



ISSN - 2175-6600

Vol. 17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 11/04/2024

Aceito em: 08/01/2025

Publicado em: 20/01/2025

Educación infantil: las posibilidades de la Teoría del “Jugar y el ‘Moverse’”

Educação das infâncias: as possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”

Early childhood education: The possibilities of the Theory of “Playing and ‘Moving’”

Heloisa Elesbão¹
Sueli Salva²



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe17542>

Resumen: El artículo tiene como objetivo discutir, teóricamente, la temática de la educación de la infancia a partir de las posibilidades de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”. En el artículo, buscamos problematizar una cuestión que, a nuestro entender, es de extrema importancia y que se refiere a la especificidad de la Educación Infantil e interroga cómo la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” puede contribuir, positivamente, en este proceso. El camino metodológico elegido para el desarrollo del estudio fue la revisión narrativa. Con el estudio, observamos que hay necesidad de ofrecer espacios y tiempos escolares que proporcionen a los niños el desarrollo libre y espontáneo de su creatividad, así como momentos para explorar el mundo que les rodea, a través de sus cuerpos, y que el conocimiento que los propios niños construyen sea reconocido por medio del “Jugar y ‘Moverse’”. Se sustenta la importancia de jugar como una necesidad diaria de los niños, una necesidad básica para su supervivencia, no debiendo ser utilizado meramente como un recurso para alcanzar algún objetivo.

Palabras clave: Educación infantil. Moverse.

¹Doctoranda en Educación por la UFSM. Universidad Federal de Santa María (*Universidade Federal de Santa Maria* - UFSM). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1859934695395668>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5322-2510>. Contacto: elesbaoheloisa@gmail.com

²Doctora en Educación por la UFRGS. Posdoctorado por la UNIMI/Milan/Italia. Universidad Federal de Santa María (*Universidade Federal de Santa Maria* - UFSM). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8144640957398714>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6760-770X>. Contacto: sueli.salva@ufsm.br



Resumo: O artigo tem por objetivo discutir, teoricamente, a temática da educação das infâncias a partir das possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar’”. No artigo, buscamos problematizar uma questão que, ao nosso ver, é de extrema importância e que se refere à especificidade da Educação Infantil e interroga como a Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar’” pode contribuir, positivamente, nesse processo. O caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento do estudo foi a revisão narrativa. Com o estudo, observamos que há a necessidade de oferta de espaços e tempos escolares que proporcionem às crianças o desenvolvimento livre e espontâneo de sua criatividade, bem como de momentos para explorarem o mundo ao seu redor, através de seus corpos, e que o conhecimento que as próprias crianças constroem seja reconhecido por meio do “Brincar e ‘Se-movimentar’”. Sustenta-se a importância do brincar como uma necessidade diária das crianças, uma necessidade básica para a sua sobrevivência, não devendo ser utilizado meramente como um recurso para atingir algum objetivo.

Palavras-chave: Educação das infâncias. Se-movimentar. Educação Infantil.

Abstract: The article aims to theoretically discuss the theme of early childhood education based on the possibilities of the Theory of “Playing and ‘Moving’”. In the article, we seek to address a question that, in our view, is of utmost importance and refers to the specificity of Early Childhood Education and interrogates how the Theory of “Playing and ‘Moving’” can contribute positively to this process. The methodological approach chosen for the development of the study was narrative review. Through the study, we observed the need to offer spaces and school times that provide children with the free and spontaneous development of their creativity, as well as moments to explore the world around them through their bodies, and that the knowledge constructed by the children themselves be recognized through “Playing and ‘Moving’”. The importance of play as a daily necessity for children is upheld, a basic need for their survival, and it should not be used merely as a tool to achieve some objective.

Keywords: Early childhood education. Moving.

1 PARA INICIAR EL DIÁLOGO

La propuesta de este artículo surgió a partir de la realización del Seminario Especial “Pedagogías y políticas para la infancia: en busca de una Educación Infantil ‘jugadora’”, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), del Centro de Educación (CE), de la Universidad Federal de Santa María (*Universidade Federal de Santa Maria - UFSM*). Las provocaciones ocurridas durante el seminario posibilitaron innumerables cuestionamientos relacionados con nuestro campo de investigación. Partimos de dos de ellas, que parecen ser cuestiones basilares y que nos acompañan en el desarrollo del profundización teórica de la tesis de una de las autoras: ¿al fin y al cabo, qué es la educación de las infancias? ¿Y cómo la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” puede contribuir, positivamente, en este proceso? Partiendo de estas cuestiones, el presente artículo busca discutir, teóricamente, la temática de la educación de las infancias a partir de las posibilidades de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”, problematizando aspectos relativos a la Educación Infantil, e interroga: ¿cómo puede contribuir, positivamente, la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” en la búsqueda de la especificidad de la Educación Infantil?

Como camino metodológico, optamos por la revisión narrativa, en la cual hicimos uso de referentes sobre la teoría del “Jugar y ‘Moverse’”, en diálogo con la base teórica desarrollada en el Seminario Especial del PPGE/CE/UFSM y, además, estableciendo un diálogo con las viñetas de Francesco Tonucci (2008).



