

# ~ Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil

## Design of environments for the game: practice and reflection in early childhood education

María Consuelo Martín Cardinal & Sandra Marcela Durán Chiappe

COLOMBIA

### ABSTRACT

Esta investigación parte del supuesto que girar la mirada hacia el diseño de ambientes como dispositivo para potenciar el juego en la primera infancia, implica un movimiento en la comprensión de las prácticas docentes que podría llevar a cuestionarse, entre otros: el rol del maestro, las características en el desarrollo de los niños y las niñas, su necesidad de actividad libre y autónoma y su juego dentro de ambientes diseñados para tal fin. Este estudio cuyo objetivo fue promover y estudiar la reflexión sobre el diseño de ambientes para el juego, desde la práctica de un grupo de profesores; se fundamenta en una visión de la educación cuyo fin específico es potenciar el desarrollo infantil. Se inspira en algunos autores representativos en el campo de estudio, como Montessori, Decroly, más recientemente, Malajovich, Glanzer, Abad, Hoyuelos, Schön, entre otros. El marco metodológico escogido es la investigación-acción desarrollando los ciclos de planeación, acción, observación, reflexión, con el grupo de docentes involucrados en el trabajo. El resultado más destacado de esta investigación fue hacer visible el saber que surge a partir de la reflexión de la propia experiencia, en torno al diseño de ambientes para el juego. Además de lo anterior contribuyó a que los maestros se sintieran reconocidos y valorados en su quehacer docente y permitió contemplar institucionalmente tiempos y espacios para el encuentro y la reflexión del colectivo de maestras.

### KEY WORDS

Esfera del Juego, Ambientes Lúdicos, Transformación Creativa, Reflexión Docente, Educación Infantil.

(ENGLISH) This research focuses on the design of environments as a device to enhance the game in early childhood which implies a movement to the understanding of teaching practices that could lead to question, among other matters: the teachers' role, the features of children's development, the need for free and independent activity of play environments designed for that purpose. This study aims to promote reflection and study on the design of environments for play, from the practice of a group of teachers. It is based on a vision of education whose specific purpose is to promote child's development, having as activities of the early childhood, game, art, literature and exploration of the environment, as well as the possibilities of expression, communication, interaction and approach to the culture of early childhood. It draws on some important authors in the field of study, such as Montessori, Decroly, Garvey and more recently, Malajovich, Glanzer, Abad, Hoyuelos, Schön, among others.

The methodological framework chosen is the action research, developing cycles of planning, action, observation, and reflection, with the group of teachers involved in the work. The most outstanding result of this research was to make visible the knowledge that comes from the reflection of their own experience about the design of environments for play.

Besides, the teachers felt recognized and valued in their

teaching work. After that the group of teachers was granted with time and space for meetings and reflection activities.

**KEYWORDS** Game Sphere, Playful Environments, Creative Transformation, Teaching Reflection, Early Childhood Education.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo es fruto del proyecto de investigación titulado: Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil, llevado cabo con seis docentes que trabajan con grupos de edad de 5, 6 y 7 años, del colegio Rosario de Santo Domingo, en la ciudad de Bogotá-Colombia durante los años 2013 y 2014.

El proyecto parte del interés y la experiencia del equipo de investigación en el campo del juego, la psicomotricidad y la práctica docente en Educación infantil, y tiene como propósito general contribuir al enriquecimiento de la línea de investigación sobre lúdica y creatividad que se ha venido desarrollando en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, de la Fundación Unimonserrate.

Es así como a partir de diferentes investigaciones, el estudio de los lineamientos o referentes pedagógicos sobre la Educación Infantil en Colombia, la asesoría a docentes en ejercicio, entre otros; surge la inquietud por profundizar en un tema como el ambiente, que en la actualidad cobra una importancia relevante, dados los estudios y trabajos que se han realizado en educación infantil, en los que se considera que el ambiente es un “tercer educador” (Reggio Emilia – Hoyuelos, A. (2006) y al docente como un escenógrafo (Abad J. & Ruiz de Velasco Á, 2011), que diseña escenarios para promover actividades propias de la infancia como el juego.

En la actualidad en determinados contextos como Italia, España, Argentina, Colombia, las propuestas de Educación infantil giran en torno a la perspectiva de potenciamiento del desarrollo que se orienta fundamentalmente en ofrecer una educación acorde con las características físicas, sociales, culturales de los niños y niñas y cuenta con grandes precursores, como Rousseau, pero más concretamente en la educación inicial, estaría Froebel, quien además de haber tenido gran influencia, es tal vez el primer pedagógico en difundir la importancia del juego, para el trabajo con la primera infancia. Desde esta perspectiva se rebaten los enfoques o tendencias que buscan darle un valor de preparación a la educación inicial, como un momento previo a la educación primaria, quitándole el sentido que posee en sí misma. En esta mirada de potenciamiento del desarrollo, se han propuesto

como actividades propias de la educación infantil: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, por considerarlos como modos preferenciales o las actuaciones, a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan con el mundo y con los adultos (SDIS, 2010, MEN, 2014).

En este contexto, el diseño de ambientes, se propone como una posibilidad para que el juego, en el caso del presente estudio, haga presencia en la cotidianidad de la vida de las instituciones de Educación Infantil, pues se han realizado asesorías y acompañamiento a maestras en ejercicio y se ha podido observar que, en primer lugar, hay una preferencia a darle un uso instrumental y en segundo lugar, parece no haber suficiente claridad sobre cómo hacer realmente visible el juego en sus propuestas pedagógicas.

Ahora bien, cuando se habla de diseño de ambientes para el juego, se está hablando de una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que impulsen, provoquen e inviten a la diversidad de acciones e interacciones, en conjunto con un determinado ser y estar docente. Se plantea como una intervención del espacio con miras a potenciar el juego, que surge de manera espontánea en los niños, proponiendo y enriqueciendo sus propias búsquedas y descubrimientos. El diseño de ambientes para el juego se podría ver cómo la creación de una “Esfera para el juego” (Glanzer, 2000) en el que se crea una atmósfera lúdica que le permite a los niños y niñas desplegar todo su potencial lúdico, su imaginación, creatividad y deseo de transformación.

Para diseñar ambientes es importante reconocer los factores que lo constituyen: el mobiliario, la manera cómo se disponen y el acceso a los objetos, la versatilidad del material, para que permita múltiples configuraciones y acciones, la luminosidad, la ventilación, la flexibilidad en el uso del espacio, la articulación entre el interior y el exterior.

Montessori (1957), respecto a la relación del niño y el mobiliario, aclara que: “Son los muebles fácilmente transportables y ligeros no solo para que el niño pueda por sí mismo elegir el puesto más adecuado a sus necesidades, sino porque el rumor denuncia en seguida el movimiento mal hecho e invita al niño a controlar mejor los movimientos de su propio cuerpo” (p. 24).

En la proyección de los lugares para los niños y niñas pequeños, es necesario, pensar en la calidad sensorial: colores, texturas, olores, sonidos, porque deben ser ambientes para ellos, lugares para crear, para moverse, para jugar, para explorar...

De esta manera este proyecto presenta dos ejes

centrales, uno referido al diseño de ambientes, en el que se estudiarían sus características y su valor como potenciadores del juego y otro relativo a la dinámica de reflexión que puede generar este dispositivo, en la práctica docente.

Entendiendo que la reflexión para los docentes tiene un valor excepcional, puesto que les permite mirarse y detenerse a pensar en sus acciones y desde allí comprender el sentido de lo que hacen y de cómo lo hacen, así la reflexión no surge por generación espontánea, es fundamental acompañarla, dinamizarla y hacerla parte de la vida institucional. Para que la reflexión se dé de manera permanente, se requiere de una determinada actitud, unas condiciones de espacio-tiempo particulares y unos dispositivos que la alienten, de tal manera que se vaya avanzando, siguiendo un recorrido en espiral en la búsqueda de darle cada vez más un mayor sentido y significado a la propia práctica.

Es por ello que el marco metodológico de este estudio es la investigación-acción desarrollando los ciclos de planeación, observación, acción, reflexión, con el grupo de docentes involucrados en el trabajo. Y desde esta perspectiva es posible hacer visible el saber que surge de la reflexión de una experiencia y animar a otros docentes a preguntarse sobre sus acciones pedagógicas e invitarlos a comunicarlas; esto contribuirá a que la educación inicial cobre otro sentido y se consolide su papel en el sistema educativo y también a que los maestros se sientan reconocidos y valorados.

La pregunta que orienta el ejercicio investigativo es: ¿Qué ocurre en la reflexión que un grupo de profesores realiza desde y sobre su práctica docente, al implementar una propuesta de diseño de ambientes para el juego?

Recíprocamente preguntarse por qué ocurre con los niños y sus propias reflexiones, al implementar una propuesta de diseño de ambientes para el juego.

Así, la ruta metodológica se organiza en tres fases.

### **FASE EXPLORATORIA**

En esta fase se construyó la pregunta que se convirtió en el horizonte de sentido de la investigación, desde tres campos a saber, la reflexión, el diseño de ambientes y el juego.

Además de lo anterior se realizó la indagación de referentes teóricos y metodológicos; autores como Abad, J. & Ruiz de Velasco, Á. (2011), Callejón, M.D. & Yanes V. (2012), Glanzer, M. (2000), Hoyuelos, A. (2006), Montessori M. (1937) (1957) (1991), permitieron consolidar los propósitos del presente estudio y

comprender que el diseño de ambientes implica un encuentro con-sentido entre niños y maestros, en el que se asume por una parte, la escucha sensible a la “voz” de los niños y por otra parte, se percibe el docente desde su rol de diseñar ambientes en función de los niños, reconociendo sus intereses, expectativas y potencialidades. En esta fase también se realiza un ejercicio de contextualización del colegio Rosario Santo Domingo y las historias de vida de las maestras participantes en esta investigación, así como también las historias de vida del equipo de investigación constituido por las maestras y las dos estudiantes que apoyaron la investigación.



*Fotografía 1. Patio interior del colegio*

*Fuente: Elaboración propia*



*Fotografía 2. Zona de juegos del primer ciclo*

*Fuente: Elaboración propia*

### **FASE DE DESARROLLO**

Esta fase a su vez se dividió en dos sub-fases, con las siguientes intencionalidades, por una parte, reconocer lo que había, es decir el estado actual, previo a intervención, en términos de espacios, materiales y maneras de jugar de los grupos con quienes se realiza la investigación, y por otra parte, identificar las prácticas y saberes como punto de partida para la reflexión. Lo que resultaba de cada sesión, inspiró la planeación de las acciones de esta fase.

#### **Sub-fase 1**

Reconocimiento inicial de saberes y prácticas, que consta de dos encuentros:

- Observaciones, percepciones, prácticas sobre el juego y los ambientes existentes en el colegio.

La intencionalidad que pretendía este encuentro, era visibilizar los escenarios del colegio y la manera como los habitan las niñas (colegio de carácter femenino) y las docentes.

- El diseño de ambientes, inspiración para la reflexión de la propia práctica

Este segundo encuentro tuvo como propósito primordial reconocer los saberes y prácticas de las maestras, en torno al diseño de ambientes y juego. En este taller las maestras se organizaron en dos grupos y diseñaron ambientes para el juego, con diversos materiales, tales como cajas de cartón, tapas de diferentes colores, platos desechables y algunos materiales del salón, tomando como referente sus propias concepciones.



*Fotografía 3. Diseño tipo circuito*

*Fuente: Elaboración propia*



*Fotografía 4. Diseño "Playa"*

*Fuente: Elaboración propia*

Una vez se concluyeron los dos diseños, se procedió a describirlos, haciendo referencia a la intencionalidad de cada uno, en ese mismo momento el equipo de investigación con preguntas, observaciones, comentarios y sugerencias, posibilitó la deliberación y confrontación de las maestras con sus saberes y sus prácticas, ello inspiró el trabajo posterior de las maestras con las niñas en tanto además se proyectaron imágenes de diseños de ambientes en Educación infantil y se sugirieron algunas lecturas referidas al mismo campo.

