

REVISTA

Niñez
hoy

número 5
Febrero | 2026

ISSN 2735-7260 versión impresa



El juego

en la primera infancia:
gozar, aprender y *con-movernos*

REVISTA

Niñez hoy



Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

número 5
Febrero | 2026

REVISTA

**Niñez
hoy**



Vicepresidenta Ejecutiva

Daniela Triviño Millar

Director de Comunicaciones y Ciudadanía

Felipe Jadue Abuyeres

Directora de Calidad Educativa

Denise Arriagada Obregón

Coordinación

Bernardita Álvarez Cárdenas

Comité editorial

María Angélica Andrade

Tatiana Azabache

Elizabeth Barriga

Ruth Bravo

Marcia De La Fuente

Rosario Ferrer

Lorena González

Patricia Osorio

Diseño

Katherine Olguín Espinoza

David García Morales

Ilustración de portada

Katherine Olguín Espinoza

Revista digital web

Cristián Cerda Pérez

Fotografías

JUNJI

Registro propio de los centros educativos que
participaron en las Experiencias.

© Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI

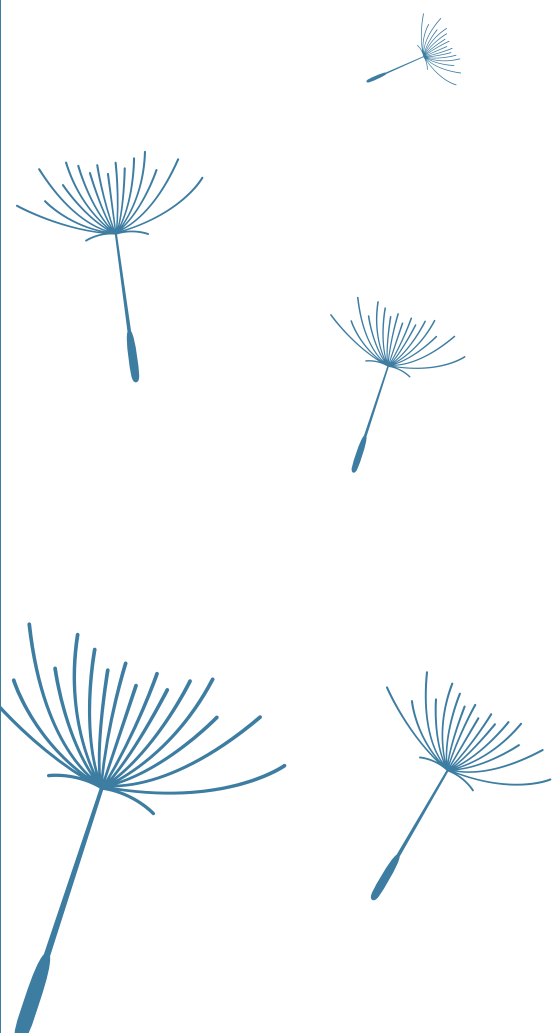
Morandé 226

Santiago de Chile

revistaninezhoy@junji.cl / www.junji.cl

Revista **Niñez Hoy** es una publicación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Sus artículos expresan los puntos de vista de sus autores y no necesariamente representan el parecer de la institución.

Niñez Hoy sólo publica fotografías autorizadas por familias o adultos responsables, en el entendido que niños y niñas son sujetos de derechos y los adultos son sus garantes.



Índice








| 07

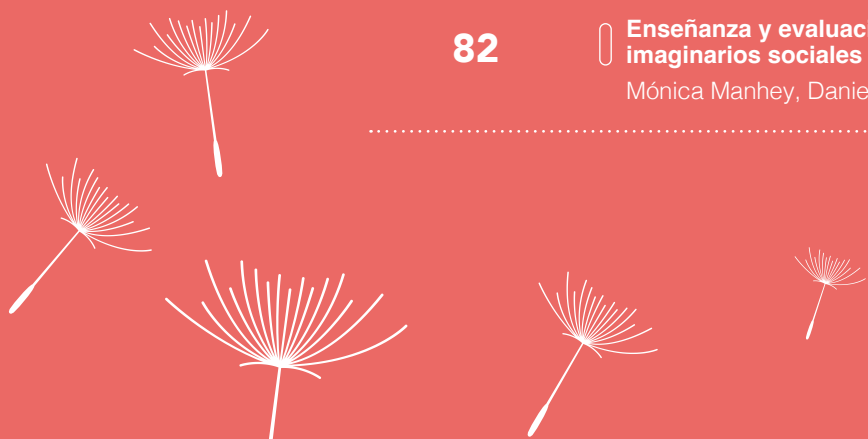
PRESENTACIÓN

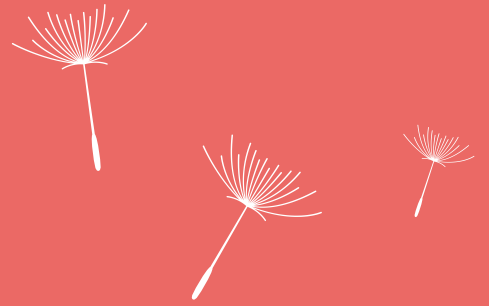
| 08

EDITORIAL

ARTÍCULOS

- 10  ¿Dónde está el juego en la educación infantil?
Patricia Sarlé
- 26  El juego es la vida para las niñas y los niños
Cintha Aburto, Tatiana Azabache, Ruth Bravo y Priscila Cisternas
- 42  Jugando el mundo
Gabriela Magistris
- 50  El juego, valor cognitivo de la ficción lúdica
Valerio Fuenzalida
- 60  Participación y juego desde la sala cuna
Natalia Estefany Weber
- 72  Juego exploratorio e indagación: vinculando las experiencias científicas en niñas y niños
Melissa Zavala y Viviana Pizarro
- 82  Enseñanza y evaluación pedagógica con de la infancia e imaginarios sociales
Mónica Manhey, Daniela Puentes, Pierina Arteta y Nikolai Martínez
-





102

Palabra y juego: reflexiones sobre el poder creativo en la primera infancia

Luz Yennifer Reyes

110

Leer y jugar en familia

Daniela Paz Ramírez, Pierina Marrese, Luis Alejandro Agurto

ENTREVISTAS

- **IRENE DE LA JARA:** "El juego es un espacio sagrado en la niñez".
- **RAGNAR BEHNCKE:** "El juego necesita dos ingredientes esenciales: confianza e incertidumbre".

124

EXPERIENCIAS

- **EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PARA SUPERAR LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA NIÑEZ**
Javiera Sánchez

- **LA PSICOMOTRICIDAD COMO GARANTE DEL JUEGO EVOLUTIVO Y AUTÓNOMO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL EN LA NIÑEZ**

Margarita Garrido, Marcela Hernández, Karina Monrroy y Valeria Muñoz

- **EXPLORAR EN EL FIN DEL MUNDO**
Catherine Mellado e Ixia Mendoza

144

RESEÑAS

- *Infancia, juego y corporeidad | Juego, libertad y educación | El niño calculatodo*

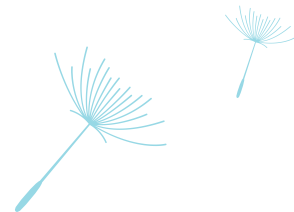
Por Rosario Ferrer

- *Colección Mika | ¡Ajá! | Acordeón El Mar | La Sopa*

Por Mónica Bombal

174

PRESENTACIÓN



La historia de nuestra institución está profundamente marcada por un compromiso inquebrantable: ofrecer educación de calidad, cuidado y bienestar integral a la primera infancia en Chile. Este noble objetivo ha persistido y perdurado, en diversos contextos, administraciones y desafíos, siempre con el mismo propósito: situar en el centro a las niñas y los niños, ciudadanas y ciudadanos, sujetos de derechos cuyo desarrollo integral debemos garantizar como sociedad.

En este contexto, el juego adquiere un rol central en la educación inicial. Es en el acto de jugar donde se conjugan elementos esenciales para un desarrollo pleno: niñas y niños son protagonistas de sus aprendizajes; docentes y equipos educativos comprometidos diseñan experiencias significativas y pertinentes; espacios educativos seguros, estéticamente adecuados y protectores potencian la creatividad de la niñez; y comunidades educativas activas, conformadas por familias, agentes y redes, aprenden y reconocen la importancia del juego como motor de aprendizaje y desarrollo.

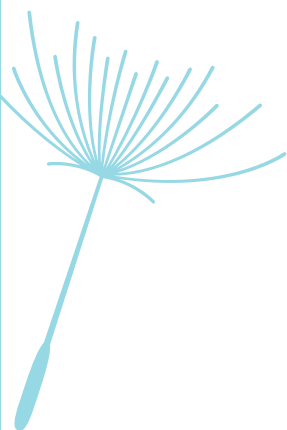
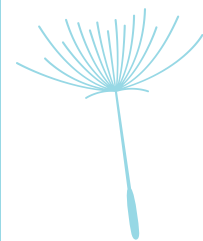
Es en el juego donde *"se juegan"* las bases para un presente y un futuro sólidos. A través de actividades lúdicas, niñas y niños despliegan todo su ser y, en ello, desarrollan habilidades fundamentales para la vida que les permiten explorar y desarrollar competencias relativas al pensamiento lógico-matemático, el lenguaje y la curiosidad científica. También aprenden valores como la tolerancia, la empatía y la amistad, y construyen así una formación integral que les permite ser personas íntegras, entusiastas y preparadas para contribuir al desarrollo de nuestra sociedad.

El enfoque de este nuevo número de **Niñez Hoy** no sólo es especialmente relevante, sino que también refleja uno de los pilares que guían nuestro quehacer institucional. Esta revista, con su periodicidad semestral y su compromiso con el acceso abierto al conocimiento técnico-pedagógico y científico, constituye un espacio de reflexión, divulgación y debate que enriquece las prácticas educativas.

Agradezco profundamente a todos los autores y autoras que, con sus valiosos artículos, han contribuido a este número, así como a los jardines infantiles que han compartido sus experiencias y aprendizajes. También quiero reconocer al equipo que hizo posible esta nueva publicación, cuya dedicación y profesionalismo han permitido dar vida a un quinto volumen y a hacer que la JUNJI, nuestra JUNJI, siga creando pensamiento sobre educación inicial.

Reciban mi abrazo fraterno,

Daniela Triviño Millar
Vicepresidenta Ejecutiva
Junta Nacional de Jardines Infantiles



EDITORIAL

El juego en la primera infancia: gozar, aprender y con-movernos

El juego, como actividad intrínseca y medular de toda persona desde que nace, es fundamental en Educación Parvularia. Sin embargo, pareciera que por su obviedad ya estuviese “todo dicho”; mas, en los tiempos que corren caracterizados por la inmediatez, productividad, avance de la inteligencia artificial, dificultades para la conciliación de la vida familiar y retroceso de derechos en diferentes partes del globo –entre otras circunstancias– creemos fundamental abordar en este quinto número de la revista **Niñez Hoy** la temática del juego infantil como un acto gozoso, que permite el aprendizaje y el desarrollo integral en la infancia, que conlleva la generación de vínculos y la construcción del autoestima, entre muchos más beneficios.

Somos *homo ludens*, dijo Husztinga en 1939. El juego es la génesis de nuestras culturas y sociedades. Y como tal, es clave analizarlo desde su aporte en las aulas, en la planificación curricular y desde el abordaje como garantes de derechos de las infancias, teniendo presente que el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989), así lo proclama.

8

Muchas veces jugar se relaciona con la distracción, la “flojera” o la intrascendencia; y se piensa como lo contrario al esfuerzo, a lo serio o sacrificado. Así lo explica Byung-Chul Han, en su libro *Buen entretenimiento* (2019). Sin embargo, el juego –y sobre todo el que se ejerce durante los primeros años de vida– es algo realmente muy serio, y la Educación Parvularia por excelencia debe priorizarlo.

Algunos porqués recién planteados son reflexionados en esta nueva edición. Un total de diez artículos de diferentes autoras y autores abordan esta temática desde diferentes perspectivas. Lo claro, en síntesis, es que el juego es un fenómeno que pareciera que se resiste a una sola definición conceptual y más bien, como afirma Han al referirse al entretenimiento, remite a una *inmanencia*; es decir, a aquello que es “inherente o unido de un modo inseparable a su esencia, aunque racionalmente pueda distinguirse de ella” (RAE, 2025).

¿Dónde está el juego en la educación infantil? de la docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Patricia Sarlé, aborda las transformaciones que ha experimentado la definición de las relaciones entre juego y enseñanza en el tiempo. *Jugando el mundo* es el escrito que nos presenta la doctora en Ciencias Sociales, también por la UBA, Gabriela Magistris, de quien acuñamos en portada el concepto *con-movernos* (quien a su vez cita a Vir Cano), para hacer un llamado al mundo adulto y sobre todo a quienes se desempeñan en aula a ser sensibles ante la particularidad de cada niña y niño, y todo aquello que se despliega en el juego.

Los mensajes que ofrece la ficción audiovisual al público infantil es lo que aborda el comunicador Valerio Fuenzalida en su texto *El juego, valor cognitivo de la ficción lúdica*. El enfoque pedagógico y la participación es lo que detallan los documentos provenientes de profesionales de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la JUNJI y del Programa de Indagación para Primeras Edades (PIPE).




Palabra y juego: reflexiones sobre el poder creativo en la primera infancia, de la coordinadora del Fomento Lector del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, Luz Yennifer Reyes; y *Leer y jugar en familia* de la Fundación CAP, refuerzan el estrecho vínculo que existe entre el juego y la literatura en la infancia. Por último, el estudio *Enseñanza y evaluación pedagógica con de la infancia e imaginarios sociales*, del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, ahonda en las creencias y mitos vinculadas al juego de los bebés.

También invitamos a leer las entrevistas a Irene de la Jara, educadora de párvulos y psicopedagoga experta en museos, quien afirma: “el juego es un espacio sagrado en la niñez”. Y al investigador en antropología y educación, Ragnar Behncke, quien sentencia: “el juego necesita dos ingredientes esenciales: confianza e incertidumbre”.

Son cuatro las experiencias seleccionadas con testimonios en primera persona de equipos educativos de diferentes instituciones y lugares de Chile. *Educación en derechos humanos por medio del juego de los Soporopos*, es un relato íntimo que nos recuerda la importancia de los vínculos en momentos tan crudos de nuestra historia, escrito por la educadora Marcela Andrades Alfaro, del jardín infantil *Los Cisnes* de Puerto Natales. La asesora intercultural de JUNJI Metropolitana, Javiera Sánchez, plasma la transformación en la que transitan en la comunidad educativa de *Pequeños y pequeñas artistas*, Puente Alto. En tanto, profesionales del Centro Educativo San Joaquín perteneciente al Servicio Local Gabriela Mistral, exponen las fortalezas de la psicomotricidad dentro de su currículo escolar. Y desde el fin del mundo, en Puerto Natales, nos llega el texto: *Explorar en el fin del mundo*, de JUNJI Magallanes.

Terminamos con un catálogo de libros escogidos especialmente para esta ocasión por las editoras que son parte del Plan Nacional de la Lectura: Mónica Bombal, de Liebre Ediciones, y Rosario Ferrer, de Ediciones de la JUNJI.

“Todos fuimos niños y dar hoy será traer a los ojos la propia infancia”. Así terminó su discurso ante las Naciones Unidas en mayo del '48 la gran poeta y maestra chilena Gabriela Mistral. Que ese *con-movernos* nos permita jugar siempre. 

Comité editorial



Artículo: **¿Dónde está**
el juego en la
educación infantil?





¿Dónde está el juego en la educación infantil?

Patricia Sarlé¹

*Detrás de una tela
el niño espera,
su abuela lo busca
el niño juega.
Detrás de una tela
la abuela espera
que el niño que busca
juegue con ella.*

(García, Verónica & Kelisek, Magdi, 2019)

Resumen

11

El juego en la educación inicial es uno de los principios centrales desde los que se organizan las prácticas de enseñanza. Sin embargo, en ocasiones este principio “juega a las escondidas”, por lo que resulta difícil encontrarlo como un juego verdadero. En este artículo se busca poner en consideración las razones por las que el juego necesita tener un lugar primordial y ofrecer pistas para que se torne una práctica genuina. Para ello, se abordan las transformaciones que ha experimentado la definición de las relaciones entre juego y enseñanza a lo largo del tiempo, específicamente en el juego situado en la escuela infantil y se pone en discusión por qué se necesita poner en agenda su relación con las prácticas, especialmente pensando en una didáctica reflexiva y acorde con el siglo XXI.

Palabras clave:

JUEGO INFANTIL, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, EDUCACIÓN PARVULARIA.

¹ Docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; psarle@gmail.com.



El juego es un invitado recurrente en la educación infantil o parvularia. Sin embargo, muchas veces *juega a las escondidas* en medio de las múltiples tareas y actividades que pueblan la vida cotidiana de las salas. Es habitual encontrarlo en las salas cuna y casi no hallarlo en las salas de transición. Sin embargo, está allí: en cada niño y cada niña que, con una mirada cómplice, transforma un vaso en un teléfono, un pincel en una espada o una serie de palabras en rimas interminables. Está presente en la preocupación de educadores y educadoras que siguen preguntándose cómo darle más lugar al juego y al jugar y, sigue cobrando fuerza cada vez que las políticas públicas vuelven a poner en la mesa de discusión la centralidad del juego en las prácticas de enseñanza.

Cuando las salas de educación infantil abren sus puertas, los niños y las niñas esperan que los invitemos a jugar, pero fundamentalmente, necesitan que juguemos con ellos. Porque es en esa interacción entre lo que los niños y las niñas abren en sus juegos y lo que nosotros podemos ofrecerles, donde reside la maravilla del jugar. Podemos decir que la escuela abre puertas que enriquecen la experiencia lúdica. Abre horizontes de posibilidad que aseguran un encuentro valioso y fundante en la construcción de su subjetividad. El juego le permite al niño y la niña construir relatos nuevos e integrar lo fragmentado de su propia experiencia. Jugando, la realidad comienza a ser comprendida y es posible de ser recreada. Así, el juego cambia, enriquece, modifica la experiencia y facilita la comunicación entre su mundo interno y la realidad. *“La exploración y la posibilidad en el jugar irán generando una construcción personal y social de acuerdo con sus intereses, en la que irán creando unidades propias de pensamiento”* (Soto, V. 2022).



¿Cómo abre esta puerta la escuela infantil?

Cada vez que ofrecemos nuevos modos de mirar el mundo (conceptos, imágenes, gestos, emociones, vínculos); cada vez que ampliamos las fronteras de sus propias posibilidades y generamos espacios de genuina participación para la expresión de sus pensamientos, sus ideas y sus sentires; cada vez que enriquecemos su imaginación y su pensamiento con nuevos conceptos y formas de contemplar y apreciar el mundo; estamos enriqueciendo la capacidad de jugar (Sarlé, y Rodríguez Sáenz 2022).

Esta potencia que desencadena el jugar, lleva tiempo... y muchas veces, en la escuela no nos damos tiempo para estos procesos.

Una rápida mirada sobre el currículo de la escuela parvularia, no sólo en Chile sino en muchos países latinoamericanos, muestran la "centralidad" del juego como "principio" de enseñanza. Sin embargo, estos principios *juegan a las escondidas* en las prácticas pedagógicas. Las investigaciones que estudian al juego situado en la escuela muestran la importancia que éste tiene en las ideas de los educadores y, a la vez, su falta de relevancia en la vida cotidiana (Batiuk, y Coria, 2015; Lira, Lizama, Muñoz, Sarlé y Valenzuela, 2019; Muñoz, 2015; y Sarlé, 2006).

Un territorio en donde lo importante es el goce que provoca el jugar. Y si esto sucede en la escuela, se enriquece por la posibilidad de contar con un espacio protegido y seguro.

13

Jugar necesita tiempo. Tiempo para pasar del caos de la exploración inicial a una nueva disposición que provoca el orden de la risa y del compromiso. Tiempo para reunir los fragmentos y darles sentido. Tiempo para que el jugador descubra su lugar y el lugar del otro. Tiempo para aprender las reglas que se necesitan seguir y, también, la forma en que se pueden cambiar, romper o alterar. Tiempo para poner en pausa lo real e ingresar en un terreno diferente, el territorio del juego. Un territorio en donde lo importante es el goce que provoca el jugar. Y si esto sucede en la escuela, se enriquece por la posibilidad de contar con un espacio protegido y seguro, un espacio donde va a ser cuidado, un espacio en donde se respetan los tiempos personales y al mismo tiempo se ofrecen perspectivas diferentes a las que el niño o la niña solos podrían pensar.

¿Cómo darnos tiempo para jugar?

El tiempo es una de las variables didácticas que está en manos del educador y la educadora al organizar la enseñanza. El problema pareciera ser el sentido que el juego tiene en la gramática escolar; es decir, en el conjunto de discursos y de prácticas que configuran lo que sucede en las escuelas (Dussel, 2022). La gramática escolar define qué se prioriza en el currículo e impacta en el modo en que se administran las variables didácticas: tiempo, espacio, forma de agrupamiento de los niños y las niñas, secuencia de contenidos, tipo de actividades, tipos de evaluación. Opera en los modos de hacer y de pensar de los educadores y las educadoras.

Si queremos darle al juego una nueva configuración en la escuela parvularia del siglo XXI, necesitamos pasar de mirar el juego como una actividad motivacional que aparece y desaparece en función de otras actividades o contenidos, a una inclusión genuina² que ubique el juego y el jugar en la base del pensamiento didáctico; es decir, en el modo en que se piensa qué es relevante para la enseñanza y el aprendizaje de los niños y las niñas pequeños (Sarlé, 2017).

Volver a poner en consideración las razones por las que el juego necesita tener un lugar primordial y, ofrecer pistas para que se torne una práctica genuina, son los objetivos de este artículo. Para ello, abordaremos brevemente las transformaciones que ha experimentado la relación entre juego y enseñanza como punto de partida para poner en agenda el juego en la didáctica de la educación infantil.

Tiempo de jugar que es el mejor

*Quiero tiempo, pero tiempo no apurado.
Tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado
adentro de un despertador.
(Walsh, 1966)*

14

Así como existen múltiples clasificaciones de juegos, también encontramos diversidad de definiciones y formas de considerarlo. Diversos ámbitos de conocimiento –tales como la Pedagogía, la Filosofía, la Psicología, la Antropología, la Sociología– se interesan por el juego como objeto de estudio y ofrecen sus propias definiciones.

En nuestro caso, me gustaría detenerme en tres hitos en torno al modo en que el juego es conceptualizado por la didáctica. Cada uno de ellos, cobra fuerza en un momento particular y no desaparece totalmente, sino que es resignificado por el período siguiente. Diferenciaremos, entonces, el juego como estrategia de enseñanza, como derecho y, como forma de dar sentido al mundo y construir subjetividad.

a. El tiempo del juego como estrategia de enseñanza. La pedagogía de la Educación Parvularia nace bajo este principio. Federico Fröebel hace del juego su método pedagógico. En su obra “La Educación del Hombre” sostiene que niños y niñas tienden a exteriorizar su vida interior de sentimientos, de impulsos y de imágenes a través de la acción y la fantasía. Estas dos tendencias naturales son las que se expresan a través del juego (Fröebel, 1913). Los *dones* y las ocupaciones serán el modo en que se articule el trabajo de las habilidades intelectuales, artísticas y sociales del niño y de

² Hacemos uso del concepto de *inclusión efectiva* e inclusión genuina construido por Mariana Maggio (2016) para comprender el caso de las prácticas didácticas mediadas por nuevas tecnologías. Para esta pedagoga, la inclusión efectiva refiere a una incorporación de las tecnologías que se produce por razones ajenas a los docentes. En cambio, en la inclusión genuina, son los docentes los que toman la decisión de incorporar tecnologías, porque reconocen que son necesarias para mejorar sus prácticas en sentido epistemológico, didáctico y cultural.



Desde los primeros juegos en que los niños y las niñas exploran su propio cuerpo y los objetos hasta los juegos con reglas convencionales en donde prima el acuerdo con los otros, la estrategia y la resolución de problemas, el juego acompaña los diferentes procesos de maduración y crecimiento infantil.

la niña con su tendencia natural a jugar. Juego y experiencia son los principios de su método. La escuela nueva, como teoría pedagógica, asumirá estos principios.

Este movimiento pedagógico encontrará apoyo en las diversas teorías psicológicas del siglo XX, especialmente en la psicología del desarrollo de Piaget, Wallon, Vygotsky y sus discípulos. Estas teorías describen el juego como una necesidad vital para el desarrollo del niño y la niña. Jugando los niños y las niñas aprenden, exploran y se abren a la experiencia del mundo. Linaza Iglesias (2013) afirma que reconocer la necesidad de juego *“es reconocer la forma específica con la que los niños abordan la realidad, sea física, social o intelectual”* (pág. 104). Desde los primeros juegos en que los niños y las niñas exploran su propio cuerpo y los objetos hasta los juegos con reglas convencionales en donde prima el acuerdo con los otros, la estrategia y la resolución de problemas, el juego acompaña los diferentes procesos de maduración y crecimiento infantil.

Los principios de la Escuela Nueva y de las teorías del desarrollo han configurado el pensamiento de los educadores y las educadoras de la Educación Parvularia. La defensa por el juego como tiempo del niño o la niña, los momentos de juego “libre” en el patio o en los diferentes sectores, la preocupación por dar tiempo al juego sin

regulación externa (juego autorregulado), son algunos de los indicadores del modo en que se plasma esta forma de definirlo. Educadores, padres, especialistas afirman que “los niños y las niñas aprenden al jugar”.

b. El tiempo del juego como derecho. La década del 90 abre un nuevo hito. Las pedagogías críticas, el reconocimiento del niño y la niña como sujeto de derechos, la preocupación por la calidad y la equidad en la educación, delimitan un nuevo escenario. También el juego comienza a ocupar otro estatus al ser promulgado como un derecho en el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990). Definir al juego como derecho nos obliga a preguntarnos ¿a qué da *derecho*, el derecho del niño y la niña a jugar? ¿Cuál es el lugar que la escuela debe otorgarle a este tipo de actividad?

El artículo 31 diferencia entre seis tipos de actividad: el descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Nos interesa detenernos en la forma en que se definen dos de ellas: el juego y el esparcimiento o recreación. Para ello tomamos las diferencias que señala el Comité de los Derechos del Niño (CRC) como órgano de las Naciones Unidas que supervisa el cumplimiento de la Convención por parte de los países que la han ratificado. En la observación 17 (CRC, 2013), el Comité enuncia con mayor precisión las condiciones y circunstancias que son necesarias para facilitar el cumplimiento de lo enunciado en el artículo 31 y amplía el significado de cada una de las actividades allí enunciadas.