Primeramente, es necesario que entendamos que la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” no fue desarrollada dentro de espacios escolares con finalidad pedagógica, lo que, a nuestro ver, la hace más interesante, considerando los presupuestos de la teoría para pensar en las escuelas de Educación Infantil, ya que, con esto, podemos alejarnos de la lógica escolar tradicional, muchas veces, propuesta en las escuelas de Educación Infantil como una forma de anticipación de la Educación Primaria (alfabetización) o incluso compensatoria, como se ha pensado en otros momentos. Como consecuencia, entendemos que, al acercarnos a la teoría del “Jugar y ‘Moverse’”, podemos encontrar una propuesta que consideramos como más apropiada para la educación de las infancias, con la valorización de las experiencias y del protagonismo de los niños en la Educación Infantil. En la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”: “El niño es comprendido como un ser-en-el-mundo y reconocido por lo que es, por cómo se expresa y se presenta ante el mundo” (ROCHA; ALMEIDA; MORENO, 2022, p. 9), por lo tanto, alineándose con los estudios (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005) que nos han ayudado en la construcción de una pedagogía de/para las infancias.

El artículo está dividido en dos temas principales. El primero, titulado “Las infancias en la escuela infantil y la educación de las infancias”, busca discutir la concepción de infancias presente en la escuela, en diálogo con las prácticas educativas generalmente empleadas. El segundo, titulado “Educación de las infancias: las posibilidades de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”, abre un diálogo entre las prácticas de la educación de las infancias con la posible contribución de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”.

2 LAS INFANCIAS EN LA ESCUELA INFANTIL Y LA EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS

¿Infancia o infancias? Siempre es bueno retomar esta cuestión. Para Sarmento (2005, p. 365-366):

La infancia se construye históricamente, a partir de un proceso de larga duración que le otorgó un estatus social y que elaboró las bases ideológicas, normativas y referenciales de su lugar en la sociedad. Este proceso, además de ser tenso y contradictorio en su interior, no se ha agotado. Se actualiza continuamente en la práctica social, en las interacciones entre niños y en las interacciones entre niños y adultos. Forman parte del proceso las variaciones demográficas, las relaciones económicas y sus impactos diferenciados en los diferentes grupos etarios y las políticas públicas, así como los dispositivos simbólicos, las prácticas sociales y los estilos de vida de niños y adultos. La generación de la infancia está, en consecuencia, en un proceso continuo de cambio, no solo por la entrada y salida de sus actores concretos, sino por el efecto combinado de las acciones internas y externas de los factores que la constituyen y de las dimensiones de las que se compone.



En este sentido, se entiende que la infancia, como concepto, pasa por constantes y variadas transformaciones que expresan las formas de ser y existir de los niños, lo que hace que la creación del concepto de infancia sea algo imposible de ser comprendido en singular, considerando la existencia, en realidad, de múltiples infancias. Aunque este concepto ya se ha popularizado entre los teóricos que discuten el tema de la educación infantil, aún persiste la idea de una infancia universal, lo que no corresponde a la realidad de contextos con tantas diversidades de clase, género, étnicas, raciales, religiosas y culturales.

Incluso si pudiéramos recolectar información sobre todas las infancias y todos los niños del mundo, con seguridad encontraríamos un conjunto grandioso de información que reforzaría aún más la idea de la existencia de miles de formas de ser niño y vivir las infancias (COHN, 2009).

La infancia no puede ser normatizada, ya que los niños no pueden experimentar una única infancia; incluso en contextos similares, la forma en que cada uno percibe su infancia es diferente (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). Así, cuestionamos: ¿cómo es que la escuela, muchas veces, espera que los niños reaccionen de la misma manera ante las situaciones propuestas, considerando que cada uno tiene su manera única de experimentar y vivir el mundo?

Observemos la tira (*charge*) a continuación, de Francesco Tonucci (2008, p. 141), “El primer día de la escuela: el encuentro”.



Figura 1. El primer día de escuela: el encuentro.³



Fuente: Tonucci (2008, p. 141).

Al analizar la viñeta creada por Tonucci (2003), nos damos cuenta de la divergencia entre la imagen que tienen los niños y las profesoras, cada una con su visión sobre las expectativas del día a día en la escuela. Según Mazzei *et al.* (2020, p. 157):

Así como los muñequitos estandarizados en el globo para expresar su pensamiento respecto a los niños, observamos, en los trazos de Tonucci, la intención de mostrar que un docente, de esta manera, es como un adulto que actúa de forma estandarizada, que sigue patrones, es decir, utiliza prácticas pedagógicas que no contemplan posibilidades de valorización de las individualidades de los niños.

De esta manera, ¿cómo queda la educación de las infancias en las escuelas infantiles? El profesor, muchas veces, se encuentra en la línea delgada entre valorar las experiencias infantiles y, al mismo tiempo, atender las exigencias del equipo directivo y, a menudo, las expectativas de las familias respecto a los niños y su alfabetización, incluso si todavía están en la Educación Infantil.

De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 16):

Las propuestas pedagógicas de Educación Infantil deben respetar los siguientes principios:

³ Traducción del texto en la imagen: Buenos días, mi querido. Buenos días.

- ✓ Éticos: de la autonomía, de la responsabilidad, de la solidaridad y del respeto al bien común, al medio ambiente y a las diferentes culturas, identidades y singularidades.
- ✓ Políticos: dos derechos de ciudadanía, del ejercicio de la criticidad y del respeto al orden democrático.
- ✓ Estéticos: de la sensibilidad, de la creatividad, de la ludicidad y de la libertad de expresión en las diferentes manifestaciones artísticas y culturales.