## **Sub-fase 2**

Planeación, acción, reflexión; esta fase tuvo seis en-

cuentros divididos en dos modalidades:

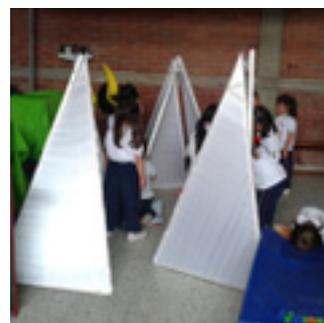
La primera modalidad giró, en torno a la siguiente consigna: "Diseñar un ambiente de juego e implementarlo con su grupo de niñas de 5, 6 o 7 años" y es lo que ocurre con las niñas, en cada ambiente, lo que permite reflexionar en torno a las propias prácticas de las docentes.

Después de esta consigna, se les dio un tiempo para que planificaran el ambiente; luego y por iniciativa de las maestras organizaron los turnos para la implementación. Cada diseño fue registrado en video y fotografías y a partir de ello, el equipo de investigación construyó los relatos o narraciones que ilustran lo acontecido en cada diseño, en términos de las actitudes de las niñas, el rol de docente, el uso de los objetos.



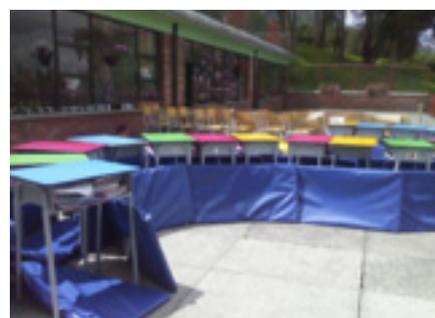
*Fotografía 5. La transformación mágica de las cajas*

*Fuente: Elaboración propia*



*Fotografía 6. Juego del como si...*

*Fuente: Elaboración propia*



*Fotografía 7. Transportándome a un mundo de fantasía*

*Fuente: Elaboración propia*



Fotografía 8. Un patio convertido en telaraña

Fuente: Elaboración propia

La segunda modalidad, tuvo como premisa la reflexión alrededor de los diseños implementados, esto se realizó a partir de preguntas y de relatos realizados por las investigadoras, sobre los diseños. Lo anterior condujo a reflexiones sobre el sentido de la Educación Inicial y el rol docente en este ciclo. Toda esta información enriqueció el material objeto de análisis.

### FASE DE RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS

En esta fase se hace la recopilación de los relatos que surgieron durante la fase de desarrollo, por una parte de las experiencias de diseño que desarrollaron las docentes y por otra, de los encuentros de reflexión alrededor de estos diseños.

Para su análisis se toma como foco los tres campos del proyecto: La reflexión, el diseño de ambientes y el juego. Finalmente y ya con el ejercicio analítico realizado, se propone un taller para la devolución de resultados en el que se les entregan los análisis que hizo el equipo de investigación, a fin de que las maestras por grupos complementen, ajusten y supriman lo que consideren pertinente en cada uno de los relatos.

Dicho análisis condujo a los resultados de la investigación que giraron en torno a:

- La reflexión.
- El diseño de ambientes para el juego.
- La Educación infantil
- La Infancia.
- El Juego.
- El Rol docente.
- El Diseño de ambientes como dispositivo para reflexionar la práctica.

A continuación se presentan las conclusiones del presente trabajo:

### LA REFLEXIÓN: EL CAMINO RECORRIDO

En este punto del camino recorrido, es posible reconocer la importancia de brindar espacios y tiempos

para que los equipos de docentes puedan detenerse en medio de la agitación cotidiana, con todas sus tareas y responsabilidades y reflexionar sobre sus propias prácticas. En este estudio fue evidente cómo la posibilidad de tener encuentros colectivos de reflexión frente a su quehacer por parte de los profesores, creó una conciencia de su ser y actuar, que se constituye en un primer escalón hacia la transformación.

Este tiempo que brindó la investigación a las docentes, les permitió observar, analizar, compartir, generar preguntas sobre el sentido de su acción pedagógica: qué hago, por qué lo hago, cómo lo hago, estas preguntas de alguna manera, movilizaron la estructura que cada docente ha ido creando en sus años de experiencia y que le ha permitido ser eficiente y responder a los requerimientos del sistema educativo.

Dicha estructura, se fue resquebrajando provocando inseguridad y desasosiego, pero con el tiempo se convirtió en una plataforma más estable, gracias a la reflexión colectiva y al acompañamiento que hizo el equipo de investigación, con el que se logró ir más allá, transformando en gran medida las acciones que se han perpetuado por años. El solo hecho de sentir que se tiene una mirada nueva sobre las propias prácticas y un potencial para buscar nuevas alternativas de trabajo ya es un paso muy positivo.

En tal sentido, para propiciar este ejercicio reflexivo, se diseñaron en la investigación, unas estrategias en torno al dispositivo de Diseño de Ambientes para el juego, como: observación de videos, implementación de diseños, lectura de relatos, escritos individuales (historias de vida, textos reflexivos), intercambios colectivos; todos basados en situaciones concretas y reales, donde el equipo docente, las niñas, los espacios y el juego, fueron los protagonistas. El uso de estas estrategias, una vez concluida la experiencia, nos lleva a pensar en la oportunidad que brindan para que las maestras puedan darse cuenta de los recursos con los que cuentan, de las capacidades de sus niños, de su rol docente y de los factores que inciden en su práctica.

Este último elemento, en el transcurso de la investigación fue emergiendo de manera importante y es cómo en las maestras existe el deseo del cambio, de hacer las cosas de otra manera, de innovar, de darles a las niñas otras posibilidades de desarrollo y expresión, como el diseño de ambientes para el juego, pero existen una serie de exigencias y requerimientos, que les impide dedicar tiempos y espacios para esto: el cumplimiento de horarios, cronogramas, los periodos estipulados para lograr cumplir con la enseñanza

de determinados contenidos, el diligenciamiento de evaluaciones, y otras tareas, no permiten ser más flexibles, dar el tiempo y darse el tiempo, para admirar las diversas posibilidades de las estudiantes más allá de unos estándares externos, no permiten además, desarrollar sus capacidades creativas y hacer y deshacer la propia acción pedagógica.

Pensamos que este proyecto invita a la reflexión frente a quiénes pensamos que son los maestros y qué creemos de sus posibilidades. Si bien es cierto, se piensa que los maestros son poco innovadores, que son entes pasivos, sin iniciativa, que hacen siempre lo mismo año tras año; lo que esta investigación-acción ha mostrado, es que por el contrario, los maestros son profesionales reflexivos, que piensan lo que hacen, que trabajan arduamente, que tienen ideas propias, con deseos de transformar su acción pedagógica, que reconocen la diversidad de necesidades e intereses de sus estudiantes; sin embargo el sistema educativo muchas veces, les impide hacer su trabajo más dinámico y flexible.

En esta perspectiva, se observa como las maestras del estudio son maestras con mucha experiencia, cada una con una historia de vida que muestra el empeño y ahínco que pusieron para formarse y la claridad que tienen frente a su opción profesional; que están abiertas al diálogo, dispuestas a mirarse a través del espejo que el proyecto les propuso. Nos atrevemos a decir que este colegio tiene un equipo de docentes comprometidas, que reconocen sus limitaciones y potencialidades y que están dispuestas a seguir adelante en su ánimo de encontrarle otras posibilidades a su práctica docente.



Fotografía 9. Equipo de docentes

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, en este momento de la reflexión, otro aspecto muy interesante que vale la pena resaltar, es lo escritural, para el caso de esta investigación el relato como dispositivo, que aunque no fue elaborado

por las maestras si generó posibilidades inigualables para volver sobre sus propias acciones. La forma narrativa que empleó el equipo de la investigación, para registrar lo que había sucedido durante el trabajo de campo, generó un clima especial de intercambio en el que la sensibilidad y la emoción salieron a flote, posibilitando la expresión auténtica y sentida de cada docente, frente a lo que observa, lee y escucha en el contenido del relato, haciendo que la reflexión sobre sí misma y sus prácticas tenga mayor trascendencia.

## **DISEÑO DE AMBIENTES PARA EL JUEGO, UN ACERCAMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO**

En torno al diseño de ambientes para el juego, se realizan las siguientes reflexiones, desde diferentes autores, perspectivas y prácticas de las maestras.

### **En cuanto a lo teórico**

De las aproximaciones a los diferentes postulados que se retoman en el marco teórico del proyecto en el capítulo Un diálogo con los autores se puede concluir que: “El diseño de ambientes lleva implícito una intencionalidad pedagógica, un propósito, basado siempre en la escucha real de los niños y en sus procesos, así mismo se evidencia una idea de infancia, del rol docente, de desarrollo, de cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y claro está de los fines de la educación, de los valores, de la cultura y del proyecto educativo. En el diseño de ambientes quedan impresas las apuestas de la maestra y el maestro, sus concepciones y creencias sobre el juego en fin, sobre lo que implica lo pedagógico y lo didáctico en un proceso educativo.”

Diseñar ambientes, según Callejón y Yanes (2012) no es sinónimo de decorar, por el contrario implica la articulación entre una determinada estructura física y un comportamiento, unas acciones, unas interacciones, emociones, sentimientos, y unas formas diversas de ocuparla y unas construcciones con relación a la autonomía, la participación y la identidad, desde la diversidad cultural. Por tanto la diferencia entre decorar y ambientar, está en que la decoración servirá solo para adornar y la ambientación será lo que le da la intencionalidad al espacio.

Así entonces, el diseño de un ambiente adecuado no se basa sólo en materiales o en tener una “buena decoración”, sino que resulta ser exactamente todo lo contrario, un lugar bien diseñado que tiene sentido, si lo que se percibe es suficientemente interesante para aquel que se encuentra allí.

Además, encontramos la diversidad de la experiencia, en la que cada individuo habita el espacio de manera diferente, dependiendo de su historia particular, sus gustos, sus deseos, el momento y la edad que está viviendo, por ende ninguno podrá apreciar lo mismo; cada grupo no habitaría de la misma manera un espacio, aunque tuviera un mismo diseño, pues no sólo el grupo tiene características distintas, sino que cada sujeto, desde su propia construcción es distinto y tiene maneras diferentes de acercarse al ambiente, a los objetos y a los demás.

## En cuanto a lo práctico

En las experiencias de diseño y en los encuentros reflexivos, las maestras señalan las ventajas de los espacios como lugares donde asumir retos, destacan además la gran cantidad de juegos, de exploración, simbólicos, de reglas que las niñas se inventan y la manera como explotan el potencial lúdico que tiene el lugar, ejemplo de ello es poder saltar por las baldosas, hacer trenes, seguir una ruta, balancearse...

En el transcurso de la investigación hubo una evolución desde propuestas marcadas inicialmente por intencionalidades predeterminadas por las docentes en las que se evidenció una gran preocupación por crear un espacio para que las niñas aprendieran determinados contenidos, para ir posteriormente hacia propuestas más espontáneas, simbólicas y de carácter más abierto, además se vio reflejado el trabajo corporal, pues los movimientos en cada ambiente diseñado por las maestras, eran libres y espontáneos, viviendo plenamente el placer del movimiento; la emoción acompañó el placer-displacer en el espacio y todo lo que tiene que ver con el ajuste postural en interacción directa con los objetos cotidianos, como mediadores de la cultura y con variadas posibilidades para la resolución de problemas inherentes al descubrimiento del espacio, a la utilización del material en el espacio y a sus re-significaciones en función al juego.

Las maestras hacen énfasis en cómo el ambiente de juego permite la expresión libre de las niñas en todas sus dimensiones y es un dispositivo fundamental para pensar, comprender y transformar la práctica docente, así como también la posibilidad de romper esquemas impuestos por el sistema educativo, pues los ambientes permiten la transformación del rol docente y hacer el tránsito de la directividad al acompañamiento, lo cual implica una presencia mucho más mediadora, que brinda posibilidades de reconocer cuándo acercarse, cuándo tomar distancia, cuándo y cómo intervenir, cuándo proponer, preguntar,

retomar y encausar, hasta dónde apoyar para resolver problemas o hasta dónde también dejar que el grupo lo realice sin su ayuda. Es pertinente aclarar que la no directividad no implica el abandono en un diseño, sino por el contrario una manera particular de ser y estar que contiene y potencia.

En tal sentido, Montessori (1957) propone al maestro: “[...] *debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación. La libertad del niño no puede tampoco, en manera alguna ser, porque no es un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa. Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño.*” (p. 23)

Finalmente es importante reconocer que los niños no actúan de igual manera, en todas las edades, pues hay unos hitos que ayudan a entender momentos críticos del desarrollo, y si una maestra los conoce logra potenciarlos con acciones pedagógicas correspondientes.

## ¿QUÉ PODEMOS DECIR EN TORNO A LA EDUCACIÓN INFANTIL, LA INFANCIA, EL JUEGO Y EL ROL DOCENTE?

### Frente a la Educación infantil se puede decir que

El ciclo de Educación Infantil, está inmerso en un sistema que tiene desde su estructura una preocupación por la enseñanza de contenidos, lo cual hace que el tiempo y el espacio escolar, gire en torno a los aprendizajes, más que en los niños y las niñas, incluso más que en el maestro mismo.

Montessori (1991) al respecto manifiesta que “*La educación ya no debe basarse en un programa preestablecido, sino en el conocimiento de la vida humana.*” (p. 25). Sin embargo, no es gratuito que hoy en día, en muchas instituciones educativas “el ambiente” sea algo secundario y que los maestros por estar en los afanes de cumplir con objetivos, contenidos propuestos y libros a completar para el final del año no toman conciencia del ambiente como un dispositivo fundamental para la construcción de conocimientos, como escenario enriquecido y habitable en el que se tejen relaciones y se construyen vínculos que muchas veces perduran a lo largo de la vida.

Se concluye que el tiempo es el factor que más afecta (a nivel práctico – a nivel teórico parece ser un

problema de enfoque, no de tiempo) al maestro y la maestra y lo que les impide brindar más experiencias lúdicas, diferentes a las estrictamente escolares, en tal sentido manifiestan las mismas maestras la necesidad de crear mayores posibilidades de encuentros lúdicos, que sin dejar de lado los requisitos académicos, se conviertan en una posibilidad para potenciar el desarrollo social, del lenguaje y cognitivo, reconociendo las características de los niños, el contexto social y cultural y sus historias.

Es muy fácil que el afán porque los niños aprendan contenidos oculte los sentidos de la Educación infantil: permitir la socialización de la infancia, el acercamiento a las diversas manifestaciones culturales, la construcción participativa de normas y límites que constituyen la posibilidad de convivir con otros, la configuración de la identidad y la autonomía, la posibilidad para explorar, descubrir, preguntarse, asombrarse, solucionar problemas; la consolidación de la confianza en sí mismo que le permite al niño y a la niña expresarse, comunicarse, tomar decisiones y participar de manera tal que ello contribuya a la formación del sujeto político...

En nuestro país, pese a los esfuerzos que se han hecho por pensar el ciclo de Educación infantil en sí mismo, aún prevalece con mucha fuerza la idea de este ciclo como prerrequisito, como preparación para el siguiente ciclo; lo que nos lleva a trabajar con cada vez más contundencia en las características de este ciclo, para continuar fortaleciendo los desarrollos propios respecto al juego, como una de las actuaciones de la primera infancia que permiten a los adultos acercarse, interactuar y potenciar su desarrollo.

### **Frente a la Infancia se puede decir que**

El sistema educativo muchas veces lleva a que en las instituciones se piense en que los niños y las niñas sean cada día más obedientes, más educados, menos ruidosos, seres a quienes se pueda controlar, disciplinar; a quienes se les dice qué hacer, para qué hacerlo y cómo hacerlo. En contraste con lo anterior, está la mirada de los maestros y maestras que piensan una infancia potente, capaz y creadora, un niño o niña, como expresa Hoyuelos, A. (2006), reconocido como un sujeto con necesidades y características propias, que llega a la escuela con saberes e historias que tienen sentido desde sus propios contextos socio-culturales, que se enriquecen, a partir del encuentro con otros niños y niñas, con los adultos, con los objetos... en tal sentido y a la manera de Montessori (1937) podríamos decir que “...es imperativo alimentar ese intelecto con

*amplios campos de la cultura.*” (p. 12).

Adicional a lo anterior, es pertinente destacar a Montessori (1991) quien reconoce en la infancia [...]un poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su misma vida. El niño asimila todas estas impresiones no con la mente, sino con la propia vida. (p. 41)

Esta autora también enfatiza en el niño y su “[...] tendencia a tocarlo todo y a detenerse en los objetos. Siempre está ocupado, feliz, atareado con sus manos. Su inteligencia no solo se desarrolla viviendo; tiene necesidad de un ambiente que ofrezca motivos de actividad, porque tienen que producirse ulteriores desarrollos síquicos, en esta época de tipo formativo.” (p. 214)

Las docentes participantes en la investigación reconocieron a las niñas como sujetos particulares que poseen todo un potencial manifestado en las formas de jugar, actuar, en la manera como resuelven problemas, como crean y recrean situaciones, ambientes, personajes, como resignifican los objetos.

Además Montessori (1991) hace referencia a la: “[...] independencia de voluntad con la propia y libre elección; independencia de pensamiento con el trabajo realizado solo, sin interrupción. El conocimiento del hecho de que el desarrollo del niño sigue cambiando de sucesivos grados de independencia debe ser la guía de nuestro comportamiento hacia él; debemos ayudar al niño a actuar, querer y pensar por sí mismo.” (p. 354)

Fue evidente en el transcurso de la investigación el respeto de las maestras por lo que son las niñas en su esencia y no sólo por lo que puedan hacer respecto a los logros y productos que exige el sistema educativo. Además de lo anterior fue visible el hecho de que las maestras reconocen que las niñas hacen parte de unas familias y unos contextos que inciden en sus maneras de ser y actuar, pues las maestras son conscientes que las niñas proyectan sus vivencias y experiencias del hogar en el colegio.

### **Frente al juego se puede decir que**

El juego como actividad fundamental en la infancia, y bajo la proposición de Glanzer (2000). “*En el juego se aprende, pero no es para aprender*”, se llega así, a superar la idea del juego como recurso didáctico, por el juego como práctica cotidiana, esencial y transversal en la educación para la primera infancia. El juego es una manifestación libre y espontánea del interior, que origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo.

En las últimas décadas se han ido transformando las diferentes concepciones de juego en la educación para la primera infancia; poco a poco toma lugar la idea del juego que tiene un valor en sí mismo, que por sí solo enseña y que permite al niño o niña la cercanía con su entorno y con su realidad, sin embargo, en algunas prácticas aún observamos que coexiste una visión instrumental del mismo, usándolo como recurso didáctico.

El sistema educativo que se preocupa de contenidos y resultados, de la disciplina y el control, promueve que en las instituciones las maestras utilicen el juego como un medio y no como un fin en sí mismo; si bien es cierto las maestras preferirían dejar que las niñas y niños jueguen con su cuerpo, que se desplacen y se muevan, que jueguen a la mamá y a la profesora, al médico..., los afanes cotidianos no lo permiten, pues hay que completar los libros, la guías, alcanzar unos objetivos y cumplir con unos contenidos, unos determinados temas y no hay tiempo para jugar, para ser feliz, para ser niño y niña, para vivir. (Hoyuelos, 2008)

En tal sentido, es fundamental crear espacios en los que el juego surja de manera natural y espontánea, para que se desarrolle libremente y emerja el placer y el interés en los niños y niñas por jugar. Cuando se pide un producto para poder jugar, como una tarea terminada por ejemplo, se está inhibiendo esa posibilidad de jugar movidos por el deseo, por el placer y la libertad de decidir cuando se entra y se sale de juego, por cuanto tiempo se permanece en él... La gratuidad del juego se manifiesta en que no hay ningún interés, utilidad o ventaja y por eso es tan delicado ponerlo como premio o castigo, porque se desvirtúa su esencia primordial.

Glanzer (2000) manifiesta que en el juego se vive la magia que encierra la posibilidad de disfrutar de las propias decisiones, de resolver problemas, de descubrir posibilidades, de cometer errores, de repetir una y otra vez lo que genera placer. Cuando se les da tiempo a los niños y las niñas para jugar, se promueven las interacciones, los conocimientos y aprendizajes sobre sí mismos, los otros y el entorno.

El tiempo está íntimamente relacionado con el espacio, porque puede haber tiempos suficientes para el juego, pero si no hay espacios enriquecedores, espacios que inspiren la exploración, la organización y reorganización del espacio, el tiempo se hace eterno y el tedio se apodera de quienes comparten un lugar. Un ambiente de juego, lúdico, implica una simbiosis de espacio y tiempo. Así también, cuando hay espa-

cios enriquecedores pero tiempos limitados, que no permitan disfrutar plenamente, transformar y dejar huella en ellos, el espacio queda intacto dando la apariencia de vitrina, en la cual los objetos y el espacio pueden ser apreciados desde afuera pero no apropiados, porque para ello se necesita el tiempo suficiente para que ocurra este proceso.

Todo este panorama muestra que en el juego se hace evidente la relación con los objetos, que permite el acceso a lo simbólico, ya que no se describen hechos sino que se construyen significados; pues el juego como lo manifiestan las maestras durante la investigación, es cambiante, creativo, dinámico, versátil y brinda la posibilidad de experimentar la diversidad, siendo protagonistas, descubriendo sus potencialidades y reconociendo que las debilidades se convierten en retos por conquistar.

Es importante subrayar, finalmente, que el juego a diferencia de la actividad lúdica tiene una estructura, es decir un campo que implica un problema, un reto, que constituye un desafío, unos límites en los que el jugador puede moverse en un marco de libertad, que permite devolverse, ensayar, cometer errores, deshacer lo que se hizo, volver a empezar, construir y reconstruir estrategias, resolver problemas y decidir cómo los resuelve, buscar de manera permanentemente rutas posibles para llegar a la meta y repetir las veces que el jugador decida lo que se convierte en fuente de gozo y placer. Todo esto constituye al juego libre que, a diferencia de la actividad lúdica pedagógica, tiene unos fines determinados desde el comienzo y una cierta organización que no puede transformarse.

### **Frente al rol docente se puede decir que**

Es importante considerar hoy al maestro como el adulto que reconoce, anima, sostiene afectivamente las exploraciones y juegos de los niños y niñas, no se mantiene al margen, indiferente frente a lo que sucede. El rol del docente como el que acompaña, observa e interviene de una manera sutil. Con relación a esta categoría, Montessori (1957) manifiesta que: *“La maestra descansa a un lado y observa el efecto de la belleza sobre el alma infantil, admirando la belleza de la naturaleza a tan profundas necesidades. La alegría que experimenta el niño en la ejecución de sus trabajos de una especie de sobreabundancia, de generosidad en la ejecución y un arrojo decidido que corresponde indudablemente a una necesidad interior; lo que evidentemente le impulsa no es conseguir el fin externo, sino ejercitar la energía interior que determina el móvil de sus actos.”* (p. 26)

Sumado a lo anterior, está la reflexión que concibe al profesor, como diseñador de ambientes, como escenógrafo que posibilita a los niños y niñas, un espacio-ambiente, sugerente y provocador, en el cual no se necesita una guía predeterminada sí no que, el jugar del niño, refleje las múltiples oportunidades que brindó el diseño.

Al respecto Montessori (1991) sostiene que: *“la primera tarea de la educadora es el cuidado del ambiente el cual debe preceder cualquier otra preocupación; se trata de un trabajo indirecto y, si éste no está bien cuidado, no se obtendrán resultados eficaces y persistentes en ningún campo: físico, mental o espiritual.”* (p. 349)

Así mismo, está la actitud de escucha de lo que pasa en el juego, pues esto le permite al maestro, conocer más de la vida de las niñas, de su desarrollo, de los adultos cercanos y de los contextos en los cuales transcurre su vida. El docente que se pone primero en el lugar de las niñas y los niños y al momento de disponer los materiales disfruta de su creación Y como conocedor del desarrollo, características y particularidades de su grupo, será quien propone experiencias pertinentes.

Con relación a lo anterior Montessori (1957) expresa que: *“[...] es el niño mismo quien escoge un objeto y lo usa como le dicta su propio espíritu creador. La maestra aprende un nuevo arte, y en vez de imponer y forzar nociones en la cabeza del niño, lo guía en su ambiente, en el que cada cosa corresponde a necesidades internas propias de su edad.”* (p. 47)

Por tanto es necesario según esta misma autora *“Dejar hacer al niño, no obstaculizarle su elección y en su labor espontánea es todo cuando se requiere...”* (p. 48) añade que *“...la única cosa posible es darle los medios, y si se quiere la personalidad y el carácter se revelen y desenvuelvan, es necesario darles la libertad y la oportunidad de llegar por sí mismos allá donde la naturaleza los guía.”* (p. 50) y para concluir María Montessori afirma que es fundamental *“Dar a cada niño lo que debe hacer a su tiempo, en su propio presente, es el problema intrínseco de la nueva pedagogía.”* (p. 61)

Así entonces, será muy importante para la maestra dar la relevancia que merece a la espontaneidad, pues como la misma Montessori (1937) plantea *“El niño requiere absoluta libertad de elección, y luego bastará con que repita las experiencias varias veces, y cada vez pondrá un interés más marcado y una mayor concentración para adquirir el conocimiento deseado.”* (p. 12).

Por otra parte, un elemento a considerar es la posibilidad institucional de generar espacios que favorezcan el encuentro de maestros y la interlocución permanente entre ellos, donde la reflexión sobre y

desde la práctica sea el eje transversal, para comprender lo que se hace, para preguntarse, para compartir las crisis, las experiencias, para transformar y ajustar lo que se requiera. El papel del docente, va más allá de aplicar un currículo; el maestro es ante todo es un profesional de la educación que debe y puede participar en la construcción de propuestas desde su propio saber y experiencia.

## **INVESTIGAR CON OTROS: LA ESCUCHA EL RESPETO, LA VALORACIÓN**

Este proyecto enmarcado en los principios de la investigación-acción, nos conduce a reconocer y comprender las prácticas y los discursos de las maestras. Partimos de la convicción, como lo planteábamos más arriba, que los docentes no son meros técnicos aplicadores de currículos, sino que son capaces de reflexionar desde y sobre su práctica como profesionales que construyen el conocimiento cada día. Las diferentes estrategias que se diseñaron estuvieron enmarcadas en el principio del respeto y la valoración de lo que cada docente hacía y decía. No se pretendía juzgar, ni evaluar su trabajo, sino por el contrario reconocerlo y a partir de allí, analizarlo y encontrarle el sentido.

Los diseños de ambientes para el juego que propusieron las maestras, les implicó grandes esfuerzos: un tiempo extra de trabajo, saltarse el horario, transformar el aula, conseguir materiales. Los relatos que de allí surgieron, se convirtieron en un espejo de lo que hacían y fue muy satisfactorio y gratificante, según decían las maestras, que otros escribieran de una manera tan bonita sobre lo que ellas hacían. Se sintieron reconocidas, en los análisis siempre se vio el punto positivo y los aspectos que requerían cambios fueron surgiendo de ellas mismas. En esta perspectiva recogemos las respuestas de las maestras frente a qué significó haber participado en la investigación: *“Trabajar en la investigación me abrió los ojos frente a las prácticas docentes, ver a mis niñas como personas llenas de fantasía. Cambiar o transformar estas tendencias pedagógicas que castran la belleza de la niñez...”*

*“Fue una oportunidad de confrontar conocimiento y experiencia. Me permitió reflexionar sobre mi quehacer diario. En ese pequeño momento en que mis estudiantes crearon su espacio pedagógico visualice su alegría y conocimiento aplicado a lo que a ellas más les gusta ¡el juego!”*

*“Para mí la investigación significó una nueva oportunidad para demostrar que las niñas asisten al colegio para ser felices, que nosotras somos orientadoras de un proceso y que la educación debe ser flexible, que traba-*

*jamos con seres humanos sedientos de aprender y que cada una es un mundo diferente y por ello el respeto a su ritmo de aprendizaje es importante.”*

*“Esta investigación tuvo un significado gratificante en mi labor. Inicialmente significó un gran reto y de alguna manera “temor” hacia incursionar en un tema tan importante y a la vez novedoso en la educación. Aportó mucho a mi labor y abrió puertas hacia un gran abanico de posibilidades.”*

*“Esta investigación hizo que yo reflexionara en mi quehacer docente, me hizo cuestionar diferentes formas de hacer mis clases, de innovar en mis estrategias, de observar a profundidad en el juego de las niñas, su forma de relacionarse, de interactuar, de crear.”*

*“Esta investigación me permitió ver un mundo de posibilidades dadas en estos primeros años donde el adulto corta las alas o las deja volar hasta horizontes inimaginables.”*

*“Quiero continuar indagando y que la práctica docente trascienda fronteras, para demostrar por qué es tan importante nuestra labor...” “Gracias por hacernos parte de su experiencia y transformar la nuestra.”*

*“Fue para mí un acto reflexivo el cual modificó mis prácticas pedagógicas en el aula. Contribuyendo a la formación integral de las estudiantes bajo un nuevo enfoque que logra satisfacer los intereses de los niños de la primera infancia.”*

De esta manera creemos que se conformó un verdadero equipo de trabajo en el que nuestro papel no fue imponer sino propiciar la reflexión y deliberación colectiva, en un marco de escucha y apreciación de su trabajo.

Por otra parte, el transcurso de esta investigación permitió a nivel institucional una nueva mirada del ambiente, ejemplo de ello, fue la asesoría del equipo de investigación durante la remodelación de la planta física del colegio, en la que se dieron sugerencias para transformar algunos espacios, como el salón de juegos, los pisos y paredes que permitían más dinamismo en la interacción con el espacio, especialmente en el nivel de preescolar.

Además de lo anterior, a nivel de las directivas con quienes se compartió el proceso y resultados de este trabajo, se pudo evidenciar un reconocimiento a la investigación y se generó en ellas el interés por garantizar espacios y tiempos a los maestros, con el fin de que por equipos de los diferentes niveles puedan reflexionar de manera continua y permanente sus prácticas. Ello no quiere decir que el cambio vaya darse inmediatamente, puesto requiere análisis, acuerdos y negociaciones a nivel administrativo y académico que no son sencillos y que amerita del equipo de maestros una postura y propuestas claras para lograr movilizar la estructura

institucional, que tiene la disposición pero que necesita encontrar los caminos posibles para lograrlo.

## **TEJIENDO SABERES Y ACCIONES A TRAVÉS DEL DISEÑO DE AMBIENTES: UNA ESPIRAL**

Tejer saberes y acciones a través de una espiral se hizo realidad a partir del diseño de ambientes, dado que este se convirtió en un dispositivo para reflexionar la práctica y permitió al equipo docente, reconocer sus saberes y prácticas en la Educación infantil y en ese marco pensar por una parte que el diseño de ambientes va más allá de la decoración y potencia el desarrollo de la primera infancia y por otra parte, pensar el rol docente de una manera diferente y que vas más allá de la enseñanza de contenidos, trascendiendo a la promoción de las actividades propias de la infancia, en el caso de la presente investigación, del juego, no como medio, sino como fin en sí mismo para comprender y re significar la cultura, como oportunidad para interactuar con otros y como posibilidad de construir conocimientos desde la resolución de problemas, el diseño de estrategias y la transformación de los espacios y los objetos.

El diseño de ambientes brindó también la oportunidad a las maestras de ser críticas frente al sistema y las limitaciones que este impone, para el profesorado y para las niñas y niños, pues ellos son conscientes de la importancia de ese primer nivel (preescolar) y su impacto para su desarrollo, y desean emprender retos nuevos que dinamicen sus planeaciones, sin embargo en ocasiones también saben que es difícil lograrlo.

En esta investigación el diseño de ambientes abrió posibilidades para romper esquemas, que tiene que ver con la estructura y organización de las aulas, del currículo, del tiempo y del uso de los espacios por maestras y niñas, lo que se convirtió en fuente de reflexión para asumir retos que les permitieran proponer nuevas alternativas a las niñas de ser y estar en el entorno, además permitió transgredir el orden en las prácticas cotidianas, e iniciar un proceso de comprensión y transformación de las mismas, desde el diseño de ambientes para el juego. Y en cuanto a la relación entre pedagogía y arquitectura Rinaldi (2011) sostiene desde un enfoque relacional que en el ambiente: *“Se es protagonista del acto cognoscitivo, teniendo la posibilidad de reflexionar y comentar los propios procesos de aprendizaje. Debe ser posible la acción cognitiva, pero también la reflexión, el reconocimiento. Imaginamos, por tanto, un ambiente que sea una especie de “superficie reflectante” que reenvía al protagonista y a los protagonistas de la acción cognitiva las huellas de su propio actuar, y le permite*

comentar acerca de cómo se está conociendo.” (p. 106)

Para concluir retomamos a Montessori quien propone: “[...]el trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad, y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es el disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.” (p. 15)



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad J. & Ruiz de Velasco Á., (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó
- Callejón, M., D. y Yanes, V. (2012). *Creación de entornos de aprendizaje en infantil: Experiencia Estética y Juego*. Escuela abierta: revista de investigación educativa, 15, 145- 161
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro
- Hoyuelos, A. (2008). *Vivir los tiempos emocionados de la infancia*. Temps per Créixer (pp. 15-30). Barcelona: Univ. Autónoma de Barcelona
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *DOCUMENTO NO. 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: MEN
- Montessori M. (1937). *Método de la Pedagogía Científica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce
- Montessori M. (1957) *Ideas Generales sobre mi Método*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Montessori M. (1991). *La Mente Absorbente*. México: Editorial Dian
- Rinaldi, C. (2011) *En Diálogo con Reggio Emilia*. Lima: Norma.
- Secretaria Distrital de Integración Social (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: SDIS

Fechas: Recepción: 06.04.2015 | Aceptación: 18.01.2016

Artículo concluido el 5 de abril de 2015

Martín, C. & Durán, S. (2016). *Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(1), pp. 84-95. Disponible en <http://www.reladei.net>



María Consuelo Martín Cardinal  
Fundación Universitaria Unimonserrate, Colombia  
[cardinal236@gmail.com](mailto:cardinal236@gmail.com)

Profesora Escuela de Educación-Programa de Licenciatura en Educación Preescolar Fundación Universitaria Unimonserrate (Bogotá-Colombia)/Profesora catedrática en la Licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá-Colombia) Licenciada en Educación Pre-escolar –UPN. Especialista en Psicomotricidad. Magister en Desarrollo Educativo y Social. CINDE-UPN. Docente- Investigadora en formación de maestros en Educación inicial, en el campo de la psicomotricidad, la lúdica y el diseño de ambientes.



Sandra Marcela Durán Chiappe  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
[sandydfer@hotmail.com](mailto:sandydfer@hotmail.com)

Doctora en Educación Social, Fundamentos y Metodología, de la Universidad de Granada (España), Magíster en Educación, Especialista en Gerencia Social de la Educación y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Dieciocho años de experiencia profesional en gestión, investigación y docencia en Educación Superior y en Educación Infantil, y en el diseño y desarrollo de proyectos de gestión e investigación relacionados con la formación de docentes y con las prácticas de maestras en ejercicio, en el marco de la Educación Inicial.