- La **actividad recreativa** comprende una gama amplia de actividades entre las que se encuentran “*la participación en la música, el arte, la confección de artesanías, actividades comunitarias, clubes, deportes, juegos, excursiones y acampadas, y la práctica de un hobby*” (p. 6). La recreación tiene como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre. Las actividades recreativas comparten con el juego algunos rasgos que hacen al esparcimiento, la libertad, la creación y la imaginación. En este marco, puede considerarse al juego como una actividad recreativa; sin embargo, los rasgos que definen la experiencia lúdica exceden la recreación.
- El **juego**, como actividad específica y rectora de las infancias, es un “*comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños*”. El artículo señala una serie de atributos propios del jugar: “*... es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente*”. El juego adopta formas diferentes que “*cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez*” (CRC, 2013, párrafo 14c).

La diferencia que se establece entre “recreación” y “juego”, abre una nueva línea de discusión en torno a qué se debe garantizar para hacer efectivo el derecho del niño y la niña a jugar. Jugar no es sólo una actividad espontánea o natural. Su variación está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y las condiciones de vida. Estos elementos diversifican las posibilidades de los niños y las niñas en cuanto al *qué* y al *cómo* se juega. La complejidad del fenómeno lúdico



excede las capacidades naturales o evolutivas de los niños y las niñas. La cultura forma al juego. Parafraseando a Bruner (2000), la cultura le aporta al juego una caja de herramientas que le permite imaginar, crear, construir mundos posibles. A la vez, como producto cultural, acerca juegos que forman parte de nuestro patrimonio, juegos que se transmiten de generación en generación y que hacen al modo en que nos representamos simbólicamente el mundo. No alcanza entonces asignarle sólo el tiempo de descanso sino que se necesita brindar las herramientas que enriquecen la imaginación y diversifican la posibilidad de jugar.

Situando el juego en el ámbito de la educación de la primera infancia y pensando la escuela infantil como el lugar privilegiado del ejercicio del derecho a jugar, las orientaciones curriculares de este período, presentan un corrimiento en el planteo del juego. Ya no se lo define tanto como método o estrategia (Bosch, 1969; Cañeque, 1986; San Martín de Duprat, y Malajovich, 1987), sino que lo presentan como uno de los principios centrales de la didáctica (Peralta, 2002).

Este cambio de paradigma no necesariamente se observa en las prácticas cotidianas. Posicionar el juego como un derecho y no sólo como una necesidad del niño y de la niña, supone orientar y direccionar las acciones para ofrecer y garantizar aquellos elementos que comprometen el hecho de jugar. Es decir, sitúan la toma de decisiones de los educadores y las educadoras en la posibilidad de ofrecer buenas experiencias en contextos que animen a disfrutar el jugar con otros en ambientes sanos y sustentables, en entornos estables y protegidos (Pavía, 2021). Para esto se requiere atender cuatro aspectos: el tiempo de juego, los espacios de juego, los materiales de juego y los compañeros o jugadores (Bantulá i Janot, y Payá Rico, 2019).

El problema está puesto en sostener una vigilancia epistemológica que garantice el hecho de jugar y el juego en sí, frente al importante rol que tiene como medio para enseñar contenidos escolares o como motivación para iniciar o sostener las actividades (Muñoz, 2015; Muñoz, Lira, Lizama, Valenzuela, y Sarlé, 2019). De lo contrario, el derecho del niño y la niña a jugar en la escuela sólo comprenderá un tipo de juego: el juego educativo. El problema consiste en que este tipo de actividad lúdica “utiliza” el juego como un vehículo motivador de la enseñanza, pero no respeta los atributos propios del jugar. La observación del juego situado en la escuela muestra que, en ocasiones, el juego ingresa de la mano de otros contenidos y se producen desentendimientos entre la forma y el modo lúdico (Sarlé, 2006). Son juegos, pero no los jugamos.

Frente a este estado de situación, Pavía afirma que garantizar el derecho a jugar en la escuela requiere preguntarse “¿qué es lo que los niños y niñas deben comprender de un juego para disfrutarlo plenamente?” (Pavía, 2010). Esta pregunta demanda una acción reflexiva por parte de los educadores y las educadoras:

no requiere más que un leve corrimiento: de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseña a jugar a partir de la revisión de cierto conocimiento implícito en esta práctica cotidiana. En términos de formación docente en juego, esa revisión implica pasar de un conocimiento tácito a uno más formalizado (Pavía V., 2010, pág. 30).

Este conocimiento formalizado sobre el jugar es el que comienza a ser explicitado en las reformas de la formación docente y en el modo en que se cuestiona su lugar en el

currículo. Al respecto nos preguntamos si alcanza con definirlo como eje transversal o principio central y si, en cambio, no sería necesario una mayor explicitación de lo que los educadores y las educadoras necesitan plasmar en sus planificaciones o propuestas. Pareciera que sólo una práctica profesional reflexiva permite hacer consciente el modo en que se acompaña el proceso de enseñar a jugar y se atiende al aprendizaje y el disfrute del juego en los niños y en las niñas.

c. El tiempo del juego como forma de dar sentido al mundo. Aun cuando no hemos conquistado el juego como derecho en las escuelas infantiles, el siglo XXI, y específicamente las preguntas que abrió la pandemia por COVID-19, nos enfrentó a nuevos desafíos. Garantizar la continuidad educativa exigió poner de relieve aquellos imprescindibles que la escuela infantil no podía dejar de considerar al ofrecer sus propuestas de enseñanza a los niños y las niñas. En este contexto, cobra un nuevo sentido la educación “desde la cuna”. Se amplía la conciencia de lo ya afirmado en los documentos curriculares...

... el niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento (SdEP, 2018, p. 21).

Construimos cinco imprescindibles a priorizar en las propuestas de enseñanza: (a) la palabra para expresarse y para comunicar; (b) la palabra poética de la literatura en todas sus formas, (c) los lenguajes artísticos; (d) el juego y, (e) las preguntas que nos hacemos ante el mundo.





Si la escuela infantil es el ámbito privilegiado para aprender a relacionarse y dar sentido al mundo, la enseñanza necesita atender las particulares formas en que el niño y la niña aprenden y construyen el conocimiento; la forma en que interactúan con su entorno en la originalidad que porta cada niño y cada niña.

La pandemia nos volvía la mirada hacia *quiénes* son esos niños y esas niñas, qué necesidades tienen y cómo enriquecer su participación en el mundo que habitan. La educación infantil necesitó poner en valor su lugar como institución que se dedica al cuidado y la educación de los más pequeños, ya que esos niños y niñas de tres, cuatro o cinco años que no podían ir a la escuela, perdían la posibilidad de iniciarse en la compleja construcción del mundo simbólico y contar con herramientas para apropiarse de los bienes culturales a los que tenían derecho. Los principios de la Educación Parvularia cobraron mayor relieve: principio de bienestar, de unidad, de singularidad, de actividad, de juego, de relación, de significado, de potenciación.

En este marco, surgió la pregunta por el corazón de la educación infantil; es decir, qué es aquello que no puede faltar. ¿Qué es lo que ofrece la escuela infantil que la conforma en una experiencia potente, rica, diversa, pertinente, “imprescindible” para los niños y las niñas?

Con la mirada puesta en los niños y las niñas y, desde la conciencia del rol de la escuela, construimos cinco imprescindibles a priorizar en las propuestas de enseñanza: (a) la palabra para expresarse y para comunicar; (b) la palabra poética de la literatura en todas sus formas, (c) los lenguajes artísticos; (d) el juego y, (e) las preguntas que nos hacemos ante el mundo (Sarlé, y Rodríguez Sáenz, 2022).

Centrándonos en el juego, comenzó a cobrar mayor fuerza el sentido del jugar en la construcción de la subjetividad y su papel como universal cultural. Tal como señala Soto Aranda (2022):

el juego, imprime movimiento a la existencia, de ahí que transforma, enfrenta y reúne, características propias de la vida... El sentido profundo de una actividad vital como es el juego es hacer de la vida una belleza, como carácter de contemplación creadora permite transitar a un mundo de virtuosidad y valoración de la subjetividad ... El juego es un articulador de una esfera interna y externa, de placer y displacer, una forma de jugar con la realidad, de indagar y por sobre todo transformar (pág. 447).

El juego se constituye en un mediador cultural que permitir desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico de lo representado. En el jugar, el niño y la niña no solo se acerca a la realidad inmediata, presente, sino que también le “da sentido” a su experiencia pasada y puede proyectar su futuro. De esta forma, encuentra un modo seguro que le permite orientar, planificar y ampliar su vida cotidiana. La experiencia que abre el jugar y específicamente, el jugar con otros, es una experiencia sensiblemente diferente a otras experiencias a las que el niño y la niña se enfrentan y no puede ser reemplazada.

El proceso de dar sentido al mundo es lento y paulatino. Los niños y las niñas necesitan marcos desde los cuales imaginar las cosas, las relaciones con los otros; probar sus respuestas frente a los problemas y dar a conocer su propia forma de pensar (Sarlé, y Rodríguez Sáenz, 2022). En este proceso, el jugar tiene un lugar privilegiado dado que

el niño o la niña no juega en el vacío sino con los sistemas materiales e inmateriales que le son propuestos. Cuando juega, el niño o la niña reinterpreta lo que está viviendo, lo descontextualiza, recontextualiza y le otorga un sentido diferente.

Esa transformación necesariamente produce un cambio: hace que el niño o la niña no sea el mismo o la misma antes que después de la experiencia, y es esa transformación la que le hace posible pensar algo que antes no pensaba, ver algo que antes no veía, imaginar algo que antes era incapaz de imaginar, o decir algo que antes no estaba dentro de sus posibilidades. (Sarlé, y Rodríguez Sáenz, 2022, pág. 61).

Este proceso requiere que la escuela infantil no solo garantice tiempo para jugar, enseñe juegos que “apasionen” e inviten a ser jugados, sino que también expandan los temas de juego; es decir, amplíe los contextos de significado y habilite tiempos para que el niño y la niña pueda “atravesar” desde el juego los diversos saberes que le ofrece y, al mismo tiempo, “construir” desde el juego, contenidos nuevos. En la lógica interactiva, comunicativa y cultural en la que se mueve el jugar, los niños y las niñas aprenden que ese “otro” con quien interactúa tiene intereses y necesidades similares o distintas a las propias, modos de pensar diversos, un mundo propio, diferente al suyo. También aprenden a que no siempre su manera de comprender o interpretar es la más acertada.

Convocar el juego de esta manera en la escuela infantil resulta un desafío porque ya no se lo llama para ser vehículo de otro contenido sino por sí mismo. Considerarlo de esta forma supone volver a plantearse su lugar en la gramática escolar, asignarle entidad como actividad que requiere ser atendida en el sentido pleno de la didáctica. No es simplemente tornar “lúdicas” las propuestas de enseñanza o dejar a los niños jugar. Se necesita dar un paso para que el juego tenga lugar (espacio y tiempo) como forma de producir conocimiento; de encuentro, intercambio, negociación con el otro y consigo mismo (Sarlé, 2023).

Este modo de considerar al juego abre una grieta al interior de la configuración de la propuesta de enseñanza. Da paso a la incertidumbre y el riesgo.

En mis primeros trabajos sobre la relación entre enseñanza y juego (Sarlé, 2006) planteamos la dificultad de conciliar la relación entre juego y enseñanza dadas sus características y nos preguntábamos si era posible hacerlas dialogar. “Enseñar el juego y jugar la enseñanza” más que un juego de palabras pretendía poner de relieve la necesidad de prestar atención a las características propias de cada una de estas actividades y respetar los límites y las restricciones que una le ponía a la otra. Pensar la relación entre enseñanza y juego requiere atender, a la vez, a los aspectos intersubjetivos propios del contexto de enseñanza y los intrasubjetivos propios del juego. Es decir, encontrar puntos de articulación entre el quehacer lúdico del niño y la naturaleza social de la enseñanza. De esta forma, el juego en la escuela adquiere un formato bidireccional, en el que reconocemos la mutua implicancia de ambos fenómenos.

Casi 20 años después, seguimos registrando dificultades para situar al “juego en sí” en la escuela infantil. Ciertamente se ha avanzado notablemente en la conceptualización del fenómeno lúdico (Mantilla, y Rivero, 2022), su lugar en el currículo, su vinculación con contenidos específicos (matemática y lengua principalmente). Sin embargo, el tiempo desinteresado destinado a jugar, enseñar juegos, enriquecer y diversificar los



juegos en los niños y las niñas, animar a divertirse y aprender a ser jugador, continúa siendo escaso.

La incertidumbre propia del jugar pareciera seguir enfrentando la cultura escolar y la cultura infantil. El juego transforma y trastoca muchas veces las propuestas de los maestros y las maestras; el modo en que los niños y las niñas enfrentan el juego suele provocar “disturbios” en las agendas de los educadores y romper sus objetivos o sus planificaciones.

Abrir el juego

*Cuando en una entrevista, le preguntaron
“¿cómo podemos volver a unas escuelas
que sean lugares a los que uno vaya a aprender”,
Edgar Morin replicó simplemente,
“con amor, y no es una idea mía. Solo estoy citando a Platón”.
(Vecchi, 2013, pág. 83)*

Los tres ejes desde los cuales definimos el juego (derecho, estrategia y sentido) ponen en tensión tanto la mirada intervencionista como la mirada espontánea o ingenua respecto al jugar y marcan las líneas de debate actual.

En los contextos de educación y cuidado del niño y la niña pequeña, estos tres tiempos que hemos definido aparecen superpuestos, aunque la primacía se encuentra en la presencia del juego como estrategia o motivador del aprendizaje. El juego tiene lugar porque entra a la sala de la mano del niño y de la niña y se “impone” en el cotidiano educativo, como necesidad, como rasgo central de su conducta, como forma privilegiada de dotar a las actividades de la motivación necesaria para aprender.

El segundo tiempo –el juego como derecho –, nos acerca la mirada a las notas que lo caracterizan: la libertad del jugador, la diversión, su variación, la necesidad de asegurar tiempos, espacios, pares o adultos con quienes compartir los juegos. El problema es que, el derecho a jugar pareciera ser entendido como el derecho a un tipo específico de juego: el juego educativo. Para muchos investigadores, un seudo-juego (Brougere, 2003; Linaza Iglesias, 2013; Mantilla, y Rivero, 2022). En pocas ocasiones hemos observado que la atención esté puesta en el proceso del jugar y en el jugador. Se sigue mirando al juego más por los beneficios o utilidades que brinda que por el significado que tiene para los niños y las niñas.

El tercer tiempo, abre otras preguntas. Atender el juego como uno de los modos en que los niños y las niñas le dan sentido al mundo y construye su conocimiento, pone el foco en el tipo de saberes que en la escuela infantil se enseñan, en la identidad de este espacio de escolaridad. Un tiempo y un espacio que atiende al niño y a la niña en su presente y no en su futuro; preocupado por su desarrollo y su plenitud actual. Este tercer tiempo, tematiza al juego como un problema didáctico y pone de relieve el modo en que adultos e infancias se posicionan frente al mundo, sus diferentes modos de comprenderlo y actuar sobre él y la tarea específica de la educación de dar la

bienvenida, hacer accesible a las infancias los bienes culturales para que pueda gozar y disfrutar de ellos (Bruner, 2000).

La categoría “tiempo” desde la que hemos abordado las definiciones de juego en la didáctica de la educación inicial, abren una alerta a la hora de pensar las prácticas de enseñanza, en cuanto a comprenderlas y fundamentarlas. La escuela a la que asisten los niños y las niñas en el siglo XXI post pandemia, no difiere sustantivamente de la que podrían haber vivido niños y niñas a comienzos del siglo XX o en la década de los 90. Sin embargo, los cambios culturales que en los últimos 20 años se han producido, especialmente atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, son notables.

Ese mundo, en el que se mueven los niños y las niñas, recorre un sendero errático y difícil de prever, con adelantos que escapan a la imaginación humana, propios de la ciencia ficción y con rasgos que invitan a reflexionar profundamente sobre las posibilidades infinitas que se crean a diario. El acceso irrestricto y creciente a las redes y la democratización del conocimiento que esto supone; la consolidación de los derechos de la mujer y la conciencia de protección del medioambiente obliga a mirar qué se enseña en las escuelas desde otras perspectivas.

Los cambios culturales son vertiginosos y desafían la premisa de hacer de la escuela infantil un espacio en donde los niños y las niñas se formen como sujetos curiosos, creativos, transformadores y críticos. Mariana Maggio, una pedagoga interesada en estos cambios señala,

“no contamos con tiempo para seguir esperando que se desarrolle un cambio sin correr el riesgo de que se abra un abismo entre los sujetos culturales que educamos, los que somos y lo que hacemos en clase” (2018).

En este camino, se necesitaría avanzar en la inclusión del juego asumiendo su papel en la configuración en un nuevo modo de conceptualizar la didáctica. En este sentido, el juego nos permite atender simultáneamente dos planos: el plano de lo que necesita el sujeto que aprende y, la consideración del modo en que se produce hoy –en este momento contemporáneo–, el conocimiento.

Al contextualizar la enseñanza, el juego la sitúa en un lenguaje disponible para el niño o la niña. Paralelamente, al jugar el niño y la niña transforma el objeto de conocimiento, en función de su propia perspectiva. El objeto de conocimiento se ve modificado por el juego del niño y la niña. Probablemente resulte inacabado como concepto, pero instala al pensamiento en un proceso de construcción y búsqueda permanente. El protagonismo del niño y la niña se ve reflejado en el modo en que juega,

Atender el juego como uno de los modos en que los niños y las niñas le dan sentido al mundo y construye su conocimiento, pone el foco en el tipo de saberes que en la escuela infantil se enseñan, en la identidad de este espacio de escolaridad.



el juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego (Peña, A.; Castro, A., 2012, pág. 128).

Dar prioridad al juego en sí, atender la perspectiva del jugador y estudiar los modos de mediación según los diferentes tipos de juego parecieran ser el punto de partida para hacer realidad estos planteos.

Requiere, sin duda, un nuevo modo de pensar las prácticas de enseñanza que preste más atención a los cambios que se producen al abrirle la puerta a los sujetos que interactúan con el objeto de conocimiento que se les está presentando. Sujetos activos que modifican, alteran con sus propias interpretaciones y ofrecen una perspectiva diferente, quizás incompleta, pero propia y particular de esa porción de mundo que les estamos abriendo. Al mismo tiempo, requiere que el educador y la educadora se haga preguntas, reflexione sobre el juego, tome distancia de la sorpresa que muchas veces surge al ver a los niños y las niñas jugar. Se anime a pensar los diferentes tipos de juego y las formas en que –a partir de las diversas propuestas de enseñanza que se suceden en la vida cotidiana – este juego se va complejizando no solo porque se repite sino porque se ofrecen nuevos saberes sobre los que pensar, imaginar y crear.

En suma, es hacer del jugar un concepto central del sistema de pensamiento didáctico en la primera infancia. Con esto, podríamos avanzar en una suerte de corrimiento o desplazamiento del juego como un eje omnipresente, pero ausente en la práctica, a un juego situado en el diseño mismo de la enseñanza. Una forma privilegiada de escuchar la voz de los niños y las niñas que al jugar nos comparten su manera particular de significar la realidad y comprender el mundo.

Referencias bibliográficas

- Bantulá i Janot, J. y Payá Rico, A. (2019). *Jugar. Un derecho de la infancia*. Graó.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. OEI - UNICEF.
- Bosch, L. D. (1969). *El jardín de infantes, hoy*. Librería del colegio.
- Brougere, G. (2003). Juego. En J. (. Houssaye, *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica* (págs. 231-243). Siglo XXI editores.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Cañeque, H. (1986). Juego y vida. En L. Bosch, H. Cañeque, H. Duprat, S. Galperín, M. Glanzer, L. Menegazzo, & S. Pulpeiro, *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas* (págs. 45-72). Paidós.
- Convención sobre los Derechos del Niño*. (1990). Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- CRC, O. C. (2013). *Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. <https://docs.un.org/es/CRC/C/GC/17>
- Dussel, I. (2022). *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos*. *Anuario De Historia De La Educación*, (4), 11-36.
- Fröebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Daniel Jorro.
- García Ontiveros, V.; Kelisek, M. (2020). *Acá ta*. Soplavientos.
- Linaza Iglesias, J. (2013). *El juego es un derecho y una necesidad de la infancia*. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65, 103-118. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4166461.pdf>
- Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida (Tesis doctoral)*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Mantilla, L. y Rivero, I. (2022). *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México*. Universidad de Guadalajara. Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Muñoz, C, Lira, B, Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P. (2019). *Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje*. *Interdisciplinaria*, 233-249.



- Muñoz, C. (2015). *Literacidad Inicial y Juego serio en el aula: Potencial educativo, creencias y cambio conceptual en profesores de párvulo y primer ciclo básico*. Santiago: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología: Informe Final Fondecyt de Postdoctorado 3130398.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pavía, V. (2009). *El Patio de la Escuela. Un espacio público para aprender a ejercer el derecho al juego*. *Revista En cursiva*(5), 53-54. https://www.fundacionarcor.cl/wp-content/uploads/2020/11/1387380297_encursiva_5.pdf
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Educo.
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en juego*. Espíritu Guerrero.
- Peña, A.; Castro, A. (2012). *Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil*. (F. C. Humano-CINDE, Ed.) *Aletheia*, 4(2), 118-129. Recuperado el 1 de octubre de 2024, de https://www.academia.edu/24814813/PROFE_TE_INVITO_A_
- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Andrés Bello.
- San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A. (1987). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Plus Ultra.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Sarlé, P. (2017). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*: <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/346>
- Sarlé, P. (2023). *Jugar en la escuela infantil: un invitado con derecho propio*. En L. y. Mantilla, *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México* (págs. 153-176). Universidad de Guadalajara.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). *La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil*. Praxis Grupo Editor.
- Sarlé, P.; Fernández, A.; Ibañez, I.; Monteverde, A.; DeAngelis, S.; Agulló, M. (2023). *Las propuestas de enseñanza y juego en las redes sociales de escuelas infantiles durante la Pandemia por COVID-19*. *Revista binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciencias*, 26-45.
- SdEP. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Soto Aranda, V. (2022). *Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos*. *Estudios Pedagógicos*, 435-450.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata.

Artículo: **El juego** es la vida
para las niñas y los
niños





El juego es la vida para las niñas y los niños

Cintha Aburto L.¹, Tatiana Azabache B.², Ruth Bravo A.³ y Priscila Cisternas C.⁴

Resumen

En este artículo se realiza una revisión bibliográfica y temporal de los principales aportes teóricos e históricos sobre el juego infantil. Se exploran las transformaciones del concepto de juego, desde sus primeras influencias pedagógicas y sus estadios evolutivos, hasta las concepciones del juego como fenómeno cultural. Además, se traza una línea de tiempo que relaciona estos referentes e hitos históricos con el contexto de las políticas públicas en educación inicial en Chile. Se subraya el rol central del juego en el enfoque educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y se analizan los avances y desafíos curriculares actuales para garantizar el acceso al derecho al juego como una condición indispensable para los aprendizajes de calidad.

Palabras clave:

JUEGO INFANTIL, EDUCACIÓN PARVULARIA, NIÑOS Y NIÑAS, DERECHO AL JUEGO, JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES

1 Profesional sección Gestión Curricular Departamento de Calidad Educativa JUNJI.
cmaburto@junji.cl.

2 Profesional sección Gestión Curricular Departamento de Calidad Educativa JUNJI.
tazabache@junji.cl

3 Profesional sección Gestión Curricular Departamento de Calidad Educativa JUNJI.
rbravo@junji.cl

4 Profesional sección Gestión Curricular Departamento de Calidad Educativa JUNJI.
pcisternas@junji.cl

¿Cómo han influido las distintas corrientes del pensamiento en el enfoque sobre el juego en la Educación Parvularia chilena?

Para abordar esta pregunta se llevó a cabo una revisión bibliográfica que destaca a autores clave que han estudiado e investigado el desarrollo del ser humano y que han reconocido el impacto del juego en el aprendizaje. Estos estudios exploran cómo el juego se ha ido transformando según el contexto sociopolítico de cada época y cómo los cambios paradigmáticos en la concepción de infancia han moldeado las prácticas y enfoques pedagógicos que hoy en día se desarrollan en Educación Parvularia en Chile.

Para comenzar, es necesario remontarnos al siglo XVIII, particularmente en Europa, donde las transformaciones sociales generadas por la revolución industrial trajeron como consecuencia importantes movimientos migratorios de diversas familias que, en búsqueda de mejores condiciones de vida, comenzaron a concentrar zonas industrializadas como mano de obra barata. Dicha transformación permitió la inserción laboral de las mujeres en las fábricas, lo que modificó la organización familiar de la época, cuando la mayoría de ellas se dedicaba de manera exclusiva a trabajos domésticos, de cuidados y crianza, encargadas, por tanto, de la educación de sus hijos e hijas.

Las nuevas formas de trabajo propias de la industrialización como las extensas jornadas laborales, generaron un número importante de abandono de niños y niñas, lo que fue convirtiéndose en un grave problema social que dio origen a un sistema educativo que respondió a las necesidades económicas emergentes de la época. Por ejemplo, se tiene registro de que la primera escuela infantil para niños y niñas de dos a seis años funcionó en una fábrica de Escocia, Gran Bretaña.

Las primeras políticas públicas educativas en Chile estuvieron marcadas por un enfoque asistencialista orientado a atender problemáticas sociales como la orfandad y la desnutrición infantil. Durante el siglo XVIII, las autoridades coloniales de la época establecieron la primera casa de huérfanos en Santiago, financiada por la Corona y particulares. Posteriormente, en 1864, se inauguró la primera Escuela de Párvulos, influenciada por la pedagogía francesa alemana, destacando ya el juego como herramienta fundamental en la educación infantil. Referentes como Marie Pape-Carpantier (1815-1878) y Federico Fröbel (1782-1852) resaltaron en aquellos años la importancia del juego en el aprendizaje, sentando las bases del concepto del *kindergarten*, donde la infancia, al igual que la naturaleza, debía ser cuidada y guiada en su crecimiento. En ese contexto, se promovieron actividades lúdicas estructuradas, como rondas y canciones, consideradas esenciales para el desarrollo emocional y social de la infancia. Leopoldina Maluschka, pionera en Educación Parvularia en Chile, llegó al país en 1899 y promovió la importancia de esta primera formación en el desarrollo infantil y social. En 1906 creó el primer curso formal para educadoras de párvulos y en 1910 impulsó el Kindergarten Popular para niños y niñas vulnerables socialmente.

A mediados de 1800 –en un contexto donde el progreso, la industrialización y el desarrollo de la tecnología fueron clave en la forma del pensar capitalista, y donde los sistemas educativos tenían como objetivo preparar a niños y niñas para la vida adulta en una suerte de domesticación– el naturista y filósofo inglés Herbert Spencer (1820-1903), considerado el padre del darwinismo social, afirmó que “el juego es un gasto de energía sobrante que se obtiene gracias a una buena alimentación y nutrición” (1855), comparando así las prácticas infantiles con la de los animales, pues planteaba que los seres humanos hacen un gasto continuo de energía, destinado a satisfacer sus necesidades básicas y cuando éstas ya están cubiertas, utilizan el excedente en otros quehaceres, situación donde



aparece el juego. Además, identificó dos clases de actividades: una seria y útil, dirigida a un fin práctico, como es el trabajo; y otra desinteresada o de lujo, que tiene un fin en sí misma, que es el juego, que imita acciones de los adultos.

Su contemporáneo Karl Groos (1861-1946), filósofo y psicólogo alemán, postuló durante la segunda mitad de 1800, con miras a profundizar los postulados de Spencer y los estudios de Darwin, una teoría instrumentalista evolucionaria del juego, que concibió éste como un modo de ejercitar los instintos antes que estén completamente desarrollados en la vida adulta; de allí surgió la teoría del pre-ejercicio de Groos, que se convirtió en un antecesor de los enfoques funcionalistas, que se dedicaron a estudiar el comportamiento de los animales con el objetivo de entenderlos y modificarlos. Para Groos el juego era un pre-ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta.

Por su parte, para María Montessori (1870-1952), médica y pedagoga italiana, el juego también era una actividad significativa para el desarrollo de niños y niñas. La también filósofa consideró el juego infantil como la clave para el desarrollo cognitivo, motor y emocional. Su enfoque calificaba el juego como una actividad estructurada que fomenta la autonomía y la experimentación de los infantes. En su época innovó diseñando materiales didácticos específicos para potenciar el aprendizaje a través de la exploración.



Posteriormente, durante la primera mitad de 1900 aparecieron con fuerza los postulados de la teoría del juego de Jean Piaget (1896-1980), biólogo suizo, quien analizó las distintas formas que el juego adopta durante el desarrollo infantil, prestando especial atención a las transformaciones estructurales intelectuales que dan paso a la reorganización de las pautas de conducta en función del mundo externo, afirmando que las estructuras cognitivas necesitan ser ejercitadas y que el juego era el marco perfecto para este ejercicio. Para ello, estableció estadios evolutivos:

- **Estadio sensoriomotor:** entre los cero a dos años, donde predomina el juego funcional o de ejercicio.
- **Estadio preoperacional:** entre dos a seis años, donde predomina el juego simbólico.
- **Estadio de las operaciones concretas:** entre seis a doce años, donde predomina el juego de reglas.

A estos estadios, va simultáneamente incorporándose el juego de construcción a partir del año de vida.

Los descubrimientos de Piaget en los años veinte fueron fundamentales para establecer el juego como clave para el desarrollo humano, al investigar cómo la infancia entiende y explica el mundo, desarrollando para ello un método específico. Se destaca la asociación de las estructuras del juego con fases evolutivas de la cognición:

- el juego simple es simple ejercicio, similar al de los animales;
- el juego simbólico es abstracto y propio de la fantasía de los niños y niñas;
- y el juego reglado, que es colectivo y consensuado, por un grupo.

Al igual que Piaget, el constructivista y académico ruso Lev Vygotsky (1896-1934), consideró que el aprendizaje de los niños y las niñas es más significativo y duradero cuando se les enseña mediante actividades lúdicas. Sostiene que a través del juego se construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural, ya que jugando con pares amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social y natural, siendo necesario brindar ambientes educativos con recursos y materiales diversos que permitan a la infancia explorar y experimentar de manera autónoma. La función del equipo educativo no es transmitir conocimientos, sino proporcionar los materiales para que niños y niñas realicen *actividades lúdicas* a partir de sus experiencias previas, orientándolos y guiándolos en estas.

Durante el siglo XX también destaca la obra fundamental sobre el estudio del juego: *Homo ludens* (1939) del pensador holandés Johan Huizinga (1872-1945). El historiador y teórico de la cultura neerlandesa definió el juego como "acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo en la vida corriente"(García-Sánchez,

Huizinga instala el reconocimiento de la dualidad fantasía-realidad propia del juego, que la explica como el círculo mágico: la existencia de una realidad lúdica distinta a la realidad concreta que responde a acuerdos lúdicos que dan partida a la experiencia.



2019), concibiendo así el juego como un fenómeno de generación cultural, como una forma para estructurar las relaciones humanas. De esta manera, Huizinga instala el reconocimiento de la dualidad fantasía-realidad propia del juego, que la explica como el *círculo mágico*: la existencia de una realidad lúdica distinta a la realidad concreta que responde a acuerdos lúdicos que dan partida a la experiencia. Esto deviene también en el concepto de *autotelia*, para explicar que el juego tiene fin en sí mismo. Huizinga destaca características elementales del juego infantil como la libertad, voluntariedad, espontaneidad y acuerdos reglados (Reyes, 2024).

En este mismo siglo, la pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), desarrolló una visión del juego basada en la autonomía y el movimiento libre. Refirió que el juego es la actividad autoinducida por el niño y la niña que no tiene otro fin que el placer que produce la actividad en sí misma, su enfoque enfatiza la importancia de permitir que exploren su entorno sin intervenciones directas de las personas adultas, promoviendo así un desarrollo natural. Una de sus obras donde se resume gran parte de su aporte es *Moverse en libertad: desarrollo de la psicomotricidad global* (1985), donde explica las etapas del desarrollo motor humano desde que la guagua nace y comienza a tener conciencia de su propio cuerpo. Además, Pikler sostiene que el juego espontáneo y autodirigido es esencial para que construyan confianza en sí mismos y desarrollen seguridad emocional. En su metodología, sentó las bases de una pedagogía que sintetiza y pone en práctica una serie de actos basados en el buen juicio y sensatez en el cuidado de niños y niñas, respetando sus ritmos, estando atento a sus gestos y necesidades, no reemplazando la actividad que ellos inician o proponen, respetando que pongan límites, considerándolos como sujetos y no objetos.

Loris Malaguzzi (1920-1994), fundador de la pedagogía Reggio Emilia, desarrolló una visión del juego como un proceso fundamental en la construcción del conocimiento en la infancia. Su enfoque desafió las normas educativas tradicionales al considerar a niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas activos de su propio aprendizaje. Según Malaguzzi, los niños y las niñas poseen un fuerte potencial para desarrollarse y aprender en relación con otros, en un ambiente que fomente la exploración y la experimentación; en su filosofía el juego es el medio natural a través del cual expresan su creatividad, curiosidad e intuición. Se valora la incertidumbre y el placer de aprender como motores del descubrimiento, permitiéndoles dar sentido a su entorno a través de la interacción con materiales diversos, el arte y la comunicación. Así, el juego no solo es una actividad recreativa, sino una forma de investigación y expresión que permite a niños y niñas desarrollar pensamiento crítico y autonomía en un contexto de colaboración y diálogo constante (Cagliari, Barozzi, Giudici, 2004).

Para la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI el juego infantil fue objeto de estudio de diversos autores que se enfocaron en el aprendizaje creativo, la participación y el desarrollo de habilidades. Se destaca la contribución del psiquiatra e investigador estadounidense Stuart Brown (1941), quien abordó el juego desde las neurociencias y sostuvo que jugar durante la infancia contribuye a formar personas adultas más felices e inteligentes, siendo contundente al referir que “el juego es la herramienta más importante con que nos ha dotado la naturaleza para crear nuevas redes neuronales y para resolver o conciliar dificultades cognitivas. La habilidad para desarrollar nuevos patrones, descubrir lo inédito en lo común, provocar la curiosidad y alertar la observación, todas ellas se promueven cuando estamos en un estado de juego” (Herrero & Fuentes, 2012). Para Brown, el juego no sólo fomenta la sociabilidad, sino que mejora la calidad de vida en la adultez, al estimular la memoria contextual y la adaptabilidad. Propone que cada persona recupere sus recuerdos lúdicos y los utilice como guía para enriquecer su presente, incluso para tomar decisiones o priorizar actividades placenteras.



Por su parte, el contemporáneo Bernard Aucouturier (1934), creador de la práctica psicomotriz, es reconocido por su contribución en dicho campo, ocupado de estudiar el desarrollo motor y emocional, buscando favorecer la integración de aspectos físicos y psicológicos a través del movimiento. Postula el realce en el juego simbólico y la psicomotricidad relacional como medio para explorar y expresar las emociones, destacando la importancia de las relaciones interpersonales y la dimensión afectiva del desarrollo psicomotor, sugiriendo una mirada integradora, relevando la estrecha relación entre cuerpo y mente que se da a través del juego, permitiendo que niños y niñas pueden explorar y comprender sus emociones, mejoren su comunicación y desarrollen habilidades sociales.

Así también, el psicopedagogo y dibujante italiano, Francesco Tonucci (1941), que subraya el derecho a jugar de la infancia, invita a desafiar la adultocracia que lo subordina al aprendizaje formal, criticando la tendencia a limitar el juego a espacios controlados y estructurados por las personas adultas, defendiendo la importancia de que niños y niñas puedan jugar en entornos abiertos donde puedan interactuar con su comunidad y desarrollar su autonomía.

Desde los aportes nacionales en materia de juego, destaca Humberto Maturana (1928-2021), biólogo y filósofo que sostuvo que “la emoción básica que nos hace seres humanos sociales es el amor, lo que significa la aceptación del otro como legítimo otro” (1992). Postula que sin un adecuado desarrollo del sistema nervioso en el amor, como el experimentado durante el juego, no es posible aprender a amar. Es decir, el desarrollo adecuado de la conciencia individual y social y de las capacidades emocionales e intelectuales, particularmente la capacidad de amar, dependen de que ese juego se haya dado en la intimidad de las relaciones de aceptación mutua, de este modo, niños y niñas adquieren conciencia social y conciencia de sí.



En esta línea, otro referente nacional relevante que ha manifestado la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje es Amanda Céspedes, neuropsiquiatra que destaca que el juego contribuye además a desarrollar una salud integral, cognitiva, socioemocional, física, hormonal e inmunitaria fundamental para atravesar con vitalidad y creatividad todo el ciclo vital. Su concepto enfatiza que el juego es el más poderoso reforzador natural ya que al jugar las neuronas liberan dopamina que incrementa la sensación de goce y, por tanto:

- Incrementa las habilidades de atención espacial y focal de la memoria.
- Propicia el desarrollo del pensamiento abstracto.
- Fortalece las funciones de organización, planificación persistencia, flexibilidad cognitiva, el autodomio o autocontrol de la ira, la frustración (aprender a perder).
- Incrementa la empatía, el altruismo, la mentalización, la pragmática, la búsqueda flexible de alternativas a través de una lectura fina de claves de la situación.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad.
- Crea una poderosa sensación de libertad interna.
- Fomenta el optimismo, la vitalidad, la liberación de emociones, especialmente de la ansiedad.
- Favorece la capacidad de autorregulación.
- Es el principal estímulo a la formación de mielina.
- Percibe claramente el logro, el progreso hacia un objetivo.
- Descubre capacidades que desconocía.
- Incrementa su autoestima.
- Se siente protagonista de algo muy trascendente al mismo tiempo que divertido.

A partir de esta breve revisión histórica del juego, junto con brindar insumos que permiten identificar las distintas influencias teóricas y paradigmáticas que fueron permeando los currículos de la educación inicial en Chile, podemos apreciar cómo se transitó desde miradas sesgadas y meramente biologicistas a enfoques más integrales, que reconocen que el juego tiene un valor esencial para la vida de las personas, permitiéndoles no sólo desarrollar y expandir conocimiento, sino también ser un promotor de la creatividad y la motivación intrínseca para innovar, estableciendo diversas formas de ser y hacer.

Estas influencias han consolidado en la pedagogía actual una visión amplia y significativa sobre la relación entre el juego y el aprendizaje. Los autores mencionados se han convertido en referentes fundamentales para la Educación Parvularia chilena contemporánea, pues no sólo han destacado el valor del juego en el aprendizaje, sino también su impacto en la vida adulta.

El enfoque del juego en la JUNJI

Durante la década de los 70, el juego se consolidó como una metodología fundamental en la educación, aunque estuvo fuertemente influenciado por el contexto social y político de la época, caracterizado por un enfoque adultocéntrico y autoritario. Desde sus inicios, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) ha ido construyendo una visión del juego que paulatinamente fue desenmarcándose del enfoque de ese entonces y que se iba plasmando en la documentación técnica institucional.

En el año 1978 en la revista *Primeros pasos* (edición número 5) el concepto de juego estuvo influenciado por el pedagogo alemán Fröbel quien expresó que “el juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida”, considerando el juego como el medio para elaborar y experimentar sus propias experiencias, demostrar sus emociones y superar sus temores. En esta lógica, el juego era considerado como el trabajo del niño o niña ya que suponía una alternancia entre la realización de tareas con aquellas que le provocan placer; para ello se preparaban rincones de trabajo, el cual les permitía realizarse individual y colectivamente. El rol de las educadoras de párvulos se centraba en fomentar una actitud de agrado hacia el trabajo enmarcado en situaciones de juego. Asimismo, en el año 1979, en la revista *Primeros pasos* (edición número 9) se amplió esta mirada y se invitó a prolongar al hogar las experiencias pedagógicas desarrolladas en el jardín infantil: “el juego es la vida del niño”, “... jugar es su forma de enfrentar el mundo, desarrollarse y aprovechar las largas horas que lo separa del sueño”.

Con el paso del tiempo los paradigmas fueron cambiando y se transformaron en la tarea principal de las instituciones públicas de educación, más aún con el retorno a la democracia en 1990 y la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en Chile, que en su artículo 31, declara: “los Estados Parte reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.” “(...) Dando relevancia a la relación entre infancias y juego, reconociendo la necesidad y predisposición natural de niñas y niños para interactuar con las personas que le rodean, con el medio y los objetos, en ambientes que propicien su autonomía”.

Con el paso del tiempo los paradigmas fueron cambiando y se transformaron en la tarea principal de las instituciones públicas de educación.

Considerando lo anterior y con el objetivo de promover una atención integral e incorporar a las familias en los procesos educativos en relación con el juego en la educación inicial, la JUNJI fue ampliando y flexibilizando la oferta programática, lo que se reflejó en la creación de las siguientes modalidades: Jardines Infantiles Familiares, Jardines Infantiles Estacionales, Jardín a Distancia, Sala Cuna en el Hogar y Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas.

Un ejemplo de ello fue el programa *Patio abierto*, creado en 1993 para dar educación a niños y niñas menores de seis años (de tres a cinco años) que no tenían acceso al sistema educativo y que pertenecían a sectores urbanos. Esta modalidad estaba liderada por una agente educativa responsable de organizar ambientes de aprendizajes con materiales novedosos, siendo la principal experiencia el juego por rincones:

- Rincón de los aparatos (juegos para trepar, saltar, escalar, hacer equilibrio).
- Rincón del teatro y dramatizaciones.
- Rincón de la vida diaria.
- Rincón de arena y agua.

Así, la visión del juego se fue desarrollando paulatinamente en las diversas producciones técnicas institucionales, en las que se declaró que el juego era una actividad caracterizada por ser espontánea y comprometer globalmente a niños y niñas:



se genera en un escenario mágico donde se interactúa sin prisa, sin interrupciones. En consecuencia, para jugar, se requiere de un espacio creativo con múltiples posibilidades (JUNJI, 2015).

Desde esta perspectiva, se instala fuertemente la educación intercultural entendida como experiencias de intercambio y enriquecimiento que se dan entre distintas culturas que conviven en un mismo espacio. Implica un diálogo simétrico entre ellas, en el que debe primar el reconocimiento y la apreciación mutua en un marco de igualdad y no discriminación (JUNJI, 2020). A través de la creación del Programa Intercultural de la JUNJI en la década de los 90, el juego es concebido como una actividad que permite la recreación y adquisición de conocimientos socioculturales básicos que permiten preparar a niños y niñas para la vida adulta. Por ejemplo, para la cultura Mapuche, los juegos se pueden clasificar en dos grandes categorías: Kuifike Aukantun donde se recrean situaciones culturales y cotidianas siempre ligadas a un aprendizaje valórico y cultural y Ayekan Aukantun que son juegos que se desarrollan espontáneamente por los pichikeche (niños y niñas) y casi siempre en espacios al aire libre.

En las diversas publicaciones de *Ediciones de la JUNJI* como la *Colección Cuadernos de Educación Inicial* y la *Serie de Hojas para el Jardín*, entre 2015 y 2021 se relevó el juego como un factor primordial para el crecimiento y desarrollo de los modos de pensar y de concebir la realidad. El juego es una actividad que produce goce y disfrute, integra, dinamiza y facilita la expresión de los niños y niñas y el aprendizaje en todas las dimensiones de su ser. En este contexto, se enfatiza la importancia del enfoque de género el cual releva el rol de las personas adultas quienes propician espacios de juego, evitando intervenciones que lo condicionen o lo encaucen hacia determinados estereotipos o pautas sociales esperadas, sino más bien cautelen que todas las niñas y los niños puedan interactuar libremente estableciendo relaciones con otros.

De este modo, los ambientes de aprendizaje, que corresponde al lugar donde habitan los niños y niñas, adquiere gran relevancia puesto que es el espacio donde el juego se desarrolla y cobra vida. Distintas publicaciones de la editorial institucional han puesto especial énfasis en fomentar la creación de espacios donde puedan investigar y explorar corporal y visualmente el ambiente, que sean acogedores, pertinentes a sus cuerpos (a escala de niños y niñas), relevantes para su cognición y sociabilidad, motivantes y de calidad para su seguridad, destacando los ámbitos culturales y sociales del territorio, y reconociendo las actividades pedagógicas que se desarrollen en esos ambientes (JUNJI, 2014).

Releva la importancia del enfoque de derechos y reconoce el juego como una forma primeramente natural e inherente a la naturaleza de ser niño y niña, entendiéndole como medio para explorar y comprender el mundo que les rodea desde sus propios intereses.

Este breve recorrido sobre el aprendizaje y el juego que la JUNJI ha ido desarrollando, se consolida en la Propuesta Curricular Institucional del año 2020, la que, en el marco de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), releva la importancia

del enfoque de derechos y reconoce el juego como una forma primeramente natural e inherente a la naturaleza de ser niño y niña, entendiéndole como medio para explorar y comprender el mundo que les rodea desde sus propios intereses.

Desafíos del juego en la actualidad

Este resumen permite comprender la esencia de la pedagogía del nivel, en tanto social y situada que releva el juego desde una mirada integral, que favorece las interacciones entre niños, niñas y con otras personas, brindándoles la oportunidad para abordar situaciones de conflicto, ampliar sus formas de expresión y emocionalidad, entre otras situaciones que se manifiestan en el juego como el asombro, la diversión, lo relacional, la indagación, la exploración, la creatividad, la imaginación.

Cabe señalar que cuando hablamos de situado, enfrentamos el desafío de, primeramente, acercarnos a los elementos centrales de las diversas culturas y territorios en la que se encuentran inmersos niños, niñas y sus familias, debiendo atender las características propias del contexto sociocultural desde el que significan y asumen un rol activo las diversas infancias. Para que esto sea significativo, es necesario facilitar el desarrollo de relaciones de pertenencia y fomentar la exploración de sus contextos socioculturales.

En este sentido, es necesario reconocer y seguir profundizando sobre la relación entre el juego de niños y niñas y sus contextos familiares, a fin de potenciar la capacidad creativa y para robustecer el mundo interno de niños y niñas propiciando, en las comunidades educativas, espacios formales de diálogo, de reconocimiento y participación de éstas, que promuevan la reflexión con miras a la transformación, siempre basado en un diálogo colaborativo y de respeto.

La reflexión acerca de la importancia del juego en Educación Parvularia abre la necesidad de desarrollar mayor investigación desde una perspectiva de América Latina, sobre todo cuando las principales corrientes de pensamiento que influyen nuestras prácticas educativas provienen de pensadores europeos o anglosajones las que, sin duda, han sido referencias muy valiosas. La realidad cultural, social y educativa de América Latina tiene sus propias particularidades que deben ser valoradas al diseñar un enfoque de juego territorial.

En esta línea, sería interesante profundizar en la visión de juego desplegada en la narrativa literaria de Gabriela Mistral profesora normalista y premio Nobel de Literatura en el año 1945, quien fue precursora de las escuelas al aire libre en México, idea que seguramente provenía de su propia experiencia infantil jugando en Montegrande, rodeada de naturaleza y así su poesía puso en valor el juego, como en el poema *Todo es Ronda*, publicado en el libro *Ternura* (1924), donde compara una ronda infantil (juego de corro) con los astros, los ríos y las olas. Además, colaboró en la reforma educativa de México y la creación de bibliotecas populares (Biblioteca Nacional, 2025), donde inauguró un kindergarden que lleva su nombre, e indicó en su discurso

“estos gorriones y estas golondrinas van a jugar aquí a sus anchas. El rectángulo calculado para patio, jardín y huerta es más que suficiente, se sobra, y así es como debe ser para que la empresa escolar no pare ni se agote a poco andar. Y en este corredor cabrán todos a la siesta, cuando el sol ataranta o el cielo se suelta a llover...”.



Otro aspecto para considerar y que es uno de los cuatro principios declarados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) es la participación activa y efectiva de las infancias que va en estrecha relación con el juego, transformándose en un desafío para los equipos pedagógicos, particularmente en lo relativo a diseñar ambientes propicios para los aprendizajes de calidad, que posibiliten el juego en todas sus “expresiones”. Un factor determinante de la labor pedagógica en la cotidianeidad es facilitar la habitabilidad de los ambientes, tanto interiores como exteriores de los jardines infantiles, prestando atención a la naturaleza de niños y niñas, garantizando acceso universal, inclusión, protagonismo e integralidad, todos principios pedagógicos expresados en el enfoque humanista.

Asimismo, se destaca que el juego y el bienestar son dos principios pedagógicos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), que se integran con el propósito de resaltar y garantizar en las prácticas pedagógicas la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, además el respeto por su dignidad humana (BCEP, 2018). Sin embargo, es necesario profundizar aún más en esta materia para superar los desafíos presentes en muchas comunidades educativas. Conocer y reconocer el valor del juego será clave para lograr un cambio sustancial en la práctica pedagógica actual. Por ello, asumimos el compromiso como institución de permanentemente instar a los equipos educativos a reflexionar de manera crítica respecto a la importancia del juego y cómo éste facilita, mediante una didáctica consciente y ambientes de aprendizaje propicios, aspectos clave de la naturaleza infantil en una etapa fundamental para la vida.

JUNJI promueve la formación continua, la reflexión permanente, y por lo tanto, la profesionalización de la función. Existen espacios donde se observan los contextos para que los aprendizajes y su impacto en las decisiones pedagógicas sean pertinentes, oportunas y centradas en la infancia, a través del análisis profundo que emerge del acompañamiento técnico que invita a remirar y repensar el proceso pedagógico. En las comunidades de aprendizaje y en los círculos de extensión; en todo espacio de conversación técnica y reflexión de la práctica debe instalarse el desafío de poner la niñez al centro y, por antonomasia, el juego como motor de todo aprendizaje.

Conocer y reconocer el valor del juego será clave para lograr un cambio sustancial en la práctica pedagógica actual.



Reflexiones finales


En el entendido de que el juego es una condición inherente al ser humano, se debe por lo tanto contemplar la diversidad, garantizando que la totalidad de los niños y las niñas, sin importar sus habilidades o condiciones, tengan las mismas oportunidades para participar y disfrutar. En ese marco, los juegos deben considerar las diversas formas de ser y de aprender, tomando relevancia el redescubrir y resignificar las experiencias de juego individual, entendido como una expresión genuina del mundo interno de cada niño y niña, donde cada quien construye sus propias representaciones simbólicas significativas en base a sus pensamientos, emociones y el ambiente donde se desarrolla, siendo responsabilidad de las personas adultas que acompañan observar, reconocer, validar y generar las condiciones necesarias para fomentar y brindar oportunidades significativas para que a través del vínculo y la sintonización emocional, jueguen en libertad.

En base a lo anterior, los equipos educativos deben prestar especial atención al contexto e historia familiar, lo que será de suma importancia, pues el contar con la red vincular de quienes están al cuidado de niños y niñas, permitirá resguardar la obtención de información necesaria para el cuidado y el bienestar, sosteniendo el proceso de humanización e involucramiento de niños y niñas en la cultura, transformándose en el pasaje necesario para el fortalecimiento de relaciones entre pares, el cuidado de sí y de las personas que les rodean.

El juego nos desafía a analizar el nivel de trascendencia que éste tiene en la vida cotidiana de niños y niñas. Los equipos educativos y toda la sociedad deben dejar atrás prácticas adultocéntricas, ampliando la gama de formas de jugar, sin forzar estructuras que limiten su creatividad o impongan patrones de juegos únicos; sólo así, generaremos ambientes educativos propicios para el despliegue de aprendizajes significativos. En cuanto más sean respetados sus tiempos, elecciones y opciones, más se potenciará la adquisición de habilidades, capacidades, talentos, estimulando el aprendizaje, lo que impactará en el modo de ser y de vincularse en el presente y más aún en la vida adulta.

Nos parece indispensable eliminar todas aquellas barreras que dificulten el acceso al juego, al aprendizaje y a la participación en el jardín infantil y asegurar espacios de juego accesibles, equitativos y dialógicos con la voz de los niños y las niñas. Esto será clave para fomentar el derecho de la infancia a crecer en ambientes que promuevan distintas formas de interacción y expresión. La mayor riqueza del juego es cuando se despliega sin una finalidad, cuando no se lo considera como un medio para lograr un objetivo, ya que tiene un fin en sí mismo, jugar porque sí, jugar habitando el momento presente, por el goce que genera y como necesidad inherente al ser humano en sus primeros años. Por eso es uno de los principales derechos de los niños y las niñas.

La mayor riqueza del juego es cuando se despliega sin una finalidad, cuando no se lo considera como un medio para lograr un objetivo, ya que tiene un fin en sí mismo, jugar porque sí, jugar habitando el momento presente, por el goce que genera y como necesidad inherente al ser humano en sus primeros años. Por eso es uno de los principales derechos de los niños y las niñas.

A modo de cierre, queremos preguntar abiertamente: ¿qué desafíos cree que enfrentamos como sociedad para garantizar el derecho a jugar de la niñez? La invitación es a pensar, hipotetizar y, por sobre todo, a actuar. 



Referencias bibliográficas

- Biblioteca Nacional De Chile. (s/f) *La Casa de Expósitos, en: La infancia en el período colonial. Memoria Chilena*. Disponible en <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92728.html>.
- Biblioteca Nacional De Chile. (s/f) Gabriela Mistral (1889-1957). *Memoria Chilena*. Disponible en <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3429.html>.
- Biblioredes. Mistral, G. (1954). *En La importancia de los niños en palabras de Gabriela Mistral*. <https://biblioredes.gob.cl/bibliotecas/castro/noticias/la-importancia-de-los-ninos-en-palabras-de-gabriela-mistral>.
- Cagliari, P., Barozzi, A., & Giudici, C. (2004). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Ediciones Morata. Disponible en: HYPERLINK "https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Cagliari.Malaguzzi.PR_.pdf?utm_source=chatgpt.com"https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Cagliari.Malaguzzi.PR_.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Calzetta, J., Cerdá, M.R y Paolicchi, G. (2005). *La Juegoteca, Niñez en riesgo y Prevención*. Lumen.
- García-Sánchez, R. (2019). *Historia del juego como ocio y las artes. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 41(114), 8-37. <https://doi.org/10.22201/ie.18703062e.2019.114.2664>
- González-Agàpito, Josep. (2003). *La educación infantil: Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Ediciones Octaedro.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2012). *La inteligencia del juego. Ojo de Agua. Ambiente Educativo*.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2013). *Defensores y defensoras de derechos humanos*. www.defensoresydefensoras.indh.cl
- Junta Nacional de Jardines Infantiles; Ponce, M.C. (2014) *Juego, Libertad y Educación*. Ediciones de la JUNJI. https://gobiernotransparente.junji.gob.cl/portal/biblioteca/2014/Juego_libertad_educacion.pdf
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (1979). *Revista Primeros Pasos*, (Nº9), Año IV. https://gobiernotransparente.junji.gob.cl/portal/biblioteca/2024/PRIMEROS_PASOS_9.pdf
- Junta Nacional de Jardines Infantiles; Wittwer, K.; Rojas, J. (1993). *Proyecto piloto Patio Abierto: Manual de apoyo para la familia*. JUNJI
- Le Monde Diplomatique. Allende, S. (2013) *Discurso del Presidente Salvador Allende del 25 de julio de 1971..* <https://www.lemondediplomatique.cl/discurso-pronunciado-por-salvador-allende-el-25-de-julio-de-1971-la-educacion.html>.



- Peralta, M. V. (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el sistema público (1906-2006)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Alixon David. (2024) El juego, el círculo mágico y la autotelia. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). (<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>).
- Sanchidrián, Carmen; Ruiz Berrio, Julio Coords. (2014). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Ediciones GRAO.
- Taborda, A. y Galende, B. (2009). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial. En *Configuraciones actuales de la psicología educacional*. Cap. 9. Nueva Editorial Universitaria.
- Velasco Gálvez, Ángeles Ruiz de; Abad Molina, Javier. (2012). *El juego simbólico*. Editorial Graó.
- Velasco Suárez, G; Sánchez Maldonado, D; Rodríguez, C; Baque Limones, G., y Castro Baque, G. (2024) Educación basada en el juego: un enfoque constructivista en la educación inicial; *Revista Social Fronteriza*.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles; Antonia Cepeda; Denise Arriagada; Ana Luisa Garrido. (2017). *La Planificación*. Ediciones de la JUNJI. <https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2018/03/Serie-Hojas-para-el-Jardin-2.pdf>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles; María Cristina Ponce. (2014). *Juego, Libertad y Educación*. Ediciones de la JUNJI. https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2021/02/cuaderno_03.pdf
- Junta Nacional de Jardines Infantiles; Danitza Jaramillo; Paula Delaveau. (2016). *Reconociendo a las familias: el valor de la diversidad*. Ediciones de la JUNJI. https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2016/12/Serie_de_Hojas_para_el_jardin.pdf
- Céspedes, Amanda. (2027). *Esos locos bajitos: Compromiso educativo en la primera infancia*. Ediciones B Chile S.A.

Artículo: **Jugando el mundo**





Jugando el mundo¹

Gabriela Magistris²

*Es evidente que podemos jugar en el mundo,
o cantar en el mundo mientras el Diablo no está.
También es evidente que cuanto más cantamos o jugamos,
mejor le haremos la guerra.
(Walsh, María Elena. 1968)*

Pensar el juego nos invita, desde un primer instante, mucho más que a pensar, a sentir, a afectar-nos, vivir, reír, simbolizar, armar y desarmar realidades. El juego es, en ese sentido, un gran motor de reinención del mundo tal como lo conocemos.

Lamentablemente, a pesar de todas esas cualidades, el juego tiene muy “mala prensa” en nuestras sociedades. El juego no es considerado “serio”, es relegado a ser una “mera actividad infantil”, entendiendo el adjetivo “infantil” como una cualidad peyorativa asociada a la matriz adultocéntrica en la que estamos insertos.

Muy por el contrario, soy una convencida de que el juego es mucho más que “una actividad de niños y niñas”. El juego es efectivamente algo serio. Tomarse las cosas en serio, decía Nietzsche, implica “recuperar la seriedad con la que jugábamos de niños”. Ojalá recuperemos algo de esa seriedad, de esa solemnidad con la que niños y niñas juegan, y que, de esa manera, traigamos al centro (algo de) ese estado de infancia.

El juego es también, mucho más que una mera actividad. Es una forma de estar siendo en el mundo –al decir de Rodolfo Kusch– que no es privativa de las niñeces³ en tanto etapa cronológica de la vida. Es, sin duda, una esfera de mundo que nos ayuda a revitalizarnos y seguir forjando la esperanza de un mundo nuevo por-venir, que hay que construirlo, que no está dado, y que sí que vale la pena hacerlo.

1 Este breve artículo tiene su antecedente en algunos fragmentos del capítulo “Reinventar la política desde una perspectiva niña”, publicado en el libro *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas*, compilado junto a Santiago Morales, Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023.

2 Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Derechos Humanos y Políticas Sociales por la Universidad Nacional de San Martín. Abogada y profesora en ciencias jurídicas por la Universidad de Buenos Aires.

3 El concepto niñeces es utilizado por la autora del texto y no necesariamente es usado por la JUNJI.

El juego, ese círculo mágico

El *círculo mágico*, concepto desarrollado por primera vez por Johan Huizinga (1984), refiere al envoltorio que preserva el juego de la realidad; la protección del mundo del juego frente al mundo real. Pero también indica cómo la realidad puede y es transformada al ser tomada como juego. O, en otras palabras, cómo el juego puede ser un factor esencial para la transformación sociopolítica.

Me pregunto cuánto somos capaces en nuestras realidades institucionales cotidianas de dar entidad a ese *círculo mágico*, cuánto somos capaces de conservarlo, de defenderlo como una trinchera de existencia, no solo como una cualidad de las niñeces, sino como una esfera de vitalidad humana intergeneracional.

Ese envoltorio mágico nos invita, como dice vir cano (2021), a: "(...) con-movernos aunque sea por un instante, para probar los papeles que no nos permiten los desgastados libretos culturales, para intentar rasgar los tejidos de lo im-posible". Es que –sigue vir cano–, en el jugar se plasma la capacidad de fantasear, sentir y practicar otros juegos, incluso de habitar “la posibilidad de inventar otras reglas”, reglas que debemos seguir co-construyendo entre todas, todes y todos.

El círculo mágico, concepto desarrollado por primera vez por Johan Huizinga (1984), refiere al envoltorio que preserva el juego de la realidad; la protección del mundo del juego frente al mundo real.

44

Mientras las jóvenes generaciones quieren jugar y jugarse, crear y soñar; desde el mundo adulto les ofrecemos burocracia, rutina y conformismo realista. Por eso, para asumir la seriedad del juego como parte central de la transformación y emancipación social que buscamos, resulta importante animarnos a estar disponibles a la reinención permanente de las soluciones a los problemas comunes; hacernos inacabadamente preguntas y buscar crítica y creativamente modos originales de abordarlas; vivir con sensibilidad amplificada los sufrimientos evitables, acuerpando así una actitud de máxima urgencia ante las necesidades populares de los grupos *subalternizados* y del conjunto de la naturaleza. Como hacen les niñes. Porque el lenguaje de la infancia es el juego; es decir, la *(re)creación* permanente del mundo. A la vez que es algo que les adultes hemos olvidado o al menos hemos confinado a un margen extremadamente insignificante en nuestras vidas.

Tiempo de jugar que es el mejor...

Solemos afirmar, casi sin problematizar, que “sin juego no hay infancia”. Pero esa afirmación, tal como alguna vez señalara Santiago Morales (2023), no hace más que reafirmar que hay niñeces pasibles de ser tales y otras a las que ni siquiera reconocemos ese estatuto de infancia. ¿Qué pasa entonces, preguntaba Santiago, si invertimos la frase y sostenemos que sin infancia no hay juego? La cosa cambia sustancialmente, ahí estamos afirmando que sin sujetos *niñxs*, sin esos seres que traen al mundo la novedad y el enigma *por-descubrir*, no hay renovación humana, plasmada en las (múltiples) posibilidades que nos brinda el juego.

Sucede que como decíamos al inicio, al marginar al juego de la vida sociopolítica, al confinarlo como una mera actividad “infantil”, le quitamos su importancia como



elemento cultural sagrado, ancestral, que no se limita a un ámbito instrumental (“jugar para”) –por cierto, muy presente en el ámbito escolar–, sino que resalta el “jugar por jugar”, por su importancia *per se* para el desarrollo humano.

En este sentido, autores como Walter Kohan, Carlos Skliar, María de los Ángeles “Chiqui” González, han sabido situar esta tensión en el ámbito de las temporalidades que habitamos. Vivimos en un tiempo plagado de relojes, tiempos precisos y finitos (cronos), mientras que otras formas de temporalidad ligadas al presente, al puro devenir (aión) o al tiempo de la oportunidad (kairós)⁴ alejan de la transformación y refuerzan ese lugar marginal del juego y el tiempo de los relojes (en lugar del tiempo de jugar).

El juego recupera el tiempo presente, abre posibilidades y mundos distintos al mismo tiempo. Es transformador porque deconstruye la idea de seriedad, de solemnidad: volviendo a lo sagrado de su constitución.

⁴ Están mencionadas aquí tres nociones ligadas a la forma de comprensión del tiempo que provienen de la filosofía griega antigua: *aión*, *cronos*, *kairós*. El *aión* es el tiempo de intensidad, de puro tiempo presente, el tiempo propio de la niñez. El *cronos* es el tiempo cronológico, secuenciado, que se asocia con el mundo adulto. Y *kairós* sugiere la existencia de un lapso indeterminado del tiempo en cuyo interior sucede algo trascendente, sin relación alguna con la utilidad o el provecho, y suele ser asociado con la adolescencia.

Por ello necesitamos contar –volviendo a María Elena Walsh– con más “tiempo de jugar”, con más tiempo desplegado en un presente continuo, circular, de intensidad, frente al solo paso del tiempo marcado por secuencias y rutinas instaladas, sin problematizar, sin revisar. Como decía Gabriela Mistral: “El futuro de los niños siempre es hoy. Mañana será tarde”.

Nos hacemos y les extendemos la pregunta a ustedes: ¿Cuánto de esa temporalidad desplegamos en nuestros espacios familiares, institucionales, políticos, cuando nos relacionamos con niñeces? ¿Cuándo permitimos la pregunta, el caos, el apartamiento de los relojes y normas que “son así, porque siempre fueron de esta manera”? ¿Cuánto habilitamos otros espacios de escucha con, de creatividad, de porosidad cuestionadora con y desde las niñeces, y con apertura a otras formas aún no inventadas?

*Por ello necesitamos contar –
volviendo a María Elena Walsh–
con más “tiempo de jugar”,
con más tiempo desplegado en
un presente continuo, circular,
de intensidad, frente al solo
paso del tiempo marcado por
secuencias y rutinas instaladas,
sin problematizar, sin revisar.
Como decía Gabriela Mistral:
“El futuro de los niños siempre
es hoy. Mañana será tarde”.*






El juego como elemento central de las perspectivas niñas que abrazamos

Recuperar el juego nos invita a abrir mundos, abrir sentidos, afectos y afectaciones. Para poder traer el juego como actividad humana transformadora se torna indispensable colocar en el centro las perspectivas niñas.

Desde hace un tiempo venimos desde Ternura Rebelde –y otros colectivos compañeros–, dándole forma (y fondo) a la posibilidad de contar con perspectivas niñas como lente que mira y transforma nuestras realidades. Las perspectivas niñas invitan, en efecto, a redefinir y reinterpretar la curiosidad, la búsqueda, la risa, el juego, la pregunta, como parte esencial de nuestras vidas. Es un llamado a reapropiarnos de ciertas cualidades niñas, que han sido marginadas, relegadas, para por fin darles el valor que merecen. Es, en palabras de Santiago Morales (2023), “[...] una apuesta por transformar nuestra racionalidad (adulta) incorporando la sensibilidad, creatividad y afectividad infantil, de modo que podamos fecundar cuerpo y mente, razón y relación, pensamiento y sentimiento, afectividad y efectividad.”⁵

Las nuevas generaciones nos convocan a una disposición otra frente al mundo, para verlo y vivirlo con otra sensibilidad, “con ojos de niño” como diría Francesco Tonucci (2005). Como dice Marlene Wayar (2019),⁶ urge “volver al ejercicio de pensarnos niños, donde las divisiones, cuando les niños juegan solos, no emergen”. Algo muy interesante que nos trae la autora es advertir cómo la infancia todavía guarda ese registro de *nostredad*, en la medida que son ellos les que, a través del juego, indagan, transforman y se identifican, sin haber sido del todo cercenados por el mundo adulto.

Urge *desadultizar-nos* para explorar, valorizar y jerarquizar la potencia-niña,⁷ porque hay mucho que nos perdemos de lo que son capaces las niñeces, y cuánto de eso puede “contagiar” a otras generaciones, buscar nuevos puentes, nuevos cruces, nuevos formatos intergeneracionales, donde lo lúdico sea la estrella, el faro, el espejo donde mirarnos, la ventana donde abrírnos y jugar al mundo. 

Las perspectivas niñas invitan, en efecto, a redefinir y reinterpretar la curiosidad, la búsqueda, la risa, el juego, la pregunta, como parte esencial de nuestras vidas. Es un llamado a reapropiarnos de ciertas cualidades niñas, que han sido marginadas, relegadas, para por fin darles el valor que merecen.

5 Morales, Santiago. Por una perspectiva niña. Paulo Freire y la necesidad de provocar pensamientos emancipatorios de y desde las infancias latinoamericanas. *Infancia*, (15), pp. 81). 2023.

6 Wayar, Marlene. *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. CABA: Muchas Nueces. 2019.

7 Colectivo Filosofarconchicxs. *Desadultizar la escuela desde la potencia-niña*. En Magistris, G. y Morales, S. (comp.) *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Buenos Aires: Editoriales Chirimbote / Ternura Revelde. 2021.

Referencias bibliográficas

Wash, M. E. (1968) *Juguemos en el mundo*. En contratapa del disco *Juguemos en el mundo*.

Walsh, M. E. (1968) *Instrucciones para el disco oyente n° 6*. Sony Music Entertainment Argentina S.A.

Morales, S. & y Magistris, G. (2021) *Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas*. En Álvarez, A. y Ouviaña, H. (comp.) *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas*. Muchos Mundos Ediciones; Revoluciones.net (Libro digital, PDF).

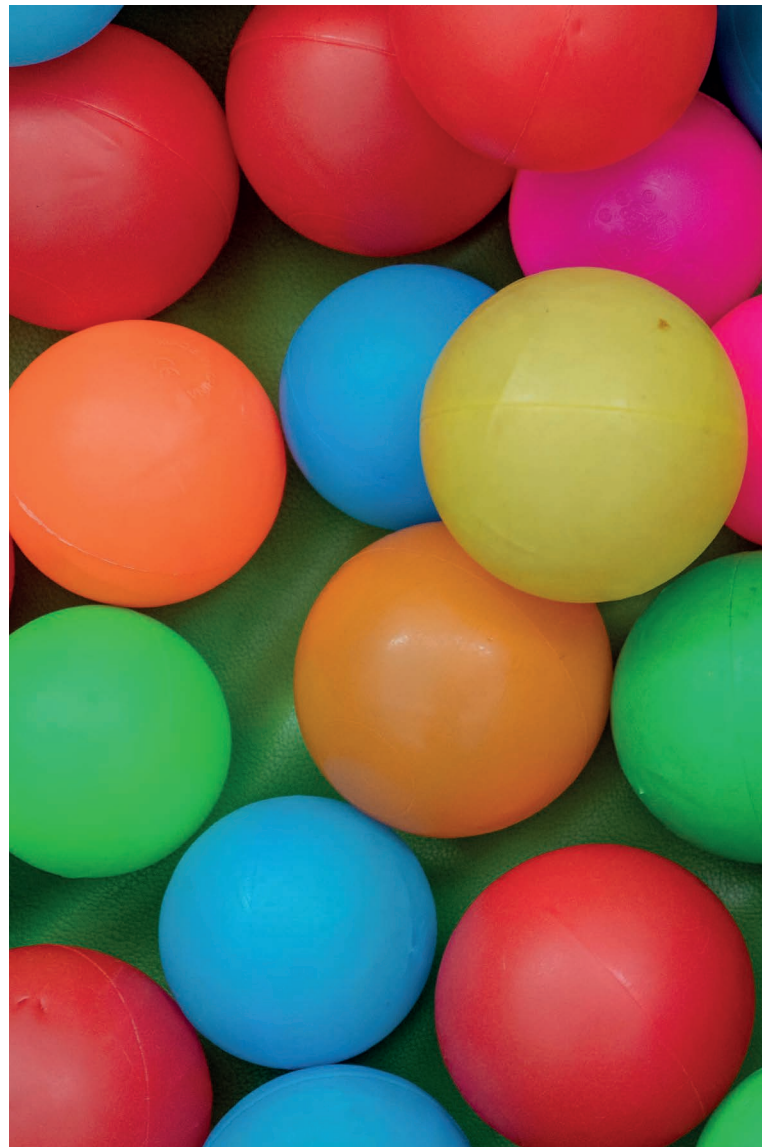
Ternura Revelde (2023) *Chirimbote*.

Huizinga, J. (1984) *Homo ludens*. Alianza.

cano, vir. (2021) *Borrador para un abecedario del desacato*. Madreselva.

Wayar, M. (2019) *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Muchas Nueces.

Morales, S. (2023) *Por una perspectiva niña. Paulo Freire y la necesidad de provocar pensamientos emancipatorios de y desde las infancias latinoamericanas*. *Infancia*, (15), pp. 81).



Artículo: **El juego,** valor
cognitivo de la
ficción lúdica





El juego, valor cognitivo de la ficción lúdica

Valerio Fuenzalida¹

Resumen

Este artículo pretende mostrar el valor de la ficción audiovisual como recurso para el aprendizaje socioemocional y lúdico-creativo de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en el aula. Se sostiene que es un recurso necesario para el aprendizaje, muy deficitario en Chile (Milicic, 2012). Se revisa la teoría actual de la neurociencia que valora la inteligencia emocional como una capacidad complementaria y motivadora para el aprendizaje escolar. La neurociencia reivindica también el aprendizaje entretenido y disfrutado, por su archivo en la memoria emocional de NNA. Es posible trabajar desde la Educación Parvularia y, a posteriori, con la ficción audiovisual como herramienta que permita inspirar el aprendizaje socioemocional.

Palabras clave:

CEREBRO LÚDICO, FICCIÓN LÚDICA, JUEGO, COMPETENCIA Y REPRESENTACIÓN.

¹ Valerio Fuenzalida estudió Filosofía y Literatura Bíblica (PUC y Roma) y luego TV y Comunicación Social en la Escuela de Artes de la Comunicación de la PUC. Trabajó por una década en TVN como jefe de Estudios Cualitativos de Audiencia. Es profesor en la Facultad de Comunicaciones de la PUC en TV Pública en el Doctorado en Comunicaciones y TV para Niños y Adolescentes.



La categoría de lo lúdico engloba los juegos de competencia, pero también la representación artístico-musical, la danza, el teatro, y la ficción escrita en novelas y en ficciones audiovisuales de cine y TV.

La capacidad cerebral de imaginación lúdica

La neurociencia de la evolución ontogenética del cerebro humano ha descubierto últimamente que desde alrededor de los dos años de edad ocurren en el niño y la niña un importante desarrollo del hemisferio cerebral derecho; si bien, el cerebro es un sistema integrador de las capacidades de ambos hemisferios, en ese período etario se desarrollan considerablemente las capacidades lúdicas, asociaciones libres desencadenadas desde la imaginación y la fantasía (interna o externa), el pensamiento divergente y la visión de síntesis, capacidades propias del hemisferio derecho cerebral. Lavados (2012) denomina ese período de desarrollo como momento de *explosión lúdica*. Según Amanda Céspedes (2007) en este período:

Se da inicio así, al característico procesamiento del hemisferio derecho: veloz decodificación perceptiva, integración perceptiva en forma de imágenes, elaboración mental a partir de la recuperación del archivo de memoria de imágenes (fantasía), movimiento corporal asociado al ritmo y a la melodía, dominio del espacio dinámico y elaboración de formatos libres, sin reglas, que dan origen al juego y a la magia (p. 27-28).

Nunca será el ser humano más creador que en este período de la vida, único momento en que le está socialmente permitido dejar fluir sin límites su fuerza imaginativa, su sed de descubrimiento y de juego, y de inagotable fantasía (p. 109).



El juego lúdico ha sido conceptualizado en el siglo XX desde diversos puntos de vista. Huizinga en *Homo Ludens* (1990) rastreó los orígenes del juego en la cultura clásica griega, y presentó una conceptualización amplia, superando la conceptualización del juego como mera actividad infantil, destacando un doble aspecto lúdico: juego como representación lúdica (Teatro) y como lucha de competencia (Olimpíadas, juego agonial). Esta concepción amplia mostró la importante presencia de lo lúdico como representación y como competencia, en diversas manifestaciones culturales en la historia de Occidente. El hecho que en la lengua inglesa y alemana los verbos *play* y *spiel*, respectivamente, aludan a obras de representación en danza, teatro y música y a competencias deportivas, así como los sustantivos *player* y *spieler* designen tanto a los artistas ejecutantes, como a los deportistas, muestra las conexiones existentes entre representación y competencia; igual parentesco ocurre con el verbo *jouer* en la lengua francesa. La categoría de lo lúdico engloba los juegos de competencia, pero también la representación artístico-musical, la danza, el teatro, y la ficción escrita en novelas y en ficciones audiovisuales de cine y TV.

Una segunda perspectiva proviene de los estudios del psiquiatra infantil Winnicott (1971) quien ha destacado el rol maternal en el juego corporal físico con el bebé en etapas tempranas (aseo y muda de ropa, amamantar, baño, etc.), en una doble dimensión; por una parte, la interacción lúdica física, junto con palabras de afecto, es básica para generar una relación de seguridad existencial en el bebé, de gozo y sentirse querido; para el bebé y el niño gozar del juego con la madre y el padre es gozar de su propia existencia: *“la jouissance de sa propre existence soutenue et suscitée par le sentiment d’être avec l’autre*. El gozo de su propia existencia sostenida y suscitada por el sentimiento de ser/existir con el otro” (Flahault & Heinich, 2005).

Por otra parte, el adulto, al compartir el juego –al aceptar el juego del *como si*– ayuda al niño y la niña a reconocer y distinguir la realidad, introduciendo límites. La cuchara es y no es el avioncito durante la comida; es decir, en el juego se aprende a reconocer la realidad. Winnicott destaca el valor del juego, como un espacio transicional cognitivo, para construir el sentido de realidad; pero antes del reconocimiento cognitivo, se debe establecer la relación básica del compartir la fruición con el otro en el juego.

En la relación lúdica, el juego es un espacio transicional necesario para constituirse en un Yo (*Self*). Con la separación del Yo y los límites de sí mismo –*yo soy yo, tú eres tú*– se construye autonomía y dependencia de los demás, conecta con la realidad distinguiendo la fantasía infantil de lo existente con independencia del yo. Según Winnicott, para el niño y la niña, jugar e imaginar no es abandonar la realidad sino, al revés, es una manera de reconocer la realidad como diferente de sí mismo.

Según Winnicott, para el niño y la niña, jugar e imaginar no es abandonar la realidad sino, al revés, es una manera de reconocer la realidad como diferente de sí mismo.

Si no se produce este proceso de reconocimiento del sí mismo y de la realidad, de construcción de la autonomía y aceptación de la propia limitación, el narcisismo infantil no es elaborado y se prolonga en el adulto con el autoengaño de la omnipotencia personal, y en la mitomanía.

Ejemplos de ficción audiovisual y desarrollo socioemocional

En un episodio de la serie *Los Backyardigans* (Simbad navega solo), al interior de la historia lúdica aparece el protagonista con sentimientos de omnipotencia, que rechaza la capacidad para ayudar de otro compañero. La historia va mostrando en los personajes una evolución hacia la autocomprensión del sí mismo limitado y de la apreciación práctica de las habilidades del otro. La ficción del episodio posibilita el autoanálisis en el niño-televidente y el aprendizaje lúdico de la interdependencia.

En el episodio del *Miedo a la Oscuridad* (Dark Knight) de Sir Kirby (llamado el “Valiente Caballero”) en la serie *Doctora Juguetes*, la ficción lúdica permite a la audiencia el reconocimiento de sus propios miedos, la identificación con el temor del personaje y su proceso de superación. En lugar de burlarse del miedo y hacer *bullying* a Sir Kirby, la Doctora Juguetes y sus amigos lo ayudan a superarlo.

En el episodio *La Nutria* de la serie *Jorge el Curioso*, éste pierde inadvertidamente la llave del bote a motor para regresar desde una isla. Una nutria juguetona toma la llave y la considera muy divertida para jugar. Jorge se siente responsable de recuperar la llave y realiza cuatro intentos para obtenerla, pero fracasa. Finalmente, canjea la llave pasando a la nutria una pelota de goma que la nutria encuentra muy entretenida. El episodio permite aprender a la audiencia la resiliencia de Jorge ante sus fracasos y su astucia para imaginar varias formas de recuperar la llave perdida.

54

La serie australiana *Bluey* muestra dos hermanas párvulas que aprenden habilidades para vivir en su vida cotidiana dentro y fuera del hogar, como andar en bicicleta. Los padres animan a sus hijas a ensayar formas de resolver estos desafíos. Es una serie que desea estimular a los NNA en su aprendizaje para solucionar desafíos de su vida; pero también quiere mostrar a las familias que animar a sus hijos e hijas a aprender habilidades para el *problem solving*, es mejor que solucionar ellos mismo estos desafíos, pues los desafíos y problemas aparecerán durante toda la vida de sus descendientes.

Desde una tercera perspectiva, en una etapa donde ya se comprende el lenguaje oral, el psiquiatra Bruno Bettelheim (1997; 1980) ha revalorizado el espacio ficcional lúdico de los cuentos de hadas tradicionales destacando el valor de la identificación infantil con los personajes y emociones de esas ficciones. Durante el cuento –según Bettelheim– el niño y niña pueden identificarse con los personajes y con las situaciones adversas que ocurren en la narración lúdica, cuya violencia puede llegar hasta el abandono por parte de los propios padres o madres, la orfandad, o la amenaza de ser devorados por ogros y brujas, personalización de poderosas fuerzas destructoras. La identificación permite a NNA comprender sus propias emociones de miedo ante situaciones adversas y violentas, aparentemente omnipotentes, y sugiere reacciones positivas para enfrentarlas. En estos cuentos los niños y las niñas siempre aparecen hábiles y capaces para volver a casa,

La identificación permite a NNA comprender sus propias emociones de miedo ante situaciones adversas y violentas, aparentemente omnipotentes, y sugiere reacciones positivas para enfrentarlas.



para sobreponerse a madrastras, gigantes o hermanastras odiosos o abusadores. La ficción lúdica representaría, entonces, emociones infantiles semi conscientes de temor ante problemas de la vida. Los cuentos atraen al *niño-débil* porque serían confirmatorios de su capacidad para subsistir enfrentando un mundo complejo, adverso y violento; le permitirían fortalecer su yo sobreponiéndose a sus angustias, sentimientos de desamparo y debilidad, desamor e inseguridad (Bettelheim, 1977; 1980). Este autor ha expandido esta concepción explícitamente en otras publicaciones desde el cuento oral a la ficción de televisión (Bettelheim, 1999).

Morrison (2005) señala una cuarta perspectiva de varios psicólogos y educadores quienes han relevado aspectos donde el juego con actividades y manipulación contribuye al desarrollo de las potencialidades infantiles. Según el autor, Piaget destacó la importancia del juego para el desarrollo cognitivo e intelectual del niño y la niña, a través de la exploración y manipulación, en un ambiente más libre que ante las tareas escolares con rendimiento evaluado. María Montessori construyó un importante sistema pedagógico donde el juego infantil es piedra angular; y Dewey y Vigotsky destacan en el juego la actividad personal del niño y la niña para la interacción social.

Las concepciones positivas de la fantasía lúdica (en el orden afectivo, cognitivo, creativo-artístico y social) se diferencian de las concepciones pesimistas de la fantasía lúdico-ficcional, inauguradas por el racionalismo platónico (Jaeger, 1992), que afirmaba que la representación teatral era una simulación engañosa, que provocaría un contagio emocional en la audiencia en lugar de generar una argumentación racional para captar la esencia de la realidad; también la poesía provocaría confusión emocional.

Aristóteles, en su obra *La Poética* (2004) acerca de la tragedia de su época, se aparta de la concepción platónica y reconoce que la ficción trágica tiene valor cognoscitivo, defiende la capacidad de generar una influencia positiva en la audiencia: la autorreflexión de temor y piedad. Esta valoración positiva de la representación imaginaria del teatro es consistente con su teoría del conocimiento humano; Aristóteles sostiene que la imaginación (*phantasia*) es una facultad humana que permite prever y anticipar el futuro; la ficción entregaría material imaginario (interno y externo) para pensar y deliberar acerca de posibles sucesos futuros.

En los actuales estudios acerca del desarrollo del cerebro del bebé aparece la emergencia genéticamente programada para adquirir la capacidad lúdica; tal desarrollo indica que el cerebro humano tiene capacidades internas para la percepción informacional cotidiana, y generadora de conocimiento científico, junto con la percepción a través de la imaginación lúdica; y ello proporciona bases neurocerebrales para valorizar el juego manipulativo y ficcional en la formación del yo autónomo, el impulso cognitivo hacia la exploración del mundo en el hacer y en la experimentación, base creativa del arte y de la ficción, y base de la creatividad e innovación en el ámbito laboral-profesional, artístico y social.

La ficción narrativa como entretenimiento lúdico

56

El espacio lúdico según Huizinga (1990) en *Homo Ludens* tiene el doble aspecto de juego como lucha de competencia por algo (*agón*, juego agonal, como en los deportes); y juego como representación (representación en un espectáculo, representación ficcional escrita).

Las características del juego incluyen:

- El juego genera una **esfera o espacio propio**, diferente a la vida cotidiana.
- La actividad lúdica es **libre y desinteresada**, sin utilidad práctica inmediata para producir un bien o servicio.
- El juego crea un espacio-tiempo diferente, con un orden que tiene **reglas inmanentes y diferentes a las de la vida cotidiana**; terminado el juego se termina ese espacio y sus reglas.
- El espacio lúdico crea una **ruptura con la vida cotidiana** y con sus compromisos, obligaciones y leyes.
- El espacio lúdico genera en la audiencia y participantes un **ambiente de fantasía y ensoñación**.
- El **disfraz y la máscara** de muchos juegos expresan la diferencia con la vida cotidiana, y generan misterio y complicidad.



- El espacio lúdico constituye una actividad libre pero absorbente, en donde **coexiste la alegría y la seriedad**; quien rompe las reglas es sancionado.

- En los juegos de competencia y azar se genera **tensión** por la resolución incierta. La competencia deportiva y la representación teatral, la danza y la ejecución musical son denominadas con las mismas palabras en otros idiomas (play – spiel – jouer). En esta definición amplia del concepto de lo lúdico caben los deportes, concursos, competencias. También la fiesta como espectáculo; la fiesta religiosa como representación litúrgica; juegos de simulación, el juego infantil, la ficción del cuento y el relato ficcional (escrito y audiovisual).

En conclusión, aquí se expone la actual base académica de la necesaria revalorización por parte de las familias y los docentes del recurso del juego lúdico de la ficción audiovisual; sobre la base primaria de la entretención y el disfrute es necesario conversar entre padres, educadoras y educadores en el aula con NNA acerca de las capacidades conductuales y las habilidades creativas que aparecen como modelos inspiradores en la representación lúdica.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (2004). *Poética*. Traducción, introducción y notas de Alicia Villar Lecumberri. Alianza Editorial.
- Bettelheim B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Ed. Crítica. Grijalbo.
- Bettelheim B. (1980). *Introducción a Los Cuentos de Perrault*. Ed. Crítica.
- Bettelheim B. (1999). *Do children need television?* En: Löhr Paul and Manfred Meyer (ed.). *Children Television and the New Media*. University of Luton Press.
- Céspedes Calderón, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción: neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Fundación Mírame.
- Flahault F. et Nathalie H. (2005). "La fiction, dehors, dedans". L'Homme. 175-176 - juillet-septembre 2005 : Vérités de la fiction. Référence électronique François Flahault et Nathalie Heinich, « La fiction, dehors, dedans », L'Homme, 175-176 - juillet -septembre 2005. <http://lhomme.revues.org/index1828.html>.
- Huizinga J. (1990). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Jaeger W. (1992). *Paideia*. Ver especialmente: Libro primero cap. II; Libro tercero cap. II; cap. IX. La república III.
- Lavados J. (2012) *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Taurus.
- Milicic N. y López de Lérída S. (2012). *La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia*. Estudios Sociales N° 120. CPU.
- Morrison G. S. (2005). *Educación Preescolar*. Pearson Prentice Hall.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications. *Realidad y Juego*. Gedisa. (1992).



Artículo: **Participación y
juego** desde la
sala cuna





Participación y juego desde la sala cuna

Natalia Estefany Weber D.¹

Resumen

La participación infantil y el juego son reconocidos como derechos a partir de la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), y en Chile se establecen como parte de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP). Se han sumado esfuerzos para que ambos ámbitos se vuelvan reales en los espacios educativos; sin embargo, una cultura adultocéntrica que aún permea las aulas, hace que este desafío sea una tarea compleja y de largo aliento, pero a su vez, que invita a los equipos educativos a continúen reflexionando sobre la importancia de ser garantes de derechos y desplegar todas las posibilidades para que la participación infantil y el juego sean una realidad del día a día, y no tan sólo de momentos aislados dentro de la práctica pedagógica.

Palabras clave:

DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS, PARTICIPACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN DE PÁRVULOS, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, JUEGO.

¹ Educadora de Párvulos mención Educación Comunitaria UMCE, Magíster en Educación mención Currículum Educacional UMCE, Diplomada en Psicología en el Aula PUC, Diplomada en Supervisión desde un Enfoque Crítico Reflexivo UCT, Diplomada en Infancias y Derechos Humanos CLACSO, weber.natalia@gmail.com



Cuando se habla sobre participación infantil en el nivel de Educación Parvularia es común escuchar discursos como “los niños y niñas eligen lo que quieren hacer”, “hacemos votaciones”, “implementamos diversos espacios para que elijan dónde quieren estar”, etc. Éstas son iniciativas valoradas y reconocidas como parte de las metodologías y didácticas a desplegar en el cotidiano de las aulas.

En el contexto de la conmemoración de los 160 años del nivel en octubre de 2024, que es reconocido como el primero del sistema educacional chileno, se han evidenciado avances significativos. Tanto la Ley General de Educación N°20.370, promulgada en el año 2009 y la actualización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) de 2018, refieren que el proceso educativo debe buscar el desarrollo integral de las personas y también resguardar el respeto y valoración de los derechos humanos, en tanto que el derecho a la educación “sienta las bases para la comprensión y ejercicio de todos los demás derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, por lo cual se considera un derecho estratégico” (UNICEF, 2022). Esto quiere decir, que a toda persona se le debe garantizar el desarrollo integral de distintos aspectos que atañen al ser humano, y por supuesto, que se abran “nuevos espacios de participación que les permitan no sólo conocer y aprender, sino también transformar y situarse como agentes de cambio en sus familias, comunidades y país” (UNICEF, 2022).

La participación como derecho humano se vislumbra como un desafío importante. Sin embargo, lo que sucede en las aulas hoy en día, ¿es realmente participación infantil?, ¿las prácticas actuales son suficientes para relevar las voces de las infancias en esta etapa vital?

Las BCEP, principal referente del nivel de Educación Parvularia en Chile, sitúan la participación desde una amplia perspectiva. Desde una visión de futuro señalan que “debe responder hoy en forma dinámica a estos nuevos escenarios y también preparar



a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus potencialidades y características” (Ministerio de Educación, 2018). También, orientan como un desafío diario, plasmado en la potenciación de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, específicamente en el ámbito Formación Personal y Social, expresado en los tres núcleos que lo conforman y que buscan desarrollar “la activa participación de niñas y niños en su propio desarrollo, fortaleciendo su capacidad para mirarse a sí mismos y establecer vínculos positivos y de respeto con los demás (Ministerio de Educación, 2018).

Sin embargo, es necesario mirar con mayor detalle quiénes participaron en la actualización de las BCEP. El mismo texto lo señala en un pie de página:

Estas consultas se enmarcaron en el Plan Nacional de Participación Ciudadana. Durante el período 2015-2016 se llevaron a cabo tres jornadas sucesivas de diálogos temáticos regionales, conformándose más de 530 mesas de trabajo y participando en ellas más de 5 mil personas a lo largo de todo el territorio nacional. Participaron actores diversos relacionados con la Educación Parvularia: educadoras de párvulos; directoras; técnicos y técnicas en Educación Parvularia; equipos técnicos de JUNJI, Integra y Mineduc; equipos técnicos de instituciones relacionadas; docentes de Educación Básica; académicas de Educación Superior (Ministerio de Educación, 2018).

Explícitamente se da cuenta de que este referente fue revisado con participación de expertos, docentes y organizaciones de la sociedad civil, lo cual sin duda es relevante en el contexto actual donde se espera que estos procesos sean abiertos, consultivos y significativos para la sociedad civil; pero la pregunta persiste: ¿dónde están las voces de los niños y las niñas en esta actualización? Solamente se evidencia la participación de adultos que opinan y plasman sus visiones frente a lo que *debe ser* el proceso de aprendizaje. El proceso puede ser más profundo aún, en relación con lo que pueden decir, opinar y sostener los mismos niños y niñas que están en el aula y que experimentan en carne propia la infancia.

La Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), ratificada por Chile en el año 1990, establece que la participación corresponde a una de las categorías principales en las que se consignan los artículos referidos a los derechos. Ahora bien, si queremos especificar aún más, encontramos que, en su artículo 12.1, se releva que el niño y la niña tienen derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que les afectan, y a su vez, garantizar que pueda formarse un juicio propio para expresar su opinión, considerando su edad y madurez (UNICEF, s.f.). La última parte de lo señalado hace alusión a la autonomía progresiva, que en el contexto de la participación infantil significa que “adquieren la capacidad de escuchar a otros, recolectar información, expresar opiniones y negociar decisiones cada vez más complejas” (UNICEF, s.f.).

La participación como derecho humano se vislumbra como un desafío importante. Sin embargo, lo que sucede en las aulas hoy en día, ¿es realmente participación infantil?, ¿las prácticas actuales son suficientes para relevar las voces de las infancias en esta etapa vital?

En la actualidad, las instancias de participación infantil fuera de las aulas son muy específicas y limitadas. Un claro ejemplo reciente de participación en esferas más bien políticas se dio ante la contingencia del proceso constituyente que se incitó a partir de las demandas sociales expuestas en Chile en octubre 2019. El denominado *Estallido Social*, generó el desafío de desarrollar una serie de instancias donde se esperaba que la ciudadanía pudiera plasmar sus visiones de sociedad país, que por tanto tiempo se vieron opacadas bajo el sistema económico chileno. Desde el mundo académico, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en el año 2021, impulsó una guía llamada *Voces Constituyentes: Metodologías de participación con niñas, niños y adolescentes para el proceso constituyente*, que se materializó en el desarrollo de cabildos que tuvieron como objetivo “identificar las opiniones, perspectivas y nociones de NNA sobre la situación en Chile y sus propuestas vinculadas al proceso constituyente” (Universidad de Chile, 2021). En esta iniciativa participaron niños y niñas desde los cuatro años, lo que involucró directamente al nivel de Educación Parvularia.

En virtud de lo anterior, es relevante cuestionarse cómo se propicia la participación desde los primeros años, en una etapa que comienza desde los 84 días de vida hasta los seis años; es decir, parte desde el nivel sala cuna hasta los niveles transición. De acuerdo con lo planteado por la Defensoría de la Niñez, en las etapas más tempranas se observan complejidades para que los derechos sean efectivamente ejercidos por los niños y las niñas, por lo que cobra valor que los profesionales de la educación sean garantes de derechos y desarrollen todo lo que esté a su alcance para cumplir esta misión.

Es fundamental considerar la opinión de las infancias opinión en cada una de las instancias que les competen, aún sea en la elaboración de referentes tan importantes como las B CEP o procesos tan cotidianos como manifestar sus preferencias de materiales o de los espacios en que se quieren ubicar al momento de enfrentarse a una experiencia de aprendizaje.

Desde el paradigma del protagonismo, Alejandro Cussiánovich (s.f), plantea que:

no basta proclamar el “protagonismo”, la “participación” a secas como la panacea o como mágica varita que transforma una realidad más bien negadora de una real participación infantil con protagonismo o que propicia una participación “vigilada” o un protagonismo en los espacios reestablecidos como específicamente infantiles, vale decir, inocuos e inofensivos al statu quo. (Cussiánovich, s.f.).

Por lo tanto, no es suficiente con que se declare desde lo discursivo que se propicia la participación infantil, sino que es necesario ampliar las posibilidades que la primera infancia tiene para plasmar sus ideas, opiniones y necesidades, aunque sea en edades tempranas, ya que el ejercicio de los derechos no se puede condicionar a una edad o etapa de desarrollo en específico ni tampoco a la disposición de los adultos que se encuentran en las aulas.

En esta misma línea se podría entender que la *participación vigilada* tiene una estrecha relación con el adultocentrismo tan característico de nuestra cultura y que se ha mantenido en los ámbitos que afectan a las infancias. Éste supone la relación asimétrica que se establece socialmente, que nace de “una estructura sociopolítica y económica, donde el control lo toman y ejercen lxs adultxs [sic], mientras que la niñez, adolescencia y juventud son sometidas a un lugar subordinado y de opresión” (Morales & Magistris, 2019).



En este sentido, se requieren adultos que se permitan romper con estos paradigmas que sean aliados; es decir, “que reconozcan a los niños, niñas y adolescentes como legítimos otros, incentivan la educación y coeducación, incorporando nuevas formas de relación” (UNICEF, 2013), que estén dispuestos a ceder los espacios necesarios para que las infancias que acompañan tengan todas las posibilidades de participar, considerando efectivamente los aportes que surjan en distintas instancias.

Dejar de lado el adultocentrismo no es una tarea fácil. Existe toda una cultura detrás que avala este pensamiento y las prácticas que se hacen carne en los espacios educativos. Es un desafío diario sobrepasar los obstáculos socioculturales, develar el *currículo oculto* y considerar las voces de las infancias, comenzado con prácticas tan habituales como dar espacios para elegir, realizar consultas sobre las experiencias, entre otras.

Principalmente por el bien superior de la niñez es importante favorecer la participación. En este punto se identifican aquellos efectos positivos que tiene el ejercicio de este derecho en el desarrollo integral en esta etapa: Alejandro Cussiánovich (2017) menciona en el libro *Ensayos sobre Infancia III*, que la participación favorece el bienestar de la infancia: “cuando hacen la experiencia de ser tomados en cuenta, escuchados y valorados por su participación, se sienten considerados. La participación, entonces, es un componente que puede favorecer lo que estamos considerando como *well-being*²”. Además, destaca la importancia de la participación infantil y su “potencialidad transformadora de las relaciones intergeneracionales y su fuerza simbólica en la redefinición de la democracia”, lo que es un aporte no sólo a los desafíos futuros, sino también a los desafíos de la democracia actual.

La participación infantil favorece la valoración de la diversidad de las infancias. Para esto, es importante reflexionar constantemente sobre la mirada hegemónica de la infancia, rompiendo con el constructo social que hace a los niños y niñas situarse en una posición inferior, sumisa con adultos y adultas en una posición de poder (Loyola, 2008), y transitar hacia la valoración de las infancias considerando todas sus particularidades, es decir, de un modelo “universalizante” o de “normalidad” basado en un prototipo de niñez de acuerdo con el modelo europeo o norteamericano, a uno que considere la diversidad de clases sociales y también de culturas a nivel global (Tissera Luna, 2018).

A su vez, la participación promueve el ejercicio de la ciudadanía. Al existir una relación directa entre participación y ejercicio de la ciudadanía es importante generar espacios donde los niños y niñas puedan establecer vínculos permanentes que aporten a “favorecer la construcción de sociedades más transparentes y democráticas” (CIAE, 2021).

No es suficiente con que se declare desde lo discursivo que se propicia la participación infantil, sino que es necesario ampliar las posibilidades que la primera infancia tiene para plasmar sus ideas, opiniones y necesidades, aunque sea en edades tempranas.

² Palabra en inglés que significa “bienestar”. Diccionario Cambridge. Extraído de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/well-being>

El juego como una forma de participación

Exponer la mirada que se tiene sobre el juego se torna un aspecto central, considerando el desafío que implica validarlo como parte del cotidiano de la infancia y también como parte del proceso de aprendizaje y, por ende, de los procesos participativos en la niñez.

Ante los ojos de la estructura social que hoy prevalece, teñida por lo adultocéntrico, puede ser que se visualice el juego al igual que la participación infantil desde una perspectiva muy simplista, limitada solamente al vínculo que se hace desde lo recreativo. Sin embargo, éste posee una serie de características que lo enriquecen como un aspecto fundamental en la primera infancia y que se entreteje con lo que se plantea anteriormente desde la participación.

El juego también es un derecho humano que se releva dentro de la Convención de los Derechos de NNA. Su Artículo 31 “Los Estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (UNICEF, 2019). Si bien este derecho hace énfasis respecto al juego como fuente de recreación, la dimensión de éste se amplía mucho más si analizamos las múltiples posibilidades que entrega, más allá de generar goce al enfrentarse a una situación lúdica o de juego libre.

El juego es movimiento, corporalidad y comunicación. Cuando los niños y las niñas juegan declaran al mundo su complejidad interior desde sus primeras interacciones y a través de todos sus sentidos, es decir, al jugar y participar se manifiestan “ritmos, entonaciones, intensidades vocales, pero también (...) en praxis preverbales movilizadoras de marcas sensoriales (visuales, auditivas, táctiles, etc.), cenestésicas, kinestésicas” (Kristeva, 1985). Por lo tanto, al moverse, utilizar su cuerpo o producir sonidos, intencionan un mensaje –consciente o no– que se espera sea escuchado no tan sólo por sus pares, sino también por los adultos que se encuentran en los espacios que cohabitan.

El juego se releva como el simple hecho de la vinculación con otros y también como una forma de participación para la potenciación de aprendizajes tales como “resolver problemas cotidianos, esperar turnos, regular conductas, confiar en sí mismos y compartir, entre otros beneficios” (Superintendencia de Educación, s.f). Lo anterior se puede desplegar en juegos libres o espontáneos y actividades lúdicas que sostengan la participación infantil, lo cual contribuye al bienestar físico y también emocional. González-Grandón, Chao y Patiño (2021) plantean que “cuando se favorece el juego, lo lúdico dentro del proceso de aprendizaje, se favorecen aspectos clave vinculados a lo emocional, así como a lo biológico-cultural, lo que impacta directamente en entornos y comunidades que se vuelven menos agresivas y violentas”. Este aspecto es destacable, considerando todas las problemáticas de convivencia que hoy en día se generan dentro de las aulas, incluso más allá del nivel de Educación Parvularia. En esa línea, se plantea también la necesidad de impulsar el juego hasta edades más avanzadas, evitando el fenómeno que se produce al momento de “crecer”, donde al parecer, se participa más desde lo discursivo, pero se juega menos.

En virtud de lo anterior, las B CEP nos invitan explícitamente a considerar el juego como “eje fundamental para el aprendizaje, el protagonismo de la niñez en las experiencias de aprendizaje y el resguardo de la formación integral” (Ministerio de Educación, 2018). Por ende, la labor de los equipos en Educación Parvularia que acompañan este proceso, es llevarlo como una prioridad en el ejercicio de la práctica; es decir, considerar dentro de la jornada momentos claros donde los niños y las niñas participan



de juegos organizados por sí mismos –juegos grupales o juegos en solitario– y también, desde la mediación pedagógica a sostener interacciones que releven lo lúdico, donde se favorezca el siempre tan buscado protagonismo de la niñez.

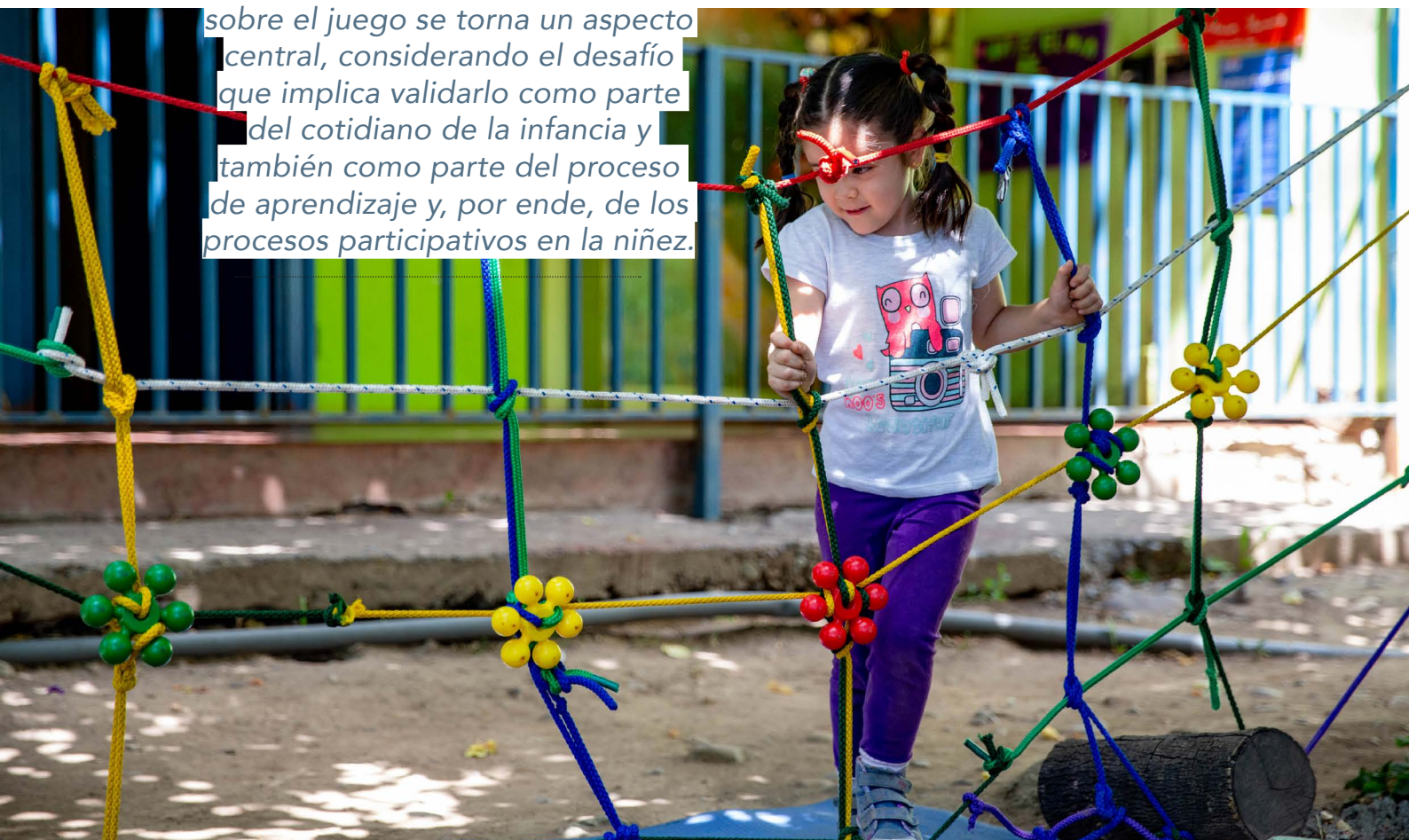
Sugerencias para promover desde la sala cuna

Las ideas planteadas anteriormente, nos hacen un requerimiento vinculado a indagar en las posibilidades de participación infantil desde el primer día en que se insertan a una comunidad educativa, en la sala cuna y, principalmente, en las situaciones lúdicas que involucran a niños y niñas desde sus primeros meses de vida.

La participación de la comunidad educativa incluye a los niños y las niñas. La Ley General de Educación N°20.370, define que “está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, s.f.). Por lo tanto, dentro del contexto de la Educación Parvularia, señalada como el primer nivel educativo, se considera a los niños y las niñas como parte importante de la comunidad educativa, como centro del ámbito pedagógico, y de cada una de las áreas que confluyen para resguardar el bienestar, la seguridad, la participación, el juego, entre otras.

Las voces e ideas de la niñez deben ser tomada en cuenta en las distintas instancias desarrolladas en el contexto educativo, no sólo en experiencias educativas específicas. Dada la importancia de ejercer la participación en los distintos espacios que se desarrollan en los establecimientos, es preciso considerar que los niños y niñas deben ser parte de cada uno de los procesos donde se definen aspectos relevantes de las propuestas educativas como, por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional, Proyectos de Mejora Educativa, entre otros. Para valorar los aportes de la niñez plasmarlos en

Exponer la mirada que se tiene sobre el juego se torna un aspecto central, considerando el desafío que implica validarlo como parte del cotidiano de la infancia y también como parte del proceso de aprendizaje y, por ende, de los procesos participativos en la niñez.



distintos tipos de documentos que sean de uso técnico pedagógico o de gestión, no hace falta ir muy lejos. En el año 2023, en el contexto del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID), liderado por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), se consideró la implementación del taller “La voz de los niños”, el cual intencionó que “a través de actividades lúdicas, el equipo pedagógico del jardín infantil mediara para que la voz de la infancia pudiera ser recogida en este proceso de autoevaluación” (ACE, 2023). Éste, es un claro ejemplo de que es posible impulsar la participación infantil en estrecho vínculo con el juego e incorporarla a la toma de decisiones, como parte de la comunidad educativa, sistematizándola al igual que las opiniones que comparten los adultos. Lo fundamental, es que más allá de ser una propuesta, y, por lo tanto, optativa, se asuma como una práctica recurrente en los establecimientos educativos, aportando a instalar una cultura donde las infancias puedan expresar sus opiniones y que éstas sean permanentemente reconocidas.

Es común pensar que los niños y las niñas menores de dos años no pueden participar por su etapa de desarrollo, falta de vocabulario u otros factores; no obstante, es fundamental la búsqueda de otras formas de participación para que este grupo no sea excluido de los procesos que se den, al menos, dentro del establecimiento educativo. En ese sentido, se destaca que si bien las estrategias serán impulsadas por los adultos, la información que se pueda desprender de los niños y las niñas en sala cuna se debe incorporar como fuente de información válida para la toma de decisiones. Para ello, la observación cobra un sentido relevante, en cuanto permite “comprender e interpretar adecuadamente lo que se está observando, pues a partir de ello tomará decisiones educativas que tendrán consecuencias formativas para quienes participan de la experiencia” (MINEDUC, 2021). Junto con lo anterior, es significativo admitir no sólo las experiencias o actividades lúdicas que planifican las adultas o adultos e idealmente fundadas en los intereses del grupo como un insumo válido; el juego libre de los niños y niñas también nos da señales de lo que requieren y gustan, de su mundo interior y su relación con el entorno que les rodea. Estando presentes en la cotidianidad del espacio educativo es fundamental tomar esa información y considerarla para evidenciar el proceso de aprendizaje, y por supuesto de participación. En ello se






pueden incorporar distintas estrategias e instrumentos para recoger esta información documentada, por ejemplo, “registrar datos, tales como: hora del evento, una breve descripción de las características del evento y una interpretación (o comentarios) del observador acerca de los hechos registrados” (UDLA, 2019).

Por otra parte, el juego en ocasiones se ve minimizado dentro de los discursos, por ejemplo, cuando se hace una distinción sobre los “momentos para jugar” y los “momentos para aprender”. Es necesario recordar que el *currículo oculto*, que refiere en parte a la “enseñanza tácita de normas y expectativas económicas y sociales, a los alumnos en la escuela, no es tan oculto ni tan “distráido” (Apple y Young, citado en Loyola, 2008), por lo tanto, es responsabilidad de los “adultos aliados”, generar cambios que permitan evidenciar el currículo establecido, en tanto los referentes actuales nos incitan a generar diversas instancias de participación y a su vez, la validación del juego como una experiencia enriquecedora y placentera para los niños y las niñas, parte de su proceso de aprendizaje autónomo.

Conclusiones

Luego de revisar algunos aspectos referidos a la participación, es posible mencionar que efectivamente se cuenta con atisbos de participación infantil en Educación Parvularia, que son ciertamente valoradas y que han contribuido a que los niños y las niñas se apropien paulatinamente de los espacios que el establecimiento educacional les entrega, de acuerdo con su etapa de desarrollo. En este sentido, se señala que se sostienen desafíos en cuanto a los niveles sala cuna, en tanto se provocan algunas exclusiones respecto de sus voces, por el desarrollo incipiente de la autonomía progresiva.

Por otra parte, dado que a nivel nacional se han impulsado algunas consultas donde se espera o incentiva la participación infantil, se da cuenta de que sí es posible contar con los aportes e ideas de la niñez; sin embargo, las resistencias que se observan no sólo son a nivel cultural, a nivel político y social, sino también en el espacio más acotado del establecimiento educacional, donde se intencionan prácticas de participación más bien discretas y que limitan las posibilidades de toma de decisiones por parte de los niños y las niñas. Esto impacta en las posibilidades de que se beneficien en varios ámbitos que se favorecen a través de la participación, como el aprendizaje significativo y profundo en las distintas etapas de la vida de un ser humano.

El juego y la participación son aliados de los procesos de aprendizaje, en tanto los adultos los releven y validen como parte de la esencia del nivel, como fuente de información para potenciar los aprendizajes, como derechos fundamentales en ésta y otras etapas de la vida. Quienes muestran interés por promoverlos, y que actualmente comparten las aulas con niños y niñas, tienen un desafío importante y latente con relación a garantizar estos derechos, y sin duda, sería mucho más fácil si existiera una estrategia única para favorecer la participación desde los niveles más pequeños y que el juego no se diluya a medida que los niños y las niñas crecen y se acercan a los niveles superiores del sistema educativo. La diversidad de realidades que hoy coexisten implica generar procesos reflexivos que apunten a relevar las características de contexto que cada comunidad tiene, así como las propuestas educativas que favorezcan la calidad de la educación, siempre tan anhelada y garante de los derechos humanos de las infancias. 

Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2023). *Manual de uso del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID)*. Santiago, Chile. Obtenido de https://did.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual_Uso.pdf p. 7
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s.f.). *www.bcn.cl*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- CIAE. (2021). *Guía Práctica sobre Educación de Párvulos y Ciudadanía - Dirección de Formación, Promoción y Vinculación, Consejo para la Transparencia Instituto de Estudios Avanzados en Educación*. Chile. Obtenido de <https://www.consejotransparencia.cl/wp-content/uploads/2023/02/Guia-Educacion-Parvularia-y-Ciudadania-CIAE-2021.pdf> p.8
- Cussiánovich Villarán, A. (s.f.). Los derechos de la infancia desde el paradigma de su protagonismo. (F. e. SOciales, Ed.) *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, p. 8 - 67 - 86.
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre Infancia: Sujetos de derecho y protagonista* (1a Edición ed.). Lima, Perú. pp. 232 – 233.
- Defensoría de la Niñez. (s.f.). *www.defensoriadelaninez.cl*. Obtenido de https://www.defensoriadelaninez.cl/preguntas_frecuentes/que-se-entiende-por-autonomia-progresiva/#:~:text=Se%20entiende%20como%20la%20capacidad,se%20desarrollan%20mental%20y%20f%C3%ADsicamente.)
- Fornari, E. (1998). El juego: Un enigma a decifrar. *Psicoanálisis APdeBA*, XX, 277 - 285. Obtenido de <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/04/Fornari.pdf>, p. 281
- González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., & Patiño Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Horizonte Educativo*, LI(2), pp 233–270. DOI: <https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/article/view/375> p. 234
- Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile. (2021). *Guía Práctica sobre Educación de Párvulos y Ciudadanía*. Obtenido de <https://www.consejotransparencia.cl/wp-content/uploads/2023/02/Guia-Educacion-Parvularia-y-Ciudadania-CIAE-2021.pdf>
- Loyola Venegas, M. (2027). Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, 63-74. Obtenido de <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/490/629>, p. 65 - 66
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Chile, p. 8- 14 -15 - 24 – 46
- Ministerio de Educación. (2021). *La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa - Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N°2 Programa de corporalidad y movimiento*. Santiago, Chile. Obtenido de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/09/LIBRO_LA_OBSERVACION.pdf, p. 14 - 15



- Morales, S., & Magistris, G. (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (1a Edición ed.). (E. Chirimbote, Ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 25
- Superintendencia de Educación. (s.f.). *www.supereduc.cl*. Obtenido de <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/los-beneficios-que-tiene-el-juego-en-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas/>
- Tissera Luna, M. (2018). Soc. Infanc. 2, 2018El papel hegemónico de las organizaciones no-gubernamentales y agencias internacionales en la conceptualización de la infancia. *Sociedad e Infancias*, 39-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.59289>, p. 41
- Universidad de Chile - Infancias FACSO - Facultad de Ciencias Sociales. (s.f.). *Voces constituyentes. Metodologías de participación con niños, niñas y jóvenes para el proceso constituyente*. Chile. Obtenido de <https://programainfancias.uchile.cl/wp-content/uploads/2021/05/Voces-constituyentes-Metodologi%CC%81as-de-participacio%CC%81n-con-nin%CC%83as-nin%CC%83os-y-adolescentes-para-el-proceso-constituyente-4.pdf>, p. 9
- UDLA (Universidad de Las Americas). (2019). Notas de campo. Procedimientos y Técnicas de evaluación cualitativa. Chile. Obtenido de <https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2019/12/ficha-8.pdf>
- UNICEF. (2013). *Superando el Adultocentrismo*. Santiago, Chile. p. 23
- UNICEF. (Enero de 2019). Convención sobre los derechos del niño. Chile. Obtenido de https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf, p. 16
- UNICEF. (2022). *Derecho a la educación. Serie de Formación sobre el enfoque basado en los Derechos de la Niñez - Módulo 2* . . (p. 7-8) Santiago, Chile. Obtenido de <https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%202%20derecho%20educacion.pdf>
- UNICEF. (s.f.). *Documento de trabajo El derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos*. Chile. Obtenido de <https://www.unicef.org/chile/media/6581/file/derecho%20a%20ser%20oído.pdf>, p. 3 – p. 6

Artículo: **Juego exploratorio
e indagación:**
vinculando las
experiencias científicas
en niñas y niños





Juego exploratorio e indagación: vinculando las experiencias científicas en niñas y niños

Melissa Zavala A.¹ y Viviana Pizarro V.²

Resumen

El desarrollo de competencias científicas desde lo social y emocional en primera infancia es fundamental para el aprendizaje futuro. Durante esta etapa, el juego exploratorio promueve la curiosidad, la experimentación y el descubrimiento autónomo, especialmente cuando se integra con la metodología indagatoria. Este artículo da a conocer la relación entre el juego exploratorio y las experiencias científicas en el Programa de Indagación para Primeras Edades (PIPE) implementado en las aulas de jardines infantiles de la Región de Aysén y enmarcado en un entorno natural ideal para fomentar la curiosidad científica. Desde 2019, este programa ha sido ejecutado en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en colaboración con el Proyecto Asociativo Regional, PAR Explora Aysén.

Palabras clave:

INFANCIA, INDAGACIÓN, JUEGO EXPLORATORIO, CIENCIAS.

1 Profesora de Educación Básica con mención en Estudio y Comprensión de la Naturaleza, Coordinadora de rutas formativas del proyecto asociativo regional Explora Aysén, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación y ejecutado por el Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile. melissa.zavala@uach.cl

2 Ingeniera forestal, directora del proyecto asociativo regional Explora Aysén, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación y ejecutado por el Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile. viviana.pizarro@uach.cl

Introducción

La primera infancia es un período relevante para el desarrollo de diversas habilidades, desde lo cognitivo, social y emocional, que influirán en el aprendizaje a lo largo de la vida. En este contexto el juego exploratorio se reconoce como un elemento esencial en las primeras edades, ya que promueve la curiosidad, la experimentación y el descubrimiento autónomo, en especial si se vincula con la metodología indagatoria. El juego permite a los niños y las niñas no sólo interactuar con su entorno más cercano, sino que también influye en cómo se comprenden los fenómenos naturales y sociales a través de experiencias significativas.

Este artículo presenta el análisis de la vinculación entre las experiencias científicas basadas en la metodología indagatoria y el juego exploratorio, mediante los resultados de la implementación del Programa de Indagación para Primeras Edades (PIPE) en establecimientos educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de la Región de Aysén, la cual presenta una riqueza natural como escenario idóneo para fomentar la curiosidad científica. El programa está orientado a primeras edades en donde el juego exploratorio constituye una herramienta clave para el aprendizaje de las ciencias. Es ejecutado desde 2019 por el Proyecto Asociativo Regional –PAR Explora Aysén– en colaboración con la JUNJI.

El juego exploratorio se reconoce como un elemento esencial en las primeras edades, ya que promueve la curiosidad, la experimentación y el descubrimiento autónomo, en especial si se vincula con la metodología indagatoria.

Juego exploratorio, promotor de la curiosidad

El juego es una actividad fundamental que se ha estudiado ampliamente en el marco del desarrollo infantil. En el caso del juego exploratorio, éste se refiere específicamente a aquellas actividades en las que niños y niñas investigan de manera activa su entorno desde la observación, manipulación y experimentación. Por ello el juego es esencial para el desarrollo de la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la adquisición de habilidades cognitivas clave, como la capacidad de formular preguntas y buscar respuestas de forma activa.

A lo largo de la historia, investigadores como Vygotsky (1978) y Piaget (1962) destacaron la importancia del juego desde edades tempranas, particularmente del juego simbólico, que permite ensayar roles y situaciones, hasta el desarrollo de funciones psicológicas superiores que niños y niñas actúa en un espacio ficticio. Es ahí donde el juego exploratorio genera las condiciones necesarias para que interactúen de forma activa, elevando el juego a una experiencia cognitiva compleja.

Se ha demostrado mediante variados estudios que el juego exploratorio y el aprendizaje de las ciencias están estrechamente relacionados en la primera infancia (Wood, 2014), ya que al ofrecer a las infancias la oportunidad de experimentar con causas y efectos, observar y resolver problemas, se entregan componentes esenciales para que se sientan protagonistas del proceso y ajusten su comprensión del mundo en función de los resultados que obtienen.



Así, el modelo indagatorio o *enfoque basado en la indagación*, como también se le conoce, se centra en el aprendizaje activo y el desarrollo del pensamiento científico desde la participación directa de los niños y las niñas en la exploración innata. Este enfoque va mucho más allá de la enseñanza de tipo tradicional, pues despierta la curiosidad natural y el progreso de una serie de habilidades clave que posibilitan la construcción de hábitos de pensamiento que se enlazan con los modos de desarrollo de conocimientos propios de la ciencia.

Este modelo se basa en los principios del constructivismo, que sostiene que el aprendizaje se produce cuando los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias. Bruner (1961) y Dewey (1938) fueron pioneros en destacar la importancia de que la niñez interactúe activamente con su entorno y descubra por sí misma los principios subyacentes a los fenómenos que observan.

En el ámbito de la educación científica, el modelo indagatorio se ha consolidado como una de las metodologías más efectivas para enseñar ciencias, especialmente en la primera infancia (Minner, Levy, & Century, 2010). Este enfoque no sólo fomenta la curiosidad natural de los niños y las niñas, sino que también les permite desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos científicos al relacionarlos con experiencias concretas. En lugar de presentar el conocimiento como algo que se transmite de manera pasiva, el modelo indagatorio invita a participar activamente en el propio proceso de descubrimiento, relevando el rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.

Así, el modelo indagatorio o enfoque basado en la indagación, como también se le conoce, se centra en el aprendizaje activo y el desarrollo del pensamiento científico desde la participación directa de los niños y las niñas en la exploración innata.



A nivel nacional, el Programa Explora –alineado con esta metodología y ha desarrollado el Programa de Indagación para Primeras Edades (PIPE)– promueve en sus actividades el uso del juego exploratorio como una herramienta para fomentar el pensamiento científico. A través de diversas experiencias, las infancias aprenden a observar, experimentar y desarrollan habilidades fundamentales como la capacidad de formular preguntas, diseñar investigaciones simples, recopilar datos y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

El contexto natural como escenario de juego para el aprendizaje científico

La Región de Aysén, en Chile, se conoce como un gran escenario natural por su biodiversidad austral, siendo un entorno único para el aprendizaje científico, ya que el vínculo con la naturaleza es un recurso educativo invaluable. Actualmente, la JUNJI en Aysén cuenta con jardines infantiles con diversas modalidades de atención que ofrecen educación pública de calidad y donde el enfoque indagatorio promueve el aprendizaje activo y el desarrollo integral.

En el presente artículo se da a conocer el análisis de la implementación del Proyecto Asociativo Regional, PAR Explora Aysén, –que desde 2019 ejecuta PIPE en 23 centros educativos de administración directa de la JUNJI– donde el objetivo es el trabajo metodológico de educadoras y técnicas en Educación Parvularia para la apropiación del modelo indagatorio y competencias que promueve el Programa Explora, tales como actuar con curiosidad, buscar oportunidades de indagación, encontrar alternativas de solución, ejecutar proyectos y comunicar resultados. Lo anterior está siempre de la mano con el desarrollo de competencias de tipo transversal, como trabajar en equipo y ejecutar el juicio crítico. La información recabada parte de datos cualitativos y cuantitativos en base a las encuestas de cierre del proceso de implementación de las participantes, quienes aplican las experiencias científicas en sus aulas.

76

Indagación en primeras edades

Desde su implementación, PIPE ha sido un éxito en términos de participación y resultados educativos. Niñas y niños de los jardines infantiles de la JUNJI en la región han tenido la oportunidad de participar en una serie de actividades diseñadas para fomentar su curiosidad científica y su capacidad de indagación. Estas actividades, que se vinculan con el juego exploratorio, les han permitido desarrollar habilidades clave como la observación, la formulación de preguntas y la experimentación con fenómenos naturales.

Esta iniciativa ha ofrecido un gran abanico de experiencias de aprendizaje que se organizan en tres módulos, los que para niveles medios se vinculan con el ámbito de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) “Interacción y Comprensión del Entorno”:

- 1. Área de aprendizaje ciencias naturales:** Este módulo, alineado con el núcleo de “Exploración del entorno natural” de las BCEP, incluye para niveles medios tres cuadernillos con actividades y materiales gráficos que estimulan la curiosidad y el descubrimiento del entorno natural. A través de experiencias sensoriales y observaciones guiadas, niñas y niños reconocen y valoran la flora y fauna de sus territorios, fortaleciendo su capacidad para observar, manipular, preguntar e interpretar fenómenos naturales desde una perspectiva lúdica y significativa.



2. **Área de aprendizaje ciencias sociales:** Vinculado al núcleo “Comprensión del entorno sociocultural”, este módulo para niveles medios consta de dos cuadernillos que proponen actividades para que niñas y niños exploren su entorno cercano, desarrollen un sentido de pertenencia y comprendan la importancia de los espacios que habitan. A través de actividades que integran el juego y la reflexión, se promueve el reconocimiento de paisajes, lugares significativos y relaciones con las personas y comunidades que les rodean.
3. **Área de aprendizaje de la tecnología:** Este módulo se articula con el núcleo “Pensamiento matemático” y presenta un cuadernillo para nivel medio que acerca a niñas y niños al uso y comprensión de la tecnología como parte de su vida cotidiana. Las actividades están diseñadas para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, destacando cómo las innovaciones tecnológicas contribuyen a mejorar la vida en comunidad de forma accesible y respetuosa con el entorno.

Cada una de las experiencias que componen los módulos se han diseñado cuidadosamente para que la niñez pueda participar de manera activa y lo más autónomamente posible, con el apoyo de las educadoras y equipos de aula, quienes actúan como facilitadores del aprendizaje.

Un componente esencial ha sido la capacitación de las educadoras y técnicas en Educación Parvularia en el modelo indagatorio. Antes de la implementación de las experiencias del programa, las participantes asistieron a talleres donde aprendieron a guiar a los párvulos en el proceso de indagación, proporcionando herramientas para formular preguntas, contextualizar las actividades de exploración propuestas y fomentar la reflexión crítica entre los niños y las niñas. Este enfoque ha permitido a las participantes transformar el aula en un espacio de descubrimiento, donde el juego exploratorio se convierte en un medio para la adquisición de conocimientos científicos, además de integrar los sellos que cada unidad educativa promueve y da sentido de pertenencia a cada implementación.

Este enfoque ha permitido a las participantes transformar el aula en un espacio de descubrimiento, donde el juego exploratorio se convierte en un medio para la adquisición de conocimientos científicos.

Impacto en el desarrollo de competencias científicas en jardines infantiles

Uno de los principales resultados observados ha sido el avance en el desarrollo de competencias científicas en los 985 niñas y niños que participaron en el programa. De la información extraída desde los resultados de las encuestas al cierre, se puede observar que el 73% de las educadoras y técnicas, está “muy de acuerdo con que los niños y las niñas hayan mostrado avances significativos en su capacidad para formular preguntas, realizar observaciones detalladas y llegar a conclusiones sencillas, pero significativas sobre los fenómenos que han explorado”.

La metodología indagatoria utilizada ha permitido a la primera infancia desarrollar una serie de habilidades fundamental para el pensamiento científico, como la capacidad de observar, predecir, experimentar y reflexionar sobre los resultados. Estas competencias



no sólo son relevantes para el aprendizaje de las ciencias, sino que también son esenciales para el desarrollo integral de la niñez, ya que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en el aprendizaje.

El impacto en la formación de educadoras y técnicas y la valoración del programa han sido muy significativos, ya que el 80% de las participantes declara que “está muy de acuerdo con continuar aplicando las actividades propuestas por el programa”, lo que aporta al desarrollo de las competencias trabajadas con niñas y niños.

Rol protagónico

Uno de los aspectos relevantes es el rol central que juegan niñas y niños en su proceso de aprendizaje. El desarrollo de las competencias científicas en cada una de las experiencias y su relación con las BCEP (2018) –que en conjunto reconocen a niños y niñas como sujetos de derecho– y el Programa de Indagación para Primeras Edades, permite promover la observación, la curiosidad y el juego exploratorio, así como la contextualización de éstas según los intereses, necesidades y fortalezas de las infancias:

Cada niña y niño juega, decide, participa, se identifica, construye, se vincula, dialoga, trabaja con otros, explora su mundo, confía, percibe y se mueve, se autorregula, se conoce a sí mismo, atribuye significados, opina, expresa sus sentimientos, se asombra, desarrolla sus talentos, se organiza, disfruta, se hace preguntas, escucha y busca respuestas. (BCEP, 2018 p.28)

Es así como ejerciendo un papel activo en la construcción de su conocimiento, los niños y las niñas logran interactuar de forma significativa con el entorno que les rodea.



Al tener este enfoque, se garantiza una educación que respeta la individualidad y permite desarrollar la autonomía, impulsar las competencias científicas y estimular la capacidad de descubrimiento, siendo éstos los pilares principales del programa que sitúa a la niñez como protagonista de sus procesos de aprendizaje.

Resultados

Los resultados del programa han sido analizados a través de una serie de indicadores, entre los cuales se destacan:

- **Participación activa:** Los 985 niños y niñas de 23 jardines infantiles de la JUNJI tuvieron una participación protagónica en las experiencias científicas, lo que, vinculado a la indagación y el juego exploratorio, sugiere que el programa es efectivo para captar y mantener el interés de quienes fueron parte de las experiencias en aula.
- **Desarrollo de habilidades científicas:** Desde la percepción de las educadoras y técnicas que implementaron experiencias en los jardines infantiles, se declaran mejoras en las habilidades de observación, formulación de preguntas y experimentación, lo cual refleja el éxito del modelo indagatorio en la enseñanza de las ciencias en edades tempranas, vinculado a las competencias trabajadas.
- **Satisfacción de los equipos educativos:** Las educadoras y técnicas en Educación Parvularia reportaron una alta satisfacción con el programa, destacando que las actividades indagatorias no sólo fomentaron el aprendizaje de las infancias, sino que también hicieron el proceso de enseñanza más dinámico y gratificante.

Discusión


Los resultados obtenidos revelan el enorme potencial que tiene el juego exploratorio como herramienta para fomentar el pensamiento científico en niños y niñas de edades tempranas. A través de este tipo de juego, tienen la oportunidad de interactuar con su entorno de manera autónoma, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda de los fenómenos que observan y experimentar de primera mano los principios científicos.

El modelo indagatorio ha demostrado ser una metodología eficaz para enseñar ciencias y para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los niños y las niñas. La participación activa de las educadoras y técnicas en el proceso de aprendizaje ha sido fundamental para el éxito del programa, pues ha permitido crear un ambiente de aprendizaje en el que la infancia sienten seguridad para explorar, formular preguntas y cometer errores, lo cual es esencial para el desarrollo de competencias científicas.

Conclusión

El vínculo entre el juego exploratorio y las experiencias científicas basadas en el modelo indagatorio ha demostrado ser una estrategia eficaz para el aprendizaje temprano en los jardines infantiles JUNJI de la Región de Aysén. A través del programa PIPE, los niños y las niñas han tenido la oportunidad de desarrollar competencias científicas esenciales, como la capacidad de observar, formular preguntas y experimentar con su entorno, todo ello en un contexto lúdico y significativo.

Los resultados del programa subrayan la importancia de fomentar la curiosidad y la indagación desde edades tempranas, aprovechando el juego como una herramienta educativa poderosa. El enfoque investigativo no sólo ha demostrado ser eficaz para la enseñanza de las ciencias, sino que también ha contribuido al desarrollo integral de la niñez, fomentando habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía.

Finalmente, es fundamental seguir apostando por la implementación de programas educativos que utilizan el juego exploratorio como una herramienta pedagógica central, no sólo en Aysén, sino en todo el país. La educación científica en las primeras edades es clave para formar una ciudadanía crítica, curiosa y comprometidas con el conocimiento y la protección del mundo que rodea. 





Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1961). *The Act of Discovery*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction—What Is It and Does It Matter? *Journal of Research in Science Teaching*.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. (p. 28)
- Piaget, J. (1964). *Six Psychological Studies*. Random House.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wood, D. (2014). *How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development*. Blackwell.

Artículo: **Enseñanza y
evaluación
pedagógica de la
infancia e imaginarios
sociales**





Enseñanza y evaluación pedagógica de la infancia e imaginarios sociales

Mónica Manhey M.¹, Daniela Puentes Ch.², Pierina Arteta V.³ y Nikolai Martínez O.⁴

Resumen

En la infancia se desarrollan importantes aprendizajes, esto es reconocido por docentes que trabajan en esta área. El presente estudio forma parte de una investigación más amplia sobre los imaginarios de adultos acerca de la educación de bebés (niños y niñas entre cero a dos años), considerando las diferentes miradas. En específico, el artículo busca comprender las creencias respecto a la enseñanza y la evaluación pedagógica referida a este grupo, las cuales se reflejan desde sus propias experiencias y que operan como perspectivas para describir y analizar lo declarado por los participantes. Se determinó una metodología de carácter cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 60 personas en Chile y del análisis se levantaron categorías y subcategorías que reflejan lo que los adultos señalan relevante qué, cómo enseñar y cuándo evaluar. Las principales conclusiones muestran que los adultos creen que los bebés pueden aprender, pero la mayoría desde una perspectiva del cuidado, centrada en la educación y la evaluación.

Palabras clave:

EVALUACIÓN, EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, PRIMERA INFANCIA, IMAGINARIOS.

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada 2015. Magíster en Educación, mención Educación Parvularia UMCE. Académica del departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad de Chile.

2 Jefa de Carrera en Pedagogía en Educación Parvularia, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas, Universidad de Chile.

3 Estudiante de Pedagogía en Educación Parvularia, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

4 Estudiante de Pedagogía en Educación Parvularia, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.



“Los imaginarios sociales se encuentran en el plano más profundo, invisible y difícil de aprehender de la significación social” (Riffo-Pavón, 2022, p.4), constituyéndose en las ideas o creencias. Y, por ende, la relación que tienen los adultos con los niños y niñas y las oportunidades de aprendizaje que les ofrecen.

Introducción

La relevancia de una educación y evaluación pedagógica para los bebés

En diferentes investigaciones latinoamericanas se ha estudiado a bebés, muchas veces se ha hecho desde el campo de la salud o pediatría específicamente, señalando la importancia de la estimulación temprana (Bocanegra, 2021) lo que evidentemente conlleva un enfoque médico o asistencial (Barroso, 2019). Si bien se dice que “la Sociología de la infancia fue la primera disciplina que se dedicó a mirar a los niños y las niñas como actores sociales y considerar la infancia como parte de la estructura social” (Voltarelli, et al., 2018), no se han encontrado estudios respecto a los imaginarios de las infancias de los adultos respecto a la importancia de la enseñanza en los primeros años de vida y menos aún su evaluación pedagógica. Ello resulta fundamental dada la diversidad de investigaciones que han demostrado la relevancia de los primeros años de vida en el desarrollo y aprendizaje (Faas, et al., 2022; Flores, 2020; Gerhardt, 2017) y su impacto en su vida (Santi-León, 2019) y el rol que tienen las interacciones entre adultos con los niños y las niñas en su arquitectura cerebral, sus emociones, su autoestima, así como un desarrollo y aprendizaje integral (Manhey, et. at 2020; Sandoval y Silva 2023).

Por lo anteriormente expresado se decidió investigar cómo son los imaginarios de diversas personas ante la educación de los bebés, en el entendido que éstos al igual que las representaciones sociales se han convertido en una fuente importante para comprender la realidad (Ditus, et al., 2017). Como se ha señalado, “los imaginarios sociales se encuentran en el plano más profundo, invisible y difícil de aprehender de la significación social” (Riffo-Pavón, 2022), constituyéndose en las ideas o creencias. Y, por ende, la relación que tienen los adultos con los niños y niñas y las oportunidades de aprendizaje que les ofrecen. Ello resulta clave, especialmente cuando nos referimos a



niños y niñas menores de dos años, donde es sabido que existe una gran dependencia hacia los adultos cercanos, desarrollan vínculos que son base para su desarrollo, mediante los cuales alcanzan sus primeros aprendizajes, crean hipótesis respecto al mundo que les rodea, así como ponen a prueba las mismas. Estas preguntas se basan principalmente en la interacción con su entorno, a través de la imitación o del contacto directo con otros (Gopnik, 2010, 2012; Tonucci, 2015). Es por ello que, los adultos a cargo del cuidado y educación de los bebés, deben de observarlos y descubrir su enorme potencial aprendiendo de su singularidad y sus capacidades, lo que es determinante para ayudarlos en su desarrollo y aprendizajes (Manhey, 2019).

La educación se enmarca en diferentes modelos o racionalidades curriculares que han estado presentes de manera explícita o implícita denominados: técnica, práctica y emancipadora o crítica (Grundy, 1998; Valdés-Vera y Turra-Díaz, 2017). Es conocido el aporte que realizó Grundy (1998) categorizando estas racionalidades. Del mismo modo, al revisar lo referido a la evaluación, el modelo tradicional impulsado por Ralph Tyler (1902 – 1994) se centraba que en la comprobación de la eficacia de los procesos y, por ende, el logro de los objetivos, era unidireccional; es decir, sólo evaluaba el docente, quien asignaba un valor al logro del estudiante de acuerdo a un propósito o producto anticipado, determinando generalmente con un valor numérico (cuantitativo) (Conde-Rojas, et al., 2022), lo que se enmarca en un enfoque técnico. Años más tarde en el modelo crítico y sociopolítico se establece que la evaluación permite juzgar para la toma de decisiones, identificando las necesidades de los estudiantes de manera de poder planificar su instrucción y juzgar sus méritos. En los modelos constructivistas, a la fecha curriculistas como César Coll (2002) o Ángel Díaz Barriga (2015), manifiestan que la evaluación se focaliza en la observación del proceso de aprendizaje favoreciendo el nivel de comprensión del contenido y la utilización del conocimiento en nuevas situaciones, rompiéndose con fragmentaciones disciplinarias, asignándole relevancia a lo pedagógico, a la didáctica y lo pragmático (Peralta, et al., 2023). Por su parte, desde el enfoque práctico, generalmente los educadores (formales o informales) se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, relevando la interacción que se da y no en el producto. El enfoque crítico tiene algunos elementos en común con el práctico; sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje es producto de la participación conjunta entre educador y educandos, y a la vez es un proceso bidireccional que rompe estructuras clásicas; de allí que surge la *pedagogía emancipadora*, donde el foco no está en la enseñanza, sino que en el aprendizaje, y evidentemente no está centrada en los resultados solamente, sino que en el proceso y los factores que influyen y entre ellos la cultura y contexto, señalando la importancia de una educación situada, adaptada al contexto; es decir, centrado en el aprendiz y en la comunidad (Barriga, 2018). Por consiguiente, no es la evaluación un acto aislado, sino que es parte del aprendizaje, “si se convierte en un acto aislado corre el peligro de no ser rigurosa, ya que las variables que condicionan ese momento” (Conde-Rojas, et al., 2022, p.18).

Como se puede observar, existen distintas concepciones de educación y evaluación, todas ellas de acuerdo a enfoques y paradigmas. En la educación formal; es decir, aquella que se recibe en centros educativos especializados para ellos y con educadores profesionales a su cargo, se evalúan los aprendizajes y el desarrollo de niños y niñas entre cero a dos años. Desde una práctica educativa democrática, donde se valora la diversidad, la evaluación debe permitir movilizar la enseñanza de acuerdo con las particularidades de las personas que intervienen en el proceso, permitiendo empoderarlas y en conjunto con la comunidad, y no que esta sea vista como competencia (Gallego y Vásquez, 2023). En consecuencia, en la educación infantil, debiera ser con un énfasis cualitativo, alejándose de estandarizaciones (Manhey, 2021), permitiendo detenerse en el proceso más que en el producto, especialmente

en evaluación formativa y con situaciones auténticas, “entendidas como aquellas tareas que requieren poner en marcha capacidades que se utilizan en acciones de la vida cotidiana, significativas y relevantes” (Gallego y Vásquez, 2023). Por ello, la documentación pedagógica es una excelente posibilidad de evidenciar, de manera sistemática las particularidades de los niños y las niñas, a través de fotografías, grabaciones, imágenes, u otras formas, favoreciendo de manera narrativa una reflexión y conocimiento compartido (Rinaldi, 2021). Esto se puede y debe trabajar junto con las familias, siendo el principal y permanente agente educativo y primera fuente de educación emocional (Gértrudix-Barrio, et al., 2022) y donde se debiera de generar un vínculo significativo (Salazar y Centeno 2019).

La documentación pedagógica es una excelente posibilidad de evidenciar, de manera sistemática las particularidades de los niños y las niñas, a través de fotografías, grabaciones, imágenes, u otras formas, favoreciendo de manera narrativa una reflexión y conocimiento compartido.

En coherencia con lo expuesto, la pregunta central que llevó al estudio fue ¿Cuáles son los imaginarios de los adultos y adultas con respecto a la enseñanza y evaluación pedagógica de los bebés? en coherencia con ello se plantearon los siguientes objetivos.

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia sobre los imaginarios de adultos acerca de la educación de bebés (niños y niñas entre cero a dos años), considerando las diferentes miradas. En específico, el artículo busca comprender las creencias respecto a la enseñanza y la evaluación pedagógica referida a este grupo, las cuales se reflejan desde sus propias experiencias y que operan como perspectivas para describir y analizar lo declarado por los participantes.

Metodología

Enfoque y diseño

De acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos planteados, se ha optado por un enfoque cualitativo con alcance exploratorio-descriptivos. Ello permitió, por lo tanto, comprender sus imaginarios respecto a la enseñanza y evaluación con bebés a través de la interpretación de resultados.

El estudio se llevó a cabo en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, con participantes de 30 comunas, conformadas en su mayoría por 18 zonas urbanas y 12 rurales.

Con la colaboración de las y los estudiantes del curso “Análisis de procesos evaluativos” de la carrera de Pedagogía en Educación en Educación Parvularia, cohorte 2022, de una universidad pública de Santiago de Chile, se hicieron entrevistas semiestructuradas a sujetos cercanos a su contexto mediante preguntas con respuestas abiertas que permitieron un intercambio de preguntas y respuestas recabando discursos sobre los imaginarios de los y las participantes respecto a la enseñanza y evaluación con bebés. Las preguntas que se hicieron a los entrevistados fueron: ¿Qué pueden aprender los bebés? ¿Qué se le puede enseñar a los bebés? ¿Se puede evaluar a los bebés? ¿Cómo cree que se puede evaluar? Se eligió la entrevista en profundidad semiestructurada donde como señala Araujo (2014), permite relevar la función del sujeto y su experiencia individual, dejándola en evidencia, y favoreciendo la comprensión de otros elementos o dimensiones que fueran a aparecer posteriormente.



El muestreo fue por conveniencia o llamado también como muestreo por disponibilidad donde los sujetos estuvieron dispuestos a participar en el estudio, permitiendo elegir de manera arbitraria el número de participantes (Hernández, 2021).

Se accede a la muestra a través de redes directas e indirectas del equipo investigador. De esta manera el procedimiento de recolección de datos contó con fuentes primarias donde participaron en total 60 personas, de los cuales 14 fueron (23.3%) varones y 46 fueron mujeres (76.7%), cuyas edades fluctúan entre 21 y 56 años con un promedio de 38 años (Ver Tabla 1). Los criterios de selección fueron a) representación de género, b) diversidad de edades sobre los 21 y 65 años, c) con disposición a participar de manera voluntaria y d) pertenecer a una de las diversas localidades de la Región Metropolitana de Chile.

TABLA 1: CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES

Edades	Cantidad	Género	
		Femenino	Masculino
21 a 29	21	15	6
30 a 39	9	7	2
40 a 49	14	11	3
50 a 59	13	10	3
60 a 65	3	3	0
Total	60	46	14

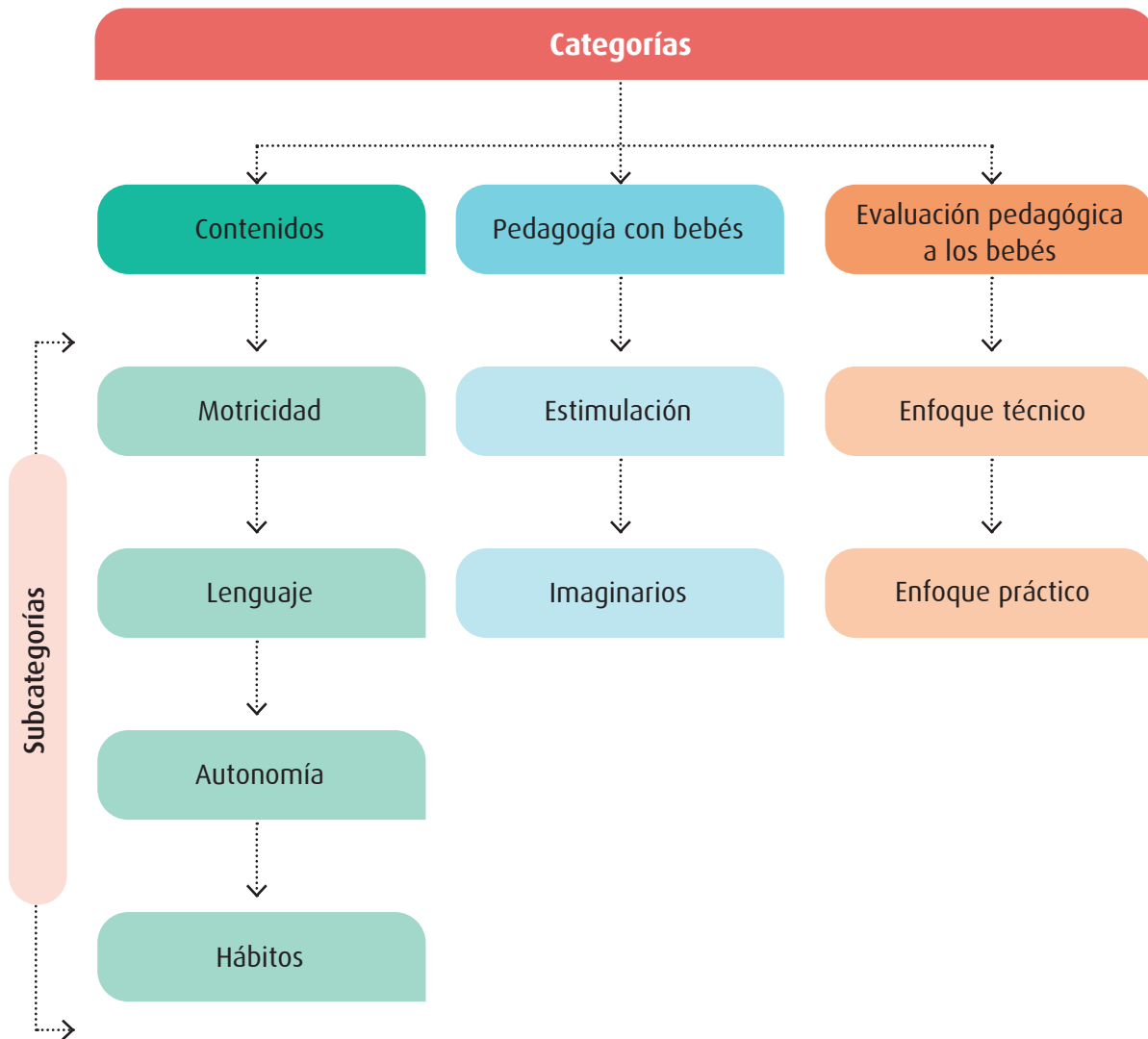
Fuente: Elaboración propia.

Para analizar los discursos obtenidos, se utilizó la *Teoría Fundamentada*, levantando “una teoría situada, construida según la opinión de personas con experiencia y conocimientos en la materia estudiada” (Muñoz y Verelst, 2024). Glaser (2009) propone que la *Teoría Fundamentada es lo que es, no lo que debiera o pudiera ser*, es un método que mantiene un sentido de libertad sobre ciertas aprensiones y preconceptos, genera significados desde los datos recogidos y el investigador es quien actúa como observador y da testimonio directo. La información fue recolectada a través de las entrevistas y se agruparon las respuestas en categorías de análisis. Como señalan Strauss y Corbin (2002), ello comprende tres momentos: 1) descriptivo, donde se realiza la codificación abierta; 2) la codificación axial relacionando las categorías y subcategorías; y 3) la codificación selectiva, que comprende identificar una categoría central permitiendo agrupar la información en temas o patrones. Se codificaron las respuestas de las entrevistas lo que permitió identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva”. (Gibbs, 2014). Como criterio de rigor se utilizó la triangulación de fuentes, contrastando las opiniones de los y las participantes con la literatura experta. Es importante señalar que desde el punto de vista ético se les aseguró a los y las entrevistadas el anonimato de sus respuestas.

Los y las participantes fueron informados de los objetivos del estudio, de esta manera, se obtuvo la autorización necesaria para utilizar sus entrevistas y registros de sus respuestas con fines investigativos.

Resultados

El análisis arrojó tres categorías que agrupan las respuestas de las entrevistadas. Estas categorías se desglosan en un total de siete subcategorías. Un esquema de los resultados del análisis de las entrevistas se puede encontrar en la siguiente figura 1.



Fuente: Elaboración propia.



1. Resultados por categoría de análisis: contenidos y subcategorías

Al consultar a los y las participantes en relación con ¿Qué pueden aprender los bebés? y ¿Qué se les puede enseñar a los bebés? Las respuestas se pudieron consolidar en motricidad, lenguaje, autonomía y hábitos.

1.1 Motricidad

Uno de los énfasis que declaran los y las entrevistadas se refiere a la motricidad, la que podemos clasificar en motricidad fina y gruesa. En cuanto a esto, las y los entrevistados comentan lo siguiente sobre la motricidad gruesa:

“Se les puede enseñar con la estimulación en el área física y motora fina, por ejemplo, su coordinación y en la motora gruesa cuando están aprendiendo a caminar” (Mujer, 28 años, San Miguel).

“Se les puede enseñar cosas como comer y todas esas cosas que tienen que ver con la motricidad como caminar, gatear...” (Hombre, 21 años, Quinta Normal).

“Se le puede enseñar a sentarse ...” (Mujer, 48 años, Maipú).

Por otra parte, las y los participantes se refieren al desarrollo motor fino como la capacidad de utilizar los dedos y manos con precisión de acuerdo a la exigencia de la actividad. Esto puede ser observado en acciones como el agarre y manipulación de objetos; por ejemplo, tijeras, lápices, cucharas, entre otros. En relación con la motricidad fina se refieren especialmente al movimiento de las manos:

“Hacerlas que se miren las manitos, que empiecen a descubrir su cuerpo...” (Mujer, 55 años, Cerrillos).

“Se le puede enseñar a aplaudir...” (Mujer, 48 años, Maipú).

1.2 Lenguaje

Hay un especial énfasis en el lenguaje verbal donde se privilegia enseñar más que escuchar sus emisiones y enriquecerlas, así lo evidencian estas respuestas:

“...se les puede enseñar palabras, se les puede enseñar cómo se llama tal objeto, tal persona...” (Mujer, 23 años, Huechuraba).

“...yo creo que a balbucear, porque todavía no hablan, a que digan ‘ma, ma, ma...” (Mujer, 55 años, Cerrillos).

“Se les puede enseñar a comunicarse o a comprender a la otra persona a través de sus reacciones” (Hombre, 22 años, Macul).

1.3 Autonomía

Las y los entrevistados hacen alusión a la autonomía al momento de nombrar actividades asociadas al cuidado tanto propio como de otros. Para algunas personas la reconocen desde el cuidado, esto se refleja en los siguientes discursos:

“...a no poner las manos donde puede ser peligroso por ejemplo si hay una taza con algo caliente que tenga cuidado con eso... a no acercarse a las cocinas” (Mujer, 58 años, Vitacura).

“Ir al baño, avisar a decir popó...” (Hombre, 23 años, Maipú).

1.4 Hábitos

Los adultos entrevistados enfatizan hábitos especialmente referidos a la alimentación o de las rutinas propias de hogar o centro educativo, quedando reflejado en las siguientes opiniones:

“... Se les puede enseñar conductas como hábitos de alimentos...” (Mujer, 41 años, La Reina).

“...También se les pueden enseñar horarios, los horarios son importantes porque está el de su alimentación, de la siesta, de sus leches”. (Mujer, 52 años, Cerro Navia).

“Se le pueden enseñar horarios, rutinas.” (Hombre, 46 años, Maipú).

“...A botar la basura en el basurero, abrir y cerrar puertas, utilizar los utensilios”. (Hombre, 23 años, Maipú).

Otras personas se refieren a ciertas normas sociales o de cortesía.

“...Yo creo que se les puede enseñar a ser empáticos a disculparse si es que se portan mal, a no pelear; o sea, a reaccionar bien, a eso me refiero, a compartir, como cosas así”. (Mujer, 22 años, Colina).

2. Pedagogía con bebés

En relación con la pregunta ¿Qué se le puede enseñar a los bebés?, las respuestas se centraron tanto en la estimulación como en los imaginarios hacia lo que pueden aprender o enseñar a los bebés.



2.1 Estimulación

Los y las participantes hacen una distinción entre enseñar y estimular.

“Estimular sus cinco sentidos para que ellos los descubran...” (Mujer, 27 años, Padre Hurtado).

“... estimular que puedan realizar las cosas que les corresponda por edad...” (Mujer, 40 Años, Lo Prado).

La estimulación se vincula a la interacción con juguetes o su propio cuerpo, siendo, por lo tanto, algo cotidiano para los niños y las niñas. Esta perspectiva se plasma en las siguientes opiniones:

“Jugar con juegos, como apilar en una torre, apretar botones y que suenen diferentes ruidos...” (Mujer, 27 años, Providencia).

“Creo que los estímulos como aplaudiendo o poniendo ruidos, música, los cascabeles o móvil de los que se cuelgan” (Hombre, 39 años, Pudahuel).

2.1 Imaginarios

Muchas personas niegan que a los niños y las niñas menores de tres años se les pueda evaluar por su edad.

“Yo creo que nada, nada, creo que las guaguas van aprendiendo por instinto y no es que nosotras podamos enseñarles algo...” (Mujer, 30 años, Las Condes).

“Yo pienso que son tan chiquititos que yo digo que no se les puede enseñar mucho...” (Hombre, 56 años, Peñaflor).

“No, no se puede, porque cada niño tiene su tiempo...” (Mujer, 27 años, Padre Hurtado).

Otras personas reconocen el potencial de la primera infancia con los imaginarios expresados en sus opiniones. Algunas reconocen que se puede evaluar pedagógicamente a los bebés, quedando demostrado en los siguientes los comentarios:

“Sí creo que se puede evaluar pedagógicamente” (Mujer, 27 años, Providencia).

“Yo creo que sí se les puede evaluar pedagógicamente al igual como se les evalúa en los centros de salud con instrumentos o pautas” (Mujer, 28 años, San Miguel).

“Sí, partiendo de la base que todo puede ser evaluable.” (Hombre, 46 años, Maipú).

Otras ponen como base una edad determinada:

“...desde los seis meses en adelante se puede evaluar los objetivos que corresponden a su etapa de desarrollo” (Mujer, 22 años, Ñuñoa).

“...yo creo que a partir del año se puede evaluar pedagógicamente...” (Mujer, 49 años, Maipú).

Por otra parte, es interesante observar que ciertas personas consideran que sí se debe evaluar, pero de una manera didáctica.

“Sí se les puede evaluar, pero con un rango más didáctico” (Mujer, 36 años, Santiago).

“Yo creo que sí, pero cosas muy básicas, por ejemplo, con juegos didácticos...” (Hombre, 37 años, Padre Hurtado).

Existe un reconocimiento a la evaluación con los bebés, desde una perspectiva de la motricidad y otra con énfasis en la adquisición del lenguaje.

“Yo creo que sí, en la forma en que se sostiene el cuerpo, en los movimientos en sí y de ahí se puede sacar muchas observaciones...” (Mujer, 58 años, Vitacura).

“Yo creo que sí se puede evaluar, pero no una evaluación muy dura, como por ejemplo para ver si saben algunos colores, o algunas palabras como mamá y papá” (Hombre, 46 años, Conchalí).

3. Evaluación pedagógica a bebés

Al consultarle a los entrevistados por la evaluación, sus argumentos dan cuenta de dos enfoques propios de la educación:

3.1 Enfoque técnico

“Yo creo que el mecanismo que se podría realizar y podría ser válido para evaluar a los bebés, puede ser principalmente tareas de motricidad dependiendo de la edad. El tema de los colores, el tema de los dibujos, canciones; o sea, la relación que tendrían ellos con este tipo de cosas, como cuando le muestras música o algún juguete en específico” (Hombre, 47 años, Maipú).

“Comparándolos con otras guaguas y viendo que es lo que tiene mal, o que le falta para estar al nivel de las demás guaguas, haciéndole algunas pruebas con la vista, la motricidad y esas cosas que hacen en los consultorios, como exámenes creo que son” (Hombre, 56 años, Peñaflo).



“Se podrían evaluar comparando los procesos cognitivos en diferentes edades o etapas del desarrollo, como, por ejemplo, los trazos que pueden ir haciendo en una hoja, el nivel de entendimiento cuando uno les habla, las habilidades motrices que podría ir adquiriendo, pintar, moldear con plastilina, comer con cubiertos, etc. Creo que es algo que se puede evaluar en una escala de ‘logrado’ o ‘no logrado’, no tanto con notas del uno al siete. Y es en niveles; o sea, siempre quizás pintó, pero cada vez era mejor y finalmente ya no se salía de las líneas, por ejemplo” (Mujer, 27 años, Providencia).

3.2 Enfoque práctico

Se puede señalar que varias personas poseen un enfoque práctico donde el sustento epistémico se enmarca en una racionalidad positivista.

“Sí, evaluar su sistema psicomotor, como decía antes, con eso de los juegos didácticos, por ejemplo, que coloque la pelotita donde va, que la encaje, uno sabe por lógica si está bien o está mal, o sea yo miro que ponga la cosa en su lugar” (Hombre, 37 años, Padre Hurtado).

“Puesto que el bebé no puede hablar, se puede hacer con una actividad o didáctica, si viene al caso” (Mujer, 22 años, San Miguel).

Otras personas relevan la importancia de consultar a quien está permanentemente con los niños y las niñas, esto sería su figura significativa o de apego.

“Preguntándole a la mamá, qué le hace ella, cómo la estimula para comer, en la noche para quedarse dormida, en sus tiempos libres ...” (Mujer, 54 años, Estación Central).

La observación de parte de los adultos hacia los bebés es algo que destacan:

“...realizando registros de observación ante sus intereses e interacciones con la forma que enseñamos o aprenden mirando a sus referentes...” (Mujer, 38 años, Macul).

“Yo creo que la forma de evaluar a un bebé es observando o creando una especie de juego para el bebé donde muestre lo que ha aprendido o las conductas que ha adquirido” (Mujer, 24 años, La Florida).

“Yo creo que se puede realizar observando cómo toma o cómo realiza sus movimientos y cómo aprende a realizarlos, una observación que toma tiempo realizando notas y apuntes sobre el progreso” (Hombre, 22 años, Macul).

A través de las diversas entrevistas llevadas a cabo a 60 personas, se puede ver que no hay diferencias entre opiniones y las edades de las personas (entre 21 a 56 años de edad), ni localidades en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Es interesante analizar que dentro de lo que se le pueda enseñar a niñas y niños menores de dos años se declare la motricidad, el lenguaje, autonomía y hábitos. Ninguna persona se refirió a aspectos socioemocionales como parte del proceso de aprendizaje, el que requiere de tiempo para que se fortalezca y donde la interacción mediada por el afecto debiera ser un componente esencial en las prácticas de crianza (Mesa y Rendón, 2020). Con respecto a la enseñanza de la motricidad, entrevistados apuntan a ésta como un contenido relevante. Al respecto Serrano y De Luque (2018) señalan que el desarrollo motor grueso es el más fácil de identificar, ya que es posible observar en los movimientos realizados con todo el cuerpo, como lo son girar, gatear o caminar, así también se evidencia cuando los entrevistados señalan la importancia de sentarse como relevante.

Otro contenido que se manifiesta es la importancia de la enseñanza del lenguaje en estos años de vida, con especial énfasis en el oral. Entendiendo que este tipo de lenguaje tiene como funciones la comunicación, la representación mental y la estructuración del pensamiento, el primer lenguaje utilizado por los infantes es la expresión de necesidades y sentimientos a través de balbuceos, llantos y sonrisas, los cuales deben ser atendidos y acompañados por el adulto o adulta durante el proceso que llevará al niño o niña a la obtención del dominio total de la comunicación verbal (Calle-Poveda, 2019).

Cuando un niño o niños nace, es una persona desvalida y dependiente en gran medida hasta llegar un día a la autonomía, donde es clave el ecosistema familiar (Salazar y Centeno, 2019), quienes influyen en el desarrollo de la personalidad, la manera de pensar y de hacer las cosas. Es importante señalar que la autonomía desde el cuidado es relevada por los diversos entrevistados, haciendo énfasis en la prevención de accidentes o en relación con sus hábitos de higiene como es la evacuación que es una característica de madurez en estas edades. Sin embargo, nadie se refiere a la toma de decisiones o capacidad de elegir lo cual es una de las características de esta investigación.

Otro aprendizaje relevante señalado en las entrevistas se refiere a los hábitos, enfatizando aquellos referidos a la alimentación y a las rutinas de actividades diarias en la casa o centro educativo. Para muchos autores un hábito es un automatismo, así lo señala Mondragón et al. (2017), argumentando que en los primeros años de vida se establecen las bases para la adquisición de hábitos, sostiene que éstos representan conductas desarrolladas a partir de una acción por repetición y, por lo tanto, se convierte en un control automático. Para dicho aprendizaje, señalan dichos autores, hay fases. La primera es el período de adquisición y la segunda se refiere cuando ya se ha conseguido y se realizan los actos de manera permanente, de manera fácil y con un automatismo. Así se ha planteado que los hábitos por consiguiente “son patrones de conductas que son aprendidos mecánicamente ante situaciones específicas de tipo rutinarias, donde las niñas y niños no tienen necesidad de pensarlas ni tienen la decisión sobre cuándo y cómo ejecutarlas” (Mujica, et al., 2023).

Otra categoría relevante que emergió en el análisis del corpus de información se refiere a la idea que se tiene sobre la pedagogía con bebés. Dentro de los términos que más aparecen es lo referido a *estimulación*. Los y las participantes hacen una distinción entre enseñar y estimular. Al respecto hay que tener presente la diferencia entre ambos conceptos, porque educar favorece el desarrollo integral de las personas, se busca que el niño o la niña adquiera conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y



hábitos que favorezcan la toma de decisiones y gestión de proyectos en función de las exigencias de su entorno (Touriñán, 2021), lo cual es muy diferente a instruir o entrenar, en esto último se da información o pautas de comportamiento. En cambio, la finalidad de la estimulación (Esteves, et al., 2018) consiste en proporcionar al bebé un mayor desarrollo físico, intelectual y social, mediante diversas actividades e interacciones físicas que deben realizarse idealmente desde el nacimiento hasta los seis o siete años, pues esa es la franja de edad con mayor plasticidad cerebral. Si bien, la estimulación se vincula a la interacción que desarrollan los adultos con los niños y las niñas con su voz, canciones, juguetes o su propio cuerpo, siendo, por lo tanto, algo cotidiano en la niñez, desde la pedagogía y desde un enfoque crítico es deseable hablar de *oportunidades de aprendizaje*, alejándose de un paradigma técnico. De esta manera, y como muestra la evidencia científica, mientras más enriquecido y desafiante sea el ambiente en el que se desarrollan los niños y las niñas, mayores serán las posibilidades de aprendizaje (Santi-León, 2019). Esta perspectiva se ve reflejada en algunas respuestas y, por lo tanto, concepciones de los adultos que los rodean como es el caso de quienes fueron entrevistados. En tal sentido, surgen imaginarios, donde para muchos es inadmisibles una evaluación pedagógica en estas edades, lo que va directamente relacionado con sus imaginarios (Ditus, et al., 2017) y concepto de evaluación. Otras personas reconocen el potencial de la primera infancia con los imaginarios expresados en sus opiniones. Algunas reconocen que se puede evaluar pedagógicamente a los bebés. Para algunos entrevistados o entrevistadas hay un cierto determinismo de acuerdo con las edades, como cuando señalan que se puede evaluar *desde los seis meses en adelante*, reflejando imaginarios sociales de los bebés de pocos meses, lo que generalmente se asocia solo o básicamente al cuidado y no la enseñanza.

Existe un enfoque reduccionista sobre la evaluación con los bebés, que deja fuera las múltiples necesidades de aprendizaje que se evidencian en este tramo etario donde además al evaluar debiera de considerarse el proceso y no solo el producto (Manhey, 2021). Por ende, los y las educadores deben utilizar procedimientos e instrumentos más cualitativos

donde la observación es clave al igual que los sustentos teóricos y metodológicos, lo que permite realizar una evaluación de calidad, tomar decisiones y además asumir una posición crítica de sus propias prácticas y actuaciones (Ramírez et. al, 2022).

Desde los enfoques curriculares, se evidencian las creencias, las que pueden ser explícitas o implícitas (Marsh y Willis, 2007), dando sentido o enmarcando las prácticas pedagógicas. Muchas personas a lo largo de su vida escolar vivenciaron enfoques técnicos centradas en los contenidos, donde el sustento epistémico se enmarca en una racionalidad positivista. Esto se puede reconocer a partir de sus respuestas donde se centran en contenidos como evaluar los colores, utilizar láminas o el comparar a bebés con otros, lo que apunta a una estandarización y por lo tanto homogenización de los aprendizajes y personas.

Por otra parte, otros sujetos se acercan más a un enfoque práctico, reconociendo que se puede evaluar a los niños y las niñas a través del juego. Así es expresado en múltiples referentes curriculares. En el caso chileno, el Ministerio de Educación (2018) señala que se debe de evaluar en esta etapa mediante situaciones lúdicas, “la evaluación debe estar integrada en situaciones cotidianas de los niños y las niñas, tanto del juego iniciado por ellos y ellas o en las experiencias variables y constantes guiadas por los equipos educativos” (p. 22).

Otras personas relevan la importancia de consultar a quien está permanentemente con los niños y las niñas, con quienes debieran de tener una relación afectiva y estrecha, lo que se le ha denominado vínculo significativo (Barroso, 2019). Especialmente al momento de evaluar a los niños y las niñas, debe ser en situaciones naturales y con una figura de apego, así se les transmite confianza y no es algo ajeno a cotidianidad. Desde esta perspectiva, la observación de parte de los adultos hacia los bebés es fundamental, especialmente cuando se realiza en el contexto natural (Puentes, 2023), ya que a través de esta podemos conocer en profundidad a los niños y niñas, sus particularidades y singularidades (Manhey, 2021).

Conclusiones

Esta investigación ha pretendido visibilizar los imaginarios de adultos sobre la enseñanza y evaluación de bebés. Así, en las líneas de conclusión se plantea reformular algunos temas, a partir de investigaciones precedentes y sobre las que, desde los hallazgos de este trabajo, se proyecta volver a reflexionar, y al haber utilizado la *Teoría Fundamentada*, permite “desarrollar hipótesis y teorías sobre el comportamiento humano en contextos sociales determinados” (Muñoz y Verelst, 2024). En este caso, cuáles son los imaginarios de los adultos que no son educadores formales con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación con los niños y niñas menores de tres años.

De los discursos recogidos de los y las personas entrevistadas se puede señalar que, existen imaginarios con respecto a los bebés vinculados a consideraciones del tipo “seres aún muy pequeños y que aún no pueden aprender por sí solos”. Ello resulta sorprendente, especialmente cuando la política pública chilena ha puesto gran énfasis en la primera infancia, a través de la formación continua, el aumento de recursos humanos y materiales en espacios para las infancias menores de dos años, junto con la institucionalidad del nivel educativo. Persiste la relevancia del cuidado y asistencia con las infancias, por esto es probable que se requiere seguir avanzando con el desarrollo de estrategias para mejorar la difusión a nivel de política pública y la educación de la ciudadanía sobre la pedagogía con bebés. Asimismo, esto revela la necesidad de seguir convocando este



tema desde el abordaje del trabajo docente de las educadoras y educadores a cargo de la educación de las infancias, que, sin duda, amerita ser articulada con en la formación inicial profesional y técnica en el nivel de la Educación Parvularia.

Se enfatiza en la necesidad de trabajar como educadores y educadoras con la sociedad, derribando prejuicios e imaginarios en torno a la primera infancia, sus concepciones y posibilidades que son evidenciadas con esta investigación y la literatura experta, las que van directamente relacionadas con las oportunidades de aprendizaje que se les brindan, que no sólo han de estar vinculadas con la motricidad, lenguaje, autonomía y hábitos, como lo señalaron las y los entrevistados. En este sentido, el niño y la niña desde su nacimiento va construyendo su personalidad, por lo tanto, potenciar su autoestima, autoconcepto, emociones, el cuidado y respeto por la naturaleza, la empatía son algunos de los elementos fundamentales en la pedagogía, por ser sujetos de derechos.

La existencia de imaginarios sociales deriva en que se legitimen ciertas prácticas, en este caso acerca de la crianza, pedagogía o posibilidad de una evaluación pedagógica con los bebés. De ahí dependerá muchas veces las oportunidades de aprendizajes que se les ofrezcan a las niñas y los niños. En este sentido, las construcciones sociales que tienen los adultos sobre los bebés impactan en su bienestar integral, junto con el sistema de creencias, actitudes y valores (Martínez y Muñoz, 2015).

Los resultados de esta investigación muestran el potencial que tienen los imaginarios sobre la enseñanza y evaluación de bebés, develando desafíos para la formación y concepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica de aula. En tal sentido, es relevante fortalecer el acompañamiento en la complejidad de la práctica pedagógica y afianzar las relaciones que se establecen con las familias, junto con impulsar avances en el conocimiento de prácticas de calidad de los futuros y futuras educadores de párvulos de primera infancia.

De esta forma, el abordaje de los imaginarios sociales constituye una oportunidad para resignificar la propia experiencia sobre enseñanza y evaluación con bebés, favoreciendo la articulación entre teoría y práctica. Desde esta perspectiva, ofrecer oportunidades de aprendizaje en los dos primeros años de vida pueden tener efectos de larga duración en la trayectoria académica del alumnado y, junto con factores de salud y nutrición, previenen efectos de pobreza y exclusión social (Otero-Mayer, et al., 2021). Este último punto, permitiría trascender la lógica existente en los imaginarios sociales y promover una comprensión profunda de las infancias y las situaciones que afectan su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Araujo, K. (2014). Artesanía e incertidumbre: el análisis de los datos cualitativos y el oficio de investigar”, en Manuel Canales (coord.), Escucha de la escucha, LOM, pp. 43-73
- Barriga, F. D. (2018) Nuevo modelo educativo: una mirada desde los estudios del currículo. *Bitácora*, p.11.
- Barroso, O. (2019). Educación para un apego seguro: aproximación para pediatras. *Pediatría Atención Primaria*, 21 (81), pp.25-30.
- Bocanegra, F. (2021). COVID-19: Programa educativo “Amando a mi Bebe” sobre habilidades y destrezas maternas para la estimulación temprana al recién nacido prematuro.
- Calle-Poveda, A. (2019). “Una mirada a la estimulación temprana en el lenguaje”. *Dominio De Las Ciencias*, 5(2), pp.160 - 172.
- Coll, C. (2002) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchessi, A. Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II. Editorial Alianza.
- Conde-Rojas, F. J., Martina Arroyo, M., & Aniceto Vargas, P. F. (2022). Análisis del concepto evaluación educativa mediante cartografía conceptual, camino hacia la calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), pp.18. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1694
- Díaz Barriga, Ángel. 2015. Currículum: entre utopía y realidad. Amorrortu, p. 224
- Ditus, R., Basualto, O., y Riffo, I. (2017). La investigación en Chile sobre imaginarios y representaciones sociales. (F. Osorio González, Ed.) Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, pp. 103-115. Obtenido de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45171/51754>
- Esteves, Z., Mendoza, J., Quiñonez, M. (2018). La estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños y niñas de 6 a 7 años. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(15), pp. 26 - 41.
- Faas, A., Codosea, L., Curti, J., Ferrero, M., Herrero, M., Marasca, R., Nanzer, C., Polantonio, P. y Rabinovich, D. (2022). Interacciones vinculares mamá-bebé: impacto de las creencias maternas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-30. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5351>
- Flores, J. (2020) La Importancia de los Primeros Pasos en la Vida de las Personas, *Revista Derecho & Opinión Ciudadana*, Instituto de Investigaciones Parlamentarias, Congreso del Estado de Sinaloa, año 4, número 7, p. 195-216.
- Gallego, B. y Vásquez, R. (2023). *Educación Infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Gerhardt, S. (2017). *El amor maternal: La influencia del afecto en el cerebro y las emociones del bebé*. Eleftheria



- Gértrudix-Barrio, Felipe, Rodríguez Torres, Javier, Cruz Cruz, Purificación (2022). *La aventura de crear una escuela de familias: planificación y buenas prácticas*. Dykinson
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Glaser BP. (2009) Jargonizing: the use of the grounded theory vocabulary. *The grounded theory review*. 2009; pp.8. <https://groundedtheoryreview.com/2009/03/30/992/>
- Gopnik, A. (2010). *How babies think: Even the youngest children know, experience and learn far more than scientists ever thought possible*. *Scientific American* (303), 76-81.
- Gopnik, A. (2012). *Nurturing Brain Development From Birth to 3. Zero To Three: Conversations With the Experts*, 32 (3), 12-17.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (1ª ed. 2ª reimp.). Morata.
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).
- Manhey, M. (2019). Observar a los niños y niñas es aprender de ellos. Una evaluación en educación infantil centrada en los niños y niñas. *Revista Enfoques Educativos*, 16(1), 96-105.
- Manhey, M., Reyes, L., Duarte, Y. (2020) Interacciones Positivas entre educadoras de trato directo y bebés. Resultados del estudio de una residencia. *Revista Señales* (23). 28-43
- Manhey, M. (2021) Planificación y evaluación para los aprendizajes en educación infantil desde un enfoque de derechos. (p. 303). Ariadna Ediciones.
- Mesa Villa, P. A. y Rendón Uribe, M. A. (2020). Crianza, educación socioemocional y práctica educativa en la perspectiva de agentes educativos de un jardín infantil del programa Buen Comienzo.
- Marsh, C. J., y Willis, G., 2007, *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*, Upper Saddle River, NJ, Pearson-Merrill, Prentice Hall.
- Martínez, M. D. y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(1). <https://doi.org/10.11600/1692715x.13120190814>
- Ministerio de Educación. (2018). *Planificación y evaluación orientaciones técnicas pedagógicas para el nivel de educación parvularia*.
- Mondragón, A., Cardoso, D. y Bobadilla S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en administración de la unidad académica profesional Tejupilco. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>

- Mujica-Stach, Ana Milena. (2023). Formación de hábitos en la primera infancia: tiempos de pospandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 19(2), 271-288. Epub December 00, 2023. <https://doi.org/10.18004/riics.2023.diciembre.271>
- Muñoz, C. y Verelst, N. (2024). El currículum como articulador en los procesos de extensión universitaria: Una Teoría Fundamentada en el contexto de formación doctoral en una Universidad Regional. *Revista Educación*, 1-17.
- Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista complutense de Educación*, 32(4).
- Peralta, S., Calberto, L., Cervantes, J., & Romero, E. (2023). Análisis comparativo de los modelos curriculares: Tradicionalista–enfoque tecnológico–crítico socio político–constructivista socio crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9333-9347.
- Puentes Chávez, D. (2023). Intervención naturalista en el lenguaje oral, en el contexto del aula infantil. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), pp. 85–104. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73221>
- Ramírez, Y.; Bermúdez, B. & Lara, L. (2022). Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar. Mendive. *Revista de Educación*, 20(3), 1070-1086. Epub 02 de septiembre de 2022. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000301070&lng=es&tlng=es.
- Riffo-Pavón, I. (2022). Imaginarios sociales, representaciones sociales y representaciones discursivas. *Cinta de moebio*, (74), 78-94.
- Rinaldi, C. (2021) *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender. Morata.*
- San cristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica. España: Morata S.L.*
- Salazar, E. y Centeno, M. (2019). El ambiente familiar y su incidencia en el apego materno infantil: Importancia de las relaciones afectivas en edad temprana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 3(6), 324-355.
- Sandoval Núñez, T. E. y Silva Martínez, F. I. (2023). Interacciones comunicativas lingüísticas y no lingüísticas entre adultos/as y niños/as de cero a dos años en el contexto familiar.
- Santi-León, F., (2019). Educación: la importancia del desarrollo infantil y la educación en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12 (30), 143-159.
- Serrano, P. y De Luque, C. (2018). *Motricidad fina en niños y niñas: Desarrollo, problemas, estrategias de mejora y evaluación.* Narcea S.A.



- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS-editorial, Universidad de Antioquia.
- Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. GRAÓ.
- Touriñán, J. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 33 - 84. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1312/1224>
- Tyler, R. W. (1986). Principios básicos del currículo (5th. ed., E. Molina de Vedia, Trans.). Troquel. (Original work published in 1949).
- Valdés-Vera, M. y Turra-Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo andino*, 53, 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- Voltarelli, M., Gaitán Muñoz, L., & Leyra Fatou, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispanohablantes. (U. C. Madrid, Ed.) *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309. Recuperado el 2018, de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/56119/456445654722> 6

Artículo: **Palabra y juego:**
reflexiones sobre el
poder creativo en la
primera infancia





Palabra y juego: reflexiones sobre el poder creativo en la primera infancia

Luz Yennifer Reyes¹

Los mundos imaginarios. Los juegos. Pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto, y juegos a los que se vuelve una y otra vez, ritualmente, como habitaciones secretas que siempre están allí, esperando.
Montes, G. (1999). La Frontera Indómita.

Al hablar sobre juego y su relación inseparable con la literatura en la primera infancia, quisiera subrayar la importancia de los lenguajes de expresión artística. Esto abarca, no solo las obras literarias, sino también la música, las artes plásticas, la danza, entre otras manifestaciones, que en la vida de los niños y niñas deben ocurrir en paralelo inmersas en su cotidianidad.

Pensemos en lo que señala la escritora argentina Graciela Montes (1999) en el epígrafe inicial: se refiere a esos «mundos imaginarios» que nos llevan al juego del «como si fuera». Como si fuera un pájaro, como si fuera una profesora, como si fuera agua. Juegos que reflejan la necesidad básica de las expresiones creativas y, por qué no decirlo, de la necesidad de la creación narrativa. Nuestra tarea, como mediadoras y mediadores, será estimular y enriquecer estos mundos, comprendiendo estas expresiones como un legado cultural y patrimonial vital para habitar el mundo.

Este enriquecimiento del mundo infantil se nutre especialmente con la musicalidad. Recordemos por un momento esos primeros sonidos rimados, musicales, que escuchábamos de los adultos que nos rodeaban. Desde la primera infancia, el bebé percibe los cambios de tono y ritmo en la voz que le habla; no es lo mismo decir «vamos a comer» que narrar «este dedito compró un huevito». De manera similar, los ritmos que se producen al golpear suavemente objetos como la cuna o cualquier superficie estimulan ese enriquecimiento sensorial y permiten al bebé apropiarse de su entorno con seguridad.

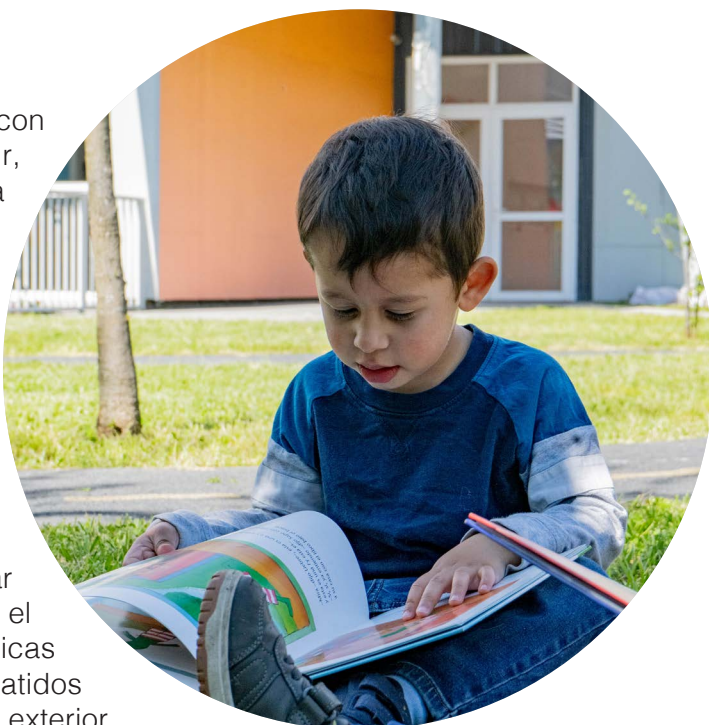
Lo cotidiano se vuelve estimulante a través de juegos de manos, movimientos, ritmos y canciones que no requieren mediadores musicales expertos, sino que cantan y riman de forma natural como juego y como vínculo. Se recurre al repertorio oral y tradicional que seguramente también nos contaron a nosotros:

¹ Luz Yennifer Reyes Quintero es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá y máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesional de la Coordinación de Fomento Lector del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas; luzyennifer@gmail.com.

*Arrorró, mi niño,
arrorró, mi sol,
arrorró, pedazo
de mi corazón.*

Estos cantos, relacionados casi siempre con rutinas como la hora de comer o dormir, son lo que la investigadora, ensayista y pedagoga Ana Pelegrín Sandoval (2004) ha denominado «literatura oral cotidiana», y están igualmente legitimados como literatura, en ese baño sonoro que el recién nacido necesita tanto como sus alimentos.

Varios estudios psicolingüísticos han revelado cómo las bases biológicas del lenguaje, desde el punto de vista de la percepción auditiva, empiezan a funcionar hacia el cuarto mes de gestación. Desde el vientre materno las informaciones acústicas ya no están solo relacionadas con los latidos del corazón, sino también con la voz del exterior. Estas huellas acústicas permitirán al bebé reconocer las voces que le rodean. Al nacer, cada bebé ya amará la voz de sus cuidadores.



La voz de la madre calma, sosiega y acompaña al bebé. Además de la voz, el paso rítmico de las palabras se enmarca en una relación directa con el balanceo que se produce en el regazo, en la cuna o en la hamaca. Ana Pelegrín Sandoval (2006) lo describe como un «balanceo, movimiento esencial de calma y seguridad, entrañable sabiduría del amor, manteniendo el hilo en vuelo, abierto, acurrucado, rescate del vacío y el temor».

Podemos decir que este balanceo está directamente relacionado con la voz, y todo ello se engloba en la monotonía de las frases, la dulzura de la voz, su suavidad, los silencios y el tarareo de las palabras. El «arrorró», por ejemplo, se convierte en el ritmo adecuado que adormece.

La experta argentina María Emilia López (2008) describe estas expresiones cotidianas como «protoliteratura», una literatura de ocasión, oral y rítmica, imbricada en la melodía de la voz, en ese gesto con el que la niña y el niño pequeño comienzan a construir sentido y significado. La voz de la madre y del padre, la voz de los cuidadores, su tono, ritmo y juego, a veces acompañados de libros, y otras veces de puro balbuