego, como Caillois (1986), Glanzer, (2000), Michelet (2001), les permite a los maestros que están en proceso de formación, pensarlo como dimensión que constituye al sujeto, como actividad rectora de la infancia y como lenguaje que permite leer el mundo, acercarse a la cultura y al conocimiento, resolver problemas, construir estrategias, relacionarse con los demás, expresar ideas, sentimientos y emociones.

Los eslabones que constituyen el saber de la experiencia

Este acápite recoge la experiencia de más de veinte años de un equipo de profesoras e investigadoras, quienes han forjado una línea de trabajo articulada con los campos de estudio que se refieren al juego en la infancia, a la práctica psicomotriz y al diseño de ambientes para potenciar el juego y el movimiento.

Los Espacios Enriquecidos, entre ellos el de Lúdica y Psicomotricidad, constituyen el componente innovador de la reforma curricular de la Licenciatura en Educación Infantil en la década del 2000 y emergen como respuesta a inquietudes asociadas, entre otros, con la necesidad de establecer rutas de trabajo para la articulación entre la teoría-práctica, para la reflexión sobre la experiencia, los retos y desafíos vividos dentro de los diferentes escenarios de práctica y para que se configurasen como ambientes potenciales que favorecieran el espíritu investigativo de los estudiantes, a partir ciertos dominios de conocimiento y su correspondiente sistema simbólico: juego, psicomotricidad, pensamiento lógico, pensamiento científico, música, expresión plástica, expresión dramática, literatura.

Para efectos del presente artículo, se focaliza la reflexión en el Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad, el cual sustenta su ruta formativa en proyectos de investigación que se recogen en la publicación de Fandiño, Durán y Pulido (2018): Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil. Esta ruta formativa se organiza en tres fases propuestas por Reyes y Bonnet (2004): fase de exploración, fase de investigación guiada y fase de proyecto final de síntesis, las cuales si bien es cierto han tenido tránsitos y transformaciones, tanto en sus preguntas orientadoras, como en los contenidos y actividades,

su esencia ha permanecido, dado que, son consideradas como un camino valioso para recorrer los campos de estudio articulados al juego, al movimiento y al rol del educador infantil en los diferentes escenarios en los que hace presencia la infancia.

A continuación, se describen cada una de las fases metodológicas del Espacio Enriquecido, con el fin de ubicar los eslabones que posibilitan conectar la práctica como docente del espacio y los saberes pedagógicos construidos.

La fase de exploración tiene como propósito explorar el juego y la psicomotricidad, a partir del acercamiento de quienes se forman como maestros, a sus experiencias relacionadas con los objetos, las tradiciones lúdicas, los juegos corporales y motores, con las manifestaciones culturales articuladas al movimiento y la expresividad corporal y con la creación de ambientes. Todo ello genera procesos de reconocimiento de sí mismo, del otro y del entorno, lo cual favorece las posibilidades de reflexión de quienes se forman como maestros.

En la fase de investigación guiada, la observación, la descripción y la interpretación juegan un papel preponderante y para ello, se les propone a las estudiantes un ejercicio que consiste en observar el juego y el movimiento en los niños de 0 a 3 años en una institución de educación inicial, para luego proponer un diseño de ambiente con objetos desestructurados que potencie estos dos lenguajes de la infancia. Para realizar el seguimiento de este ejercicio de investigación, se establecen acompañamientos tutoriales por pequeños grupos de estudiantes. Este proceso de seguimiento favorece la metacognición en el sentido en que el estudiante reflexiona su propia experiencia a partir de referentes teóricos que abordan aspectos de su quehacer pedagógico con el juego y el movimiento.

La fase final de síntesis tiene como propósito que los estudiantes reconstruyan la experiencia vivida, desde la aproximación a un análisis interpretativo, en el marco del ejercicio de investigación descrito en la fase anterior y en cual se describa y analice al contexto en el que desarrolla la experiencia, los aciertos y dificultades en el proceso, al igual que los aportes teóricos que lo fundamentan. Esta reconstrucción sustenta el tránsito de la vivencia a la comprensión, lo que se refleja en los testimonios de los estudiantes sobre el proceso vivido y la forma en que las experiencias de juego y movimiento sensibilizaron y transformaron sus creencias y saberes, resignificando así estas dos dimensiones que constituyen al sujeto en el trabajo como educadores infantiles.

En palabras de Contreras (2013), los maestros universitarios,

(...) nos preguntamos por el sentido de lo que ocurre, de lo que proponemos, de lo que hacemos; pero también de lo que los alumnos y alumnas viven, lo que les suponen y representan las propuestas y procesos de aprendizaje, así como el sentido singular, subjetivo y variable que tiene para cada una o cada uno de ellos (Van Manen, 1998; 2004). Y ello conduce a plantearse la posibilidad de que lo vivido en las situaciones educativas pueda ser también una experiencia, la oportunidad de una experiencia, para quienes participan de la misma (p. 6).

Principales reflexiones sobre el hecho educativo

Después de conocer el origen del espacio académico de Juego y Psicomotricidad y el contexto en el cual se construye, transforma y resignifica el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta importante presentar algunas reflexiones, articulados con las intencionalidades formativas que se han construido durante la experiencia docente a lo largo de dos décadas.

El saber pedagógico que se devela en este acápite permite pensar aquello que acontece y que se potencia a través de la reflexión sobre la propia práctica, sobre los aciertos, las dificultades, los caminos nebulosos que han llevado al análisis y a la toma de decisiones respecto a cómo se piensa la formación de educadores infantiles con respecto al juego, al cuerpo y al movimiento. Dicha construcción de sentidos no es repentina ni arbitraria; por el contrario, demanda volver la mirada sobre lo planeado y lo acontecido para pensarlo en detalle, entenderlo y darle forma en la acción pedagógica.

A lo largo del tiempo, se han consolidado ciertos horizontes pedagógicos que permiten pensar las posibilidades que ofrece este espacio académico para la construcción de saberes pedagógicos. En primer lugar,

la concepción de flexibilidad, si bien es cierto, hay una ruta trazada para cada sesión, se acepta lo inesperado, hay cabida para la incertidumbre y para que en la espiral de la planeación-acción-reflexión, se resignifique el lugar del maestro dentro de las actividades de juego y movimiento en la primera infancia. En segundo lugar, el rol central del profesor del Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad de cara a la relación del estudiante con el saber, con los contextos educativos, con los diversos sistemas simbólicos y con las experiencias culturales. En tercer lugar, la reflexión constante sobre el lugar del maestro de educación inicial en las actividades de juego y movimiento. En este sentido, sus creencias y saberes, experiencias de vida y acervos culturales son entendidos como una plataforma legítima de aprendizaje, Durán y Martín (2010). El docente que orienta propicia un diálogo constante que se configura en un proceso de construcción colectiva, el cual permite que los estudiantes sean sujetos activos de su propio aprendizaje.

Las reflexiones sobre el hecho educativo se concretan en intencionalidades pedagógicas que permiten romper el techo de cristal respecto al juego y al movimiento de cara a la formación de educadores infantiles.

El rol del educador infantil en el juego y el movimiento

La primera intencionalidad formativa se relaciona con el reconocimiento de la importancia que se le atribuye al juego y al movimiento en el desarrollo infantil, pero también, y paradójicamente, la escasa presencia de espacios académicos que aborden de manera explícita estos asuntos en distintas propuestas formativas de maestros para la infancia en Colombia. Es incomprensible que se cuestionen las prácticas de los maestros en ejercicio con relación al juego y al movimiento en las instituciones de educación inicial porque son prácticamente inexistentes, pero que en el proceso formativo no se estudie el juego y el movimiento, como actuaciones privilegiadas de la infancia que les permite conocer cómo funciona el mundo.

Para el caso del espacio, se exige el estudio del juego y el movimiento desde perspectivas socioculturales, tales como Duvignaud (1982), Caillois (1986), psicológicas: Bruner (1988), Vigotsky (1987), Winnicott (2008) y educativas, entre los cuales pueden citarse a Diez (2011), Durán (2019), Michelet (2001) y también la planeación de propuestas que evidencien la comprensión de tales perspectivas y su relación con el desarrollo infantil, lo cual implica el estudio de los hitos del desarrollo psicomotor Wallon (1984), para reconocer las propuestas de juego y movimiento más pertinentes con el fin de acompañar pedagógicamente cada momento vital de los niños de 0 a 6 años (Martin, 2013), el rol docente en la promoción del juego en la infancia Porstein (2009), así como el diseño de ambientes educativos para potenciar las oportunidades de juego y movimiento, Cabanellas y Eslava (2005).

Lo anterior implica también pensar la importancia del rol docente en el juego articulada con la observación, el registro y la documentación de las acciones de los niños. De acuerdo con Calmels (2018), el estudiante podrá enfocarse y aprender de lo que dicen y hace la infancia, en tanto, es capaz de mirar al otro desde su potencial y no desde su carencia. En palabras de Abad y Ruiz de Velasco (2011), “si se sabe observar, la actitud del educador cambia, se vuelve humilde, abierto a la sorpresa, menos directivo y más atento a lo que el niño ofrece” (p. 111).

La preponderancia de la disposición corporal y la toma de conciencia del propio cuerpo como espacio para explorar, jugar y moverse en libertad

La segunda intencionalidad formativa gira en torno a reconocer el cuerpo como un territorio privilegiado para el juego y para la construcción de la identidad, una posibilidad de constitución de la subjetividad, y una plataforma para la vida psíquica (Aucouturier, 2004) y social, (Vigotsky, 1933). Este reconocimiento plantea una experiencia que permite a los educadores infantiles centrar la atención en su propio cuerpo al igual que en las posibilidades y límites que pueden incidir en su trabajo educativo con la infancia, con el fin de comprender la importancia de la disposición corporal y abordar la concepción del cuerpo infantil como vía de aceptación

por parte del otro a partir de los sentidos (Moya, 2019). Lo anterior resulta esencial en el trabajo pedagógico en educación inicial y aún más en asuntos relacionados con el juego, el cuerpo y el movimiento.

Una premisa que ha construido a lo largo de estos veinte años tiene que ver con la importancia de vivir y habitar con el cuerpo y las emociones; el cuerpo como primer espacio que conquista el bebé y posteriormente, como el medio por el cual se apropia del espacio circundante. En la experiencia con el espacio, el cuerpo se convierte en el receptor de cualidades externas a partir del movimiento, los sentidos, la emoción y el pensamiento. Por esta razón, es significativo para las profesoras que orientan el espacio académico, planear actividades que les permitan a quienes se forman como maestros, reconocerse a sí mismos como sujetos emocionales, lúdicos y corporales, a partir de sus propias experiencias de juego en la infancia, sus conquistas corporales en los primeros años y todos los escenarios, ambientes e interacciones que favorecieron estos aprendizajes en su historia de vida. Así, este recorrido parte de la recuperación de la biografía lúdica y corporal, hacia la formación de maestros que puedan implicarse, mostrarse y ser; maestros que vivan “la relación educativa como lo que es fundamentalmente: una relación entre personas” (Diez, 2014, p. 31).

Al reconocer el ser de quienes se forman para maestros se planean actividades que involucran la toma de conciencia del propio cuerpo mediante el silencio, la atención en sí mismo y en las sensaciones como oportunidades para percibir al otro. Las experiencias se construyen a partir de contactos mediados por objetos que llevan a la escucha y la capacidad de estar con el otro, a la exploración de los objetos, del espacio y el tiempo y a la remembranza de situaciones en las que se transita por el miedo y el placer. En este sentido, los maestros en formación viven una experiencia que atraviesa su cuerpo y que los hace más conscientes de sus formas de comunicación, al igual que de sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas (Martin, 2013).

El valor de los objetos como dispositivos culturales

La tercera intencionalidad formativa está asociada al uso de diversos objetos y materiales estructurados y no estructurados en las diferentes sesiones presenciales como un elemento valioso para los procesos de sensibilización y resignificación del juego y el movimiento. A partir de la experiencia, los estudiantes abordan los objetos desde una perspectiva sociocultural, lo cual los lleva a comprender que detrás de cada objeto se hace presente un entramado simbólico y una intención que varía de acuerdo con el sujeto que lo explora o manipula. Así, cuando los estudiantes interactúan con objetos tales como telas, trozos de madera, semillas, tapas, cajas, espejos, cuerdas, lana, tubos de cartón, viven una experiencia que les procura diferentes ocasiones lúdicas y corporales en las cuales está implícito el placer de imaginar, crear y explorar. El uso de materiales sencillos, cotidianos y no estructurados, constituye un ejercicio fundamental para el reconocimiento de los territorios, de los objetos que hablan de este y de su potencial para el quehacer educativo con la infancia.

El uso y resignificación de los objetos plantea una reflexión frente a lo simbólico (Abad y Ruiz de Velasco, 2011), lo cual implica una transformación del sentido y el significado que tradicionalmente se les otorga. Este proceso no solo permite comprender el proceso de desarrollo de los niños, sino también, abordar las propuestas pedagógicas que lo potencien y las diferentes posibilidades de acompañamiento de las experiencias.

La reflexión sobre los objetos y las formas de intervenir los espacios con el fin de diseñar ambientes que potencien el juego, el movimiento se constituye en el escenario central para planear, desarrollar y evaluar propuestas pertinentes y desafiantes para la infancia, a partir de elementos característicos de los territorios, que sitúen el lugar del maestro como creador de entornos enriquecidos para la infancia (Bonastre et al., 2007). El diseño de ambientes para la infancia contempla el uso de los diferentes elementos del espacio (pared, rincón, techo, piso), resignificándolos mediante la disposición de materiales no estructurados, seleccionados y combinados de manera estética, de tal forma que el ambiente invite, rete y enriquezca la actividad de juego y movimiento de la infancia.

Visitas a distintos escenarios y entornos del patrimonio cultural y el diálogo con los escenarios de práctica

La cuarta intencionalidad pedagógica, está articulada con el recorrido por escenarios relacionados con el juego y el movimiento, como ludotecas, parques, museos y plazoletas, que no solo enriquecen el capital cultural de los estudiantes, sino que también les permite ampliar su panorama con respecto a la concepción del aula y a las posibilidades de conocimiento que se puede construir al articular su quehacer pedagógico con visitas a diferentes escenarios del patrimonio cultural, social y arquitectónico de la ciudad. Los estudiantes pueden apreciar las oportunidades que les brindan este tipo de ambientes del ámbito público y visualizar propuestas que también posibilite a los niños y niñas el acceso y disfrute de los mismos (Cabanellas y Eslava, 2005).

El análisis de las dinámicas relacionadas con el movimiento y el juego, Bonastre et al (2007) que tienen lugar en las instituciones educativas que trabajan con la infancia, permite plantear propuestas de trabajo pertinentes para cada contexto según las necesidades de su entorno y las lecturas de la realidad. De igual modo, la práctica educativa genera reflexiones, análisis y preguntas que, si se ponen en relación con distintos referentes teóricos, potencian la formación de los estudiantes y les permite contribuir con el desarrollo de proyectos pedagógicos en estos escenarios a partir de la interlocución con los textos y los contextos.

Reflexionar sobre estos aspectos permite, por una parte, reconocer el saber de la experiencia como un continuo que se configura a partir de la formación, las trayectorias, los acumulados y los procesos de construcción colectiva de quien escribe este artículo y, por otra, develar los marcos de comprensión desde los cuales se configuran los procesos de formación de maestros, a partir del trabajo pedagógico con el juego y el movimiento; el cual implica la planeación como el ejercicio más profesionalizante del maestro, en tanto se ponen en discusión las creencias y saberes sobre la infancia, la enseñanza, la escuela, así como también la observación, el registro y la documentación de las prácticas con el juego y el movimiento, en tanto formas de pensar los aconteceres y rituales propios de cada institución de educación inicial.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona, España: Graó.
- Aucouturier, B. (2004). *Los Fantasmas de Acción*. Barcelona, España: Graó.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-UBA.
- Bonastre, M. et al. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona, España: Graó.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Graó.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2018). *El Juego Corporal*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia en la formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60-63.
- Contreras (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (3), 125-136.
- Díez, M. (2011). *Los pendientes de la maestra*. Barcelona, España: Graó
- Diez, M. C. (2014). *Diez ideas clave: La educación Infantil*. Barcelona, España: Graó.
- Durán, S. y Martín. C. (2010). Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Internacional Magisterio*, (47), 78-81.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fandiño, G. M., Durán, S. M. y Pulido, J. M. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martin, C. (2013). La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial. *Educación y Ciudad*, (24), 73-79.
- Michelet, A. (2001). *El juego del niño, avances y perspectivas*. Québec, Canadá: OMEP.
- Moya, L. (2019) La corporeidad de los maestros y las maestras en su formación inicial. *Aula de Infantil*, 98 (18), 20-23.
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Reyes, R. M. y Bonnet, D. (2004) *El Exploratorium: Construcción de un entorno que propicie conocimiento conectado y garantice la comprensión*. Bogotá, Colombia: FED-UPN.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.

Vigotsky, L. (1933). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica.

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid, España: Crítica.

Winnicott, D. (2008). *El juego: exposición teórica. Realidad y juego*. Barcelona, España: Espasa Libros.

Zambrano, M. (2019) *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Notas

- 1 El espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad es un espacio formativo del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

PREVIEW VERSION



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384578738010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Sandra Marcela Durán Chiappe

El juego y el movimiento: Itinerarios pedagógicos para la formación de maestros

Play and movement: pedagogical Itineraries for teacher training

Espacios en blanco. Serie indagaciones

vol. 1, núm. 35, 2025

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos

Aires, Argentina

espacios@fch.unicen.edu.ar

ISSN-E: 2313-9927

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-432>