Así, conforme al propio documento (BRASIL, 2010), la Educación Infantil debe proporcionar a los niños una educación de las infancias que priorice su protagonismo en las acciones, de maneras creativas y autónomas, sin que haya preocupación en “prepararlos” para la Educación Primaria. Según Elesbão (2021, p. 114):

Muchas personas aún relacionan la entrada del niño en la escuela con la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, es obvio que los niños, al interactuar y experimentar diversas situaciones, terminarán construyendo nuevos conocimientos, pero este no es el enfoque principal, sino la interacción y los juegos, es el momento de proporcionar experiencias diversas a los niños.

El mayor problema, como se mencionó anteriormente, tal vez radique en la presión que sufren los profesores para “entregar”, cada vez más, a los niños “listos” para el primer año de la Educación Primaria, es decir, el niño no es comprendido como un sujeto en proceso. Esta situación se vive en el contexto de trabajo de una de las autoras, cuya presión es bastante intensa para que los niños estén preparados para ingresar a la Educación Primaria. Hablamos específicamente de un contexto en el que grupos de Educación Infantil son atendidos en escuelas de Educación Primaria. A esto se suma la ambigüedad de los documentos: DCNEI (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018) y, incluso, el ya no vigente, pero aún muchas veces utilizado, Referencial Curricular Nacional para Educación Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), elaborados para servir de base para esta etapa de la Educación Básica.

¿Pero qué ambigüedad sería esa? El RCNEI (BRASIL, 1998)⁴ tenía una propuesta diferente y basada en otras fuentes teóricas, que se consideraban las más adecuadas para la época de su elaboración, que ya no dialogan con las concepciones de niños y niñez actuales, siendo, de esta manera, reemplazada por las DCNEI (BRASIL, 2010). La creación de las DCNEI (BRASIL, 2010) fue un hito muy importante para la Educación Infantil, siendo un documento orientador para esta etapa de la Educación Básica que reconoce a los niños como sujetos históricos y de derechos, además de tener las interacciones y juegos como eje de la propuesta de trabajo.

⁴Es importante destacar que el documento del RCNEI se orientaba por las áreas de conocimiento, preveía contenido para la Educación Infantil, aunque consideraba el juego.



Por su parte, la BNCC (BRASIL, 2017) y el RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) incluso mantuvieron algunas ideas y concepciones presentes en las DCNEI (BRASIL, 2010), sin embargo, al mismo tiempo, establecen síntesis de aprendizajes para que los niños alcancen, al final de la Educación Infantil, contrarrestando totalmente la idea de los Campos de Experiencia. Si las experiencias son únicas, ¿cómo puede haber una síntesis para ellas, traída a lo largo de sus textos, como la BNCC (BRASIL, 2017) y el RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018)?

La organización de las prácticas educativas por campos de experiencia, según Finco, Barbosa y Faria (2015), es una propuesta italiana que inspira la construcción de la BNCC (BRASIL, 2017) en Brasil. En este sentido, los Campos de Experiencia pueden entenderse como ‘mundos cotidianos de experiencia del niño’ y comprenderlos como la predisposición de ambientes específicos por parte de los docentes, que permiten posibles acciones de descubrimiento por parte de los niños” (ZUCCOLI, 2015, p. 209). Considerando, por supuesto, los intereses de los niños en la creación de estos espacios. Poner en práctica los Campos de Experiencia requiere que el docente tenga un “[...] cambio de postura respecto al proceso educativo, acercando a los niños, lo máximo posible, a su contexto social a través del desarrollo del sentido crítico, la investigación y la resolución de problemas” (FINCO, 2015, p. 237).

¿Qué sería este cambio de postura? Según Finco (2015), sería desarrollar el trabajo a partir de los propios intereses de los niños, de modo que se consideren sus curiosidades, dudas, cuestionamientos, sus intereses, comprendiendo su forma de ver, sentir y conocer el mundo. En otras palabras, considerando a los niños como protagonistas de su proceso educativo.

Los niños protagonistas de su proceso educativo son aquellos que participan, efectivamente, en las acciones, que son escuchados a través de una escucha atenta y que están, activamente, involucrados en las actividades de su cotidianidad en la escuela. Sin embargo, para que esto se desarrolle, en la práctica, dentro de la escuela, son necesarias prácticas pedagógicas que brinden la oportunidad para que los niños sean protagonistas.

En relación a estas prácticas, Tomás (2017) hace una síntesis sobre diez ejes de educación de la infancia que, de alguna manera, tienen potencial para agregar las discusiones sobre los cambios en las prácticas pedagógicas infantiles. Conforme a la autora:

El primer eje se refiere a la exigencia de considerar que los niños son sujetos de derechos. [...] El segundo eje se refiere a la exigencia de una intervención pedagógica problematizada, social y culturalmente [...]. El tercer eje se refiere a la



exigencia de pensar la guardería (y el jardín de infancia) como un foro democrático de socialización [...]. El cuarto eje se refiere a la exigencia de una acción pedagógica amplia, espacial y materialmente, no solo centrada en las aulas de actividades. [...] El quinto eje se refiere a la exigencia de insertar la educación infantil en un marco conceptual [...]. El sexto eje se refiere a la necesidad de superar concepciones centradas en la ‘organización de servicios’ hacia una concepción centrada en la organización de ‘espacios’ o ‘foros’ destinados a la infancia [...]. El séptimo eje se refiere a la necesidad de reconfiguración profesional, es decir, derechos iguales para los/as profesionales de educación infantil [...]. El octavo eje se refiere a la necesidad de combatir el supuesto de que la guardería (y el jardín de infancia) es una etapa preparatoria, de anticipación de los entrenamientos ‘esperados’. El noveno eje se refiere a la necesidad de (re)definir políticas para la infancia, robustas, de alta intensidad, articuladas y basadas en la concepción de los niños como sujetos de derechos [...]. El décimo eje se refiere [...] a que contribuya a un conocimiento más profundo sobre los mundos sociales y culturales de los niños [...]. (TOMÁS, 2015, p. 16-17).

Así, son innumerables los desafíos a enfrentar para que la educación de las infancias esté realmente cerca de lo que creemos que es “ideal”, necesitando desde el reconocimiento de los niños como sujetos históricos, ubicados en un espacio/tiempo y cultura, viviendo en un espacio de democracia, donde las prácticas pedagógicas sean pensadas más allá del aula. Además de necesitar que el concepto de niños e infancias sea bien comprendido, teniendo una formación que proporcione la valorización de los profesionales de la educación y, sobre todo, que les posibilite pensar la Educación Infantil como la etapa que es, es decir, dentro de sus finalidades, y no como una etapa preparatoria para la Educación Primaria. Esta ruptura de pensamientos, de la Educación Infantil como una etapa preparatoria, solo será posible con la estructuración de políticas de infancia que garanticen los derechos de los niños y los deberes de esta etapa de la Educación Básica, aliadas a una construcción del conocimiento sobre los niños, sus relaciones sociales y las culturas de la infancia.

El próximo tema buscará retomar los principales puntos desarrollados sobre la educación de la infancia y, al mismo tiempo, aportar posibles contribuciones de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” en la búsqueda de una educación de la infancia en la que los niños sean protagonistas de su proceso educativo.

3 EDUCACIÓN INFANTIL: LAS POSIBILIDADES DE LA TEORÍA DEL “JUGAR Y ‘MOVERSE’”

Para iniciar el diálogo sobre la educación de la infancia y las posibilidades de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”, es necesario comprender el origen del término. ¿Cómo surgió la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”? Según Silva (2007, p. 25):

Kunz, basado en los trabajos de los holandeses Gordijn, Buytendijkk, Tamboer y, principalmente, del alemán A. Trebels, ha defendido el movimiento humano a



partir de su inherente potencialidad dialógica, cuyo fundamento es la posibilidad de comprensión de temas como sensibilidad, percepción e intuición humana.

La teoría surgió a partir de la necesidad de pensar en el niño que se mueve, yendo en contra de las teorías puramente biomecánicas que desconsideran al niño como sujeto que se mueve.

De acuerdo con Costa *et al.* (2015, p. 46), es interesante observar dos aspectos de esta teoría, en primer lugar:

[...] es el hecho de que en la concepción de movimiento, de esta teoría, el niño que se-movimenta no es mero presentador de movimientos creados y ofrecidos por los adultos, sino autor, constituyente de sentidos y significados en su ‘Moverse’ [...]. [...] ‘Moverse’ pasa a ser una vivencia, en la cual el espacio no es el espacio físico, material, sino el espacio vital, así también, el tiempo no es el tiempo del reloj, sino el tiempo vital.

El niño, dentro de esta teoría del movimiento, es protagonista de sus actos, él mismo es quien atribuye significados a sus acciones, experimenta el mundo a través de su cuerpo, de manera creativa, descubriendo el mundo que lo rodea de manera libre y espontánea, convirtiendo el juego en algo extremadamente necesario para su vida.

Es a través del movimiento que el niño cuestiona el mundo y nosotros, como adultos, al permitir estos espacios de libertad a los niños, estaremos contribuyendo a la formación de un niño como sujeto autónomo y creativo (KUNZ; COSTA, 2015). ¿Y si los espacios educativos no proporcionan eso, qué puede suceder con los niños? Para los autores:

[...] cuando los niños, por el proceso de enseñanza al que son sometidos (incluso en las guarderías), no se permiten más experiencias propias de movimiento, juego y juegos a favor de un movimiento “correcto”, preestablecido y creado por terceros, o deben concentrarse solo en actividades intelectuales, para atender compromisos futuros de desarrollo, son sometidos a una de las experiencias más alienantes y castradoras de la libertad y creatividad humana. Ante la falta de realización de actividades que para los niños y jóvenes en su “jugar y ‘moverse’” niega experimentar sentidos y valores subjetivamente significativos, se promueve una verdadera “extracción de la vida” de estos niños y jóvenes (KUNZ; COSTA, 2015, p. 23).

¿Y cuál es el lugar donde hay mayor tendencia de esa “extracción de la vida” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 23) y el desarrollo de actividades que, muchas veces, hacen que nuestros niños se conviertan en meros reproductores de acciones? Desafortunadamente, en la mayoría de las veces, la escuela.

La escuela, principalmente la infantil, tiende a anticipar etapas de la vida del niño, como forma de prepararlo para lo que está por venir. En este sentido, la perspectiva de los niños es de negación de lo que son para proyectar su venir-a-ser, en nombre del futuro. Por eso, “[...] los niños son las víctimas y terminan envejeciendo prematuramente,



perdiendo su espontaneidad, su capacidad de jugar y su impulso creativo” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 25).

La tira (*charge*) de Tonucci (2003, p. 70), “En la escuela el cuerpo no sirve”, problematiza esta cuestión, denunciando la exclusión del niño en el contexto pensado para su educación. Pensar al niño sin cuerpo es pensar en la ausencia del niño, en su imposibilidad de existir, pues no hay sujeto sin cuerpo, no hay niño sin cuerpo.

Figura 2. En la escuela el cuerpo no sirve.⁵



Fuente: Tonucci (2003, p. 70).

En este sentido, nos hace reflexionar sobre el papel de la escuela, principalmente la escuela de Educación Infantil. En la escuela, tenemos la fuerte tendencia de separar el intelecto del cuerpo, como si la mente no fuera parte del cuerpo y viceversa, olvidando lo significativo que es aprender a través del cuerpo, así como la imposibilidad de existir sin cuerpo, ya que el cuerpo es el vehículo de nuestras sensaciones y percepciones. Negar el cuerpo equivale a negar lo que Kunz y Costa (2015) llaman “necesidad vital”, que es “jugar y ‘moverse’”. Con esto, existe, en realidad, una aceleración del tiempo de la infancia que la proyecta y empuja hacia la vida adulta. Para Staviski y Kunz (2015, p. 40), “Querer convertir al niño en adulto de manera precoz es reducir su tiempo de ser niño”.

Esta disminución de los niños, de su propio tiempo para ser niños, es decir, esta aceleración de la infancia, puede traer problemas futuros, todo porque el niño no tuvo

⁵ Traducción del texto en la imagen: Escuela

respetado su derecho a ser niño, a ejercer su creatividad y espontaneidad, sin la necesidad de tener en cuenta los resultados futuros (STAVISKI; KUNZ, 2015). En síntesis, conforme a Staviski y Kunz (2015), lo que se tiene, en la mayoría de las veces, es una preocupación acerca de los niños y sus acciones, de modo que los estímulos ofrecidos resulten en algo para el futuro del niño, dejando, con esto, el presente y manteniendo el enfoque solo en el futuro del niño, es decir, en lo que podrá llegar a ser. Y ¿cómo nosotros, los profesores, podemos frenar este proceso de anticipación de la vida de los niños? Para los autores:

No se puede dejar de pensar en el papel pedagógico formativo que tiene la educación, pero tampoco se debe olvidar las circunstancias actuales que presenta nuestra sociedad y las diferentes influencias que los niños pueden recibir de todo este proceso, ya que educación y sociedad son dependientes y están intrínsecamente relacionadas (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 41).

En este sentido, nosotros, como profesionales de la educación, debemos observar nuestro cotidiano escolar, con el propósito de reconocer qué educación de la infancia estamos brindando a nuestros niños, si realmente estamos ofreciendo oportunidades para que sean protagonistas de su proceso educativo o simplemente reproduciendo lo que la sociedad espera.

Surdi, Marques y Kunz (2015), al realizar una investigación en una escuela de Educación Infantil, observaron cuán raros eran los espacios de interacción entre los niños y la profesora, principalmente porque los niños necesitaban estar sentados durante la mayor parte del tiempo, una tarea que, según los autores, era muy difícil para la profesora de ejecutar. Los niños, cada vez que tenían momentos en los que podían moverse, lo hacían con alegría, todo el tiempo pedían para tomar agua y/o ir al baño y la motivación para eso era el movimiento que podían hacer en ese instante (correr, jugar, saltar).

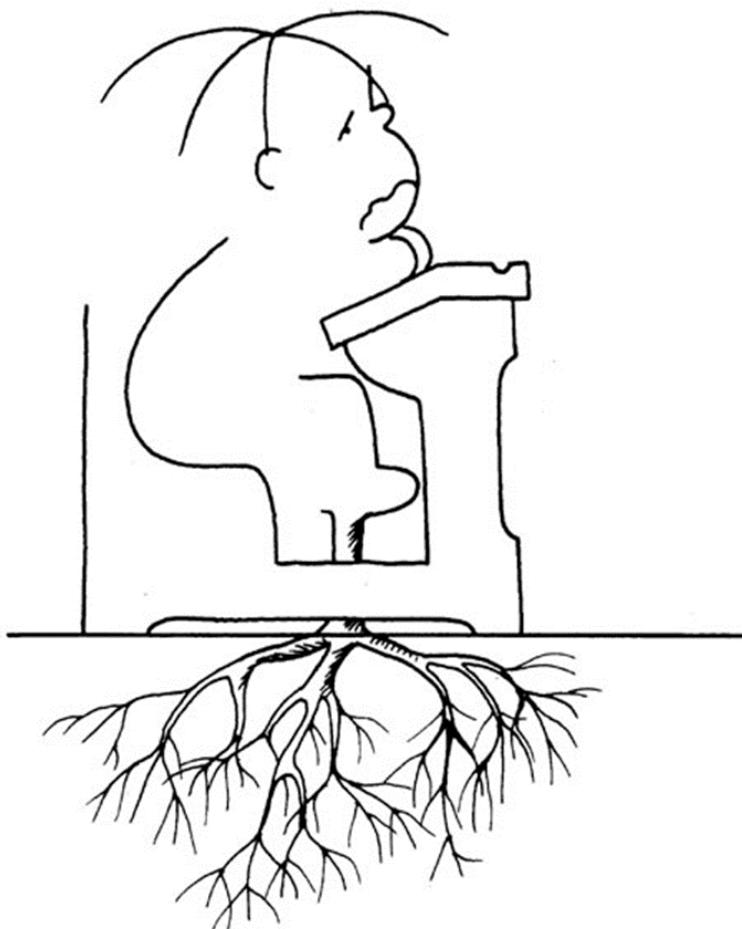
¿Por qué nuestro sistema educativo aún cree que la mejor manera de aprender es aprisionando los cuerpos? Hay un entendimiento de que:

El aula se ha convertido en el ambiente privilegiado de la educación escolar, al transmitir el aprendizaje intelectual y técnico del conocimiento considerado como ideal para el hombre del mundo moderno. Atiende a un elevado número de alumnos, que deben permanecer sentados y atentos a los contenidos previamente seleccionados que serán evaluados más adelante. Así, el silencio, la memorización y el orden para que todos permanezcan en sus lugares correspondientes son fundamentales para que el aprendizaje ocurra (SURDI; MARQUES; KUNZ, 2015, p. 87-88).

Una tira (*charge*) a seguir, de Tonucci (2008, p. 155), “Mucho tiempo sentado: el peligro del turno completo en la escuela”, dialoga con las ideas de Surdi, Marques y Kunz (2015) acerca de la organización de la escuela y del comportamiento “ideal” de los niños, es decir, que en sus escritorios echen raíces y se queden fijos a ellos.



Figura 3. Mucho tiempo sentado: el peligro del turno completo en la escuela.



Fuente: Tonucci (2008, p. 155).

Sin embargo, sabemos que no es de esta manera como se producen los aprendizajes significativos para los niños. Ante esto, vemos la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” como una de las posibilidades para romper con esta idea del aprendizaje en silencio y sin ningún movimiento, y que, a pesar de que exista intencionalidad y planificación, sea posible pensar en procesos donde los niños tengan libertad para elegir, tiempo para pensar, planificar, actuar, tomar decisiones. Tal vez, de esta manera, se pueda romper con la idea de jugar en la Educación Infantil, “[...] con formas predefinidas de movimiento; con inicio y fin de actividades preestablecidas; sin espacio, tiempo y libertad para otras posibilidades de movimiento. [...] sin espacio para la creación o expresión por parte del niño [...]” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 375).

En este sentido, el tiempo se convierte en una categoría importante para pensar la educación de la infancia, ya que, para los niños, el tiempo tiene una dimensión diferente a la del adulto. Salva (2016, p. 309) argumenta que en los espacios institucionales hay

especificidades en las formas de organizar el tiempo, sin embargo, “en todos ellos subyace el deseo de controlar el tiempo del otro, a través de la imposición de rutinas rígidas”.

Para Melucci (2004), el tiempo varía para cada sujeto y se siente a través de las emociones situadas en el cuerpo. Considerando al autor, existe un tiempo interno que es subjetivo, discontinuo y reversible, y un tiempo externo que es social, medido por la máquina, objetivo, continuo e irreversible. Pensando en los niños que asisten a la Educación Infantil, podemos comprender que ellos sienten el tiempo desde dimensiones diferentes a las del adulto, razón por la cual, en la Educación Infantil, debería ser pensado a partir de los niños. Por ejemplo: para el niño que no puede jugar, el tiempo transcurre muy lentamente; para el niño que juega, el tiempo pasa de manera más rápida, esto se debe a que existe una forma subjetiva de sentir el tiempo que tiene relación con las emociones (MELUCCI, 2004). Estas emociones son traducidas por el autor como tiempo de Eros, tiempo interno, que tiene variabilidad y se diferencia del tiempo de la máquina. El tiempo interno, siendo variable, y el tiempo social, siendo fijo, producen oposiciones y, en la concepción del autor, crean una tensión irresoluble que puede ser atenuada a través de la cultura, los juegos, el arte que operan como canal de expresión simbólica del tiempo. A partir del autor, defendemos la importancia de considerar el tiempo interno de los niños, ya que, al entrar en situaciones de juego, movimiento y diversión, encuentran la posibilidad de expresión simbólica del tiempo que, al fin y al cabo, es el tiempo de la vida. Muchas veces, “en nombre de la organización, el tiempo del adulto, social y continuo, prevalece sobre el tiempo del niño” (SALVA, 2016, p. 313), negando así el tiempo de la vida. La Educación Infantil debe ser un tiempo que dé prioridad a la vida del niño en el tiempo presente. “Priorizar el tiempo de la vida [...] es privilegiar el tiempo de la corporeidad, de la expresividad, de crear; de jugar; de la curiosidad [...], es ejercitar la tolerancia de espera del adulto para privilegiar el tiempo del niño (SALVA, 2016, p. 323), priorizar el tiempo de la vida es respetar el derecho de “jugar y ‘moverse’”.

El “jugar y ‘moverse’” del niño está marcado por la creatividad y la espontaneidad de las acciones de los propios niños, explorando el mundo a través de sus cuerpos, viviendo las experiencias por el placer que esta acción les proporciona. Sin embargo, según Surdi, Marques y Kunz (2015), la negación del cuerpo es algo muy común en las escuelas infantiles, formando parte, incluso, de los currículos escolares. En este tipo de propuesta, se tiene el entendimiento de que el aprendizaje es solo resultado del desarrollo de la inteligencia racional.



Como ejemplo de este conocimiento racional y verdadero que propone la ciencia y que se observa en las escuelas, podemos citar una actividad propuesta por la profesora a los alumnos: pintar un dibujo. Ella entregó un dibujo listo e igual para cada alumno. En el dibujo había varios elementos, entre ellos una manzana. A medida que los alumnos iban coloreando, mostraban a la profesora para que lo evaluara, como si la opinión de la profesora fuera una señal de aprobación o desaprobación, o para que verificara si la pintura se estaba haciendo correctamente. Me di cuenta de que les gusta pintar y dibujar, ya que es un momento en el que tienen libertad creativa. Sin embargo, un alumno pintó la manzana de azul, se la mostró a la profesora y fue rápidamente reprendido por ella, quien preguntó: “¿Existe la manzana azul?”. El niño se quedó sin respuesta, pero volvió al dibujo y lo pintó de rojo, como dijo la profesora y como hicieron sus compañeros (SURDI; MARQUES; KUNZ, 2015, p. 89-90).

El relato traído en la cita anterior aún es algo común dentro de las escuelas, no solo en las infantiles, ya que al visitar una escuela, es posible visualizar, en las paredes de las aulas o de los pasillos, innumerables dibujos todos “iguales”, coloreados por los niños. Esta, sin duda, es una forma de coartar la creatividad de los niños y, al mismo tiempo, al esperar que todos “respondan” de la misma manera, pintando el dibujo del mismo color, se está llevando a cabo un intento de lo que podemos llamar normatización de la infancia, esperando que todos los niños vean la manzana de la misma forma y color, a través de la estandarización de sus acciones.

Así, en los juegos y momentos de movimiento, no se espera algo muy diferente de la propuesta de la pintura de los dibujos, es decir, probablemente, los niños tendrán que reproducir acciones y ciertos patrones de movimiento para atender a la propuesta inicial de la maestra. En este caso, no hay espacio para el juego libre y espontáneo, el juego se utiliza solo como un medio para que se desarrollen ciertas habilidades motoras en los niños. Sin embargo, sabemos que, a partir del movimiento libre y espontáneo, el niño podrá tener:

la libertad de recorrer el camino que quiere y necesita para llegar al final elegido o aproximado para tener una experiencia de éxito en la actividad. No hay limitaciones en cuanto a la forma, sino nuevas posibilidades al recorrer la alfombra del acto, el poder elegir el lado para lanzar a la canasta, y no quedar limitado debido a la posición táctica en el equipo (SIMON; KUNZ, 2014, p. 378).

El niño es capaz de crear diversos significados a los materiales y/o espacios ofrecidos, solo basta proporcionar momentos educativos que posibiliten la creatividad y la interacción entre los niños y sus pares, los niños y el mundo o los niños y los adultos. La palabra clave es libertad, para que, efectivamente, los niños usen su creatividad al “jugar y ‘moverse’”.

Una broma centrada solo en lo que el adulto propone y, al mismo tiempo, impone a los niños acaba limitándolos. En este sentido, para Staviski y Kunz (2015, p. 61), “Cuanto más pronto la niña deje de jugar de manera espontánea y con placer, más pronto



ingresará en el mundo del adulto y compartirá las presiones y preocupaciones presentes en ese mundo”.

Para Staviski y Kunz (2015), si realmente queremos que nuestros niños vivan su infancia, será necesario que su tiempo sea, exclusivamente, dedicado a ser niños, necesitamos que el juego, como acto libre y desarrollado de manera espontánea, siempre sea valorado en nuestras prácticas cotidianas en la escuela. Así, el acto de los niños de jugar “[...] libremente no puede ser visto solo como una pérdida de tiempo y tampoco desprovisto de consecuencias, sobre todo cuando se refiere al mundo de los niños. El juego asume aquí el centro de un pensamiento sobre la Pedagogía para los niños, pues se juega cuando se vive el presente” (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 62).

El hecho de reconocer que, en el juego, el niño vive el presente, nos remite a la idea del niño por ser quien es y no por lo que llegará a ser, teniendo así al niño como protagonista de sus acciones y sujeto social de derechos. Además, tener el juego libre y espontáneo como centro del proceso educativo posibilita que los niños sean creativos, exploradores, que puedan experimentar, a través de sus cuerpos, las sensaciones y posibilidades dentro de los juegos y de sus interacciones. Es decir, el juego debe ser pensado en la escuela como algo importante, por lo tanto, debe formar parte de la planificación contar con espacios organizados para el juego. Es decir, deberá ser una intencionalidad pedagógica. Así:

Es necesario que el niño tenga la posibilidad de jugar con tierra, arena, piedras, que conviva con plantas y animales, que pueda observar el viento, la lluvia, que construya sus propios juguetes, sus juegos y así logre satisfacer sus deseos y curiosidades. Además, el docente, en lugar de preocuparse por transmitir conocimientos, necesita aprender a estimular la pregunta, la duda en los niños y permitir su fascinación con el mundo (SOUZA; KUNZ, 2015, p. 112, énfasis del autor).

La cita anterior resume, básicamente, lo que se espera de una educación de la infancia que respete a los niños y su protagonismo. Lo que para nosotros, los adultos, puede parecer algo sencillo, para los niños son momentos únicos, de encanto y de experimentación. Entonces, no sirve de nada, por ejemplo, la utilización de materiales caros y complejos en las propuestas de experiencias para los niños si no podrán hacer uso de su creatividad, imaginación y protagonismo.

El juego, el movimiento, las actividades lúdicas y las interacciones, de manera libre y espontánea, son acciones necesarias para que los niños tengan una educación de la infancia que realmente sea significativa para ellos. Es importante recordar que no siempre lo que es significativo para nosotros, los adultos, tiene algún sentido para los niños; de ahí la necesidad de deconstruir la visión adultocéntrica de nuestras acciones y prácticas, con el fin de proporcionar a los niños momentos significativos de aprendizajes e interacciones.



Por último, ¿cuáles son las posibilidades de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” en la Educación Infantil? Entendemos que la teoría puede servir como base para la planificación de las acciones pedagógicas que se desarrollarán junto con los grupos de Educación Infantil. Pero, ¿de qué manera? Considerando que la teoría propone “jugar y ‘moverse’” como necesidades vitales para los niños, es decir, que la práctica pedagógica a ser propuesta contemple esta necesidad de los niños de “jugar y ‘moverse’” de manera libre y espontánea, posibilitando el desarrollo de su creatividad y autonomía. Además, jugar no debe ser utilizado como un medio para alcanzar ciertos objetivos pedagógicos del profesor, sino para satisfacer la necesidad de los niños de “jugar y ‘moverse’”, recordando que jugar es uno de los derechos del niño, como se establece en la BNCC (BRASIL, 2017), y el currículo de Educación Infantil tiene como ejes orientadores las interacciones y los juegos, conforme a las DCNEI (BRASIL, 2010).

La Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” no viene para prescribir lo que se debe hacer, sino, para problematizar la forma en que los niños viven sus infancias aceleradas y su juego libre transformado en juego didáctico. Además, la teoría se preocupa por la defensa de los derechos de los niños a “jugar y ‘moverse’” libremente, desarrollando su autonomía, creatividad, curiosidad y sus experiencias infantiles.

4 CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de este artículo fue discutir, teóricamente, el tema de la educación infantil desde las posibilidades de la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’”. No pudimos, ni era nuestra intención, agotar las discusiones sobre el tema, sino más bien problematizar lo que, a nuestro juicio, es sumamente importante para la educación de los niños y que les habilitará espacios en los que “jugar y ‘moverse’” sean centrales en este proceso. Entendemos que esta reflexión no es nueva, sin embargo, es muy importante, porque nuestras experiencias en los contextos de Educación Infantil en los que situamos la investigación indican que a menudo existe una rigidez en las prácticas con los niños que impiden “jugar y ‘moverse’”.

Así, nos parece interesante retomar algunos puntos principales desarrollados a lo largo del texto, como la importancia de espacios y tiempos escolares que puedan proporcionar a los niños el desarrollo libre y espontáneo de su creatividad, así como



momentos para explorar el mundo a su alrededor, con sus cuerpos, y que el conocimiento que los propios niños construyen sea reconocido.

En relación al juego, quizás la idea principal que debe quedar es cuánto esta actividad es una necesidad diaria de los niños, una necesidad básica para su supervivencia en el mundo y que debe ser parte de las prácticas pensadas y planificadas en la escuela. Siendo que el jugar no debe ser utilizado como medio, sino como fin en sí mismo, permitiendo que los niños creen y recreen sus modos de jugar y vivenciar el mundo a su alrededor a través del “jugar y ‘moverse’”.

Reconocemos las limitaciones del estudio, no fue nuestra intención agotar la discusión sobre la bibliografía existente acerca del tema, sino dialogar sobre la posibilidad de pensar la Teoría del “Jugar y ‘Moverse’” dentro de los espacios escolares, especialmente los de la Educación Infantil. Tal vez el próximo paso sea el desarrollo de más investigaciones de campo que puedan, cada vez más, acercar lo discutido en la teoría con la práctica desarrollada en la cotidianidad de la escuela de Educación Infantil.

REFERENCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>> Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf> Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 26 dez. 2023.



COHN, Clarice. **A antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Andrine Ramires et al. “Brincar e se-movimentar” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 3, p. 45-52, set./dez. 2015. Disponível em:

<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4148/2900>> Acesso em: 27 dez. 2023.

ELESBÃO, Heloisa. Dissertação. **Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**. 2021. 226 f. Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22416/DIS_PPGEF_2021_ELESB%C3%A3O_HELOISA.pdf?sequence=1> Acesso em: 27 dez. 2023.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrine Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 13-37.

MAZZEI, Victor Reis et al. “Com olhos de criança”: a escolarização da infância nas Charges de Francesco Tonucci. **Revista Imagens da Educação**, v. 10, n.3, p. 143-161, set./dez., 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/48726>> Acesso em: 26 dez. 2023.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v. 1. Disponível em:
<<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2023.



ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto. Teorizações sobre o brincar e o se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da educação física na educação infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200139, p. 1-28, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/PLSPZxNytNQvQkZsL3Dywmx/>> Acesso em: 30 dez. 2023.

SALVA, Sueli. **Educação Infantil** – uma reflexão acerca do tempo. In. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCENFELDER, Noeli Valentina (orgs.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 309-324.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 26 dez. 2023.

SILVA, Eliane Gomes da. Dissertação. **Educação (física) infantil**: se-movimentar e significação. 2007. 131 f. Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90344/240545.pdf?sequenc_e=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 dez. 2023.

SIMON, Heloisa dos; KUNZ, Elenor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39749>> Acesso em: 30 dez. 2023.

SOUZA, Cícera Andréia de; KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança: quem fomenta? In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 103-115.

STAVISKI, Gilmar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: o Se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 39-70.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MARQUES, Danieli Alves; KUNZ, Elenor. A sensibilidade na educação infantil: professoras advertem – as crianças precisariam brincar com maior liberdade – mas na escola é diferente. In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 83-102.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7045/1/279-1384-1-PB.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2023.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.



TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-219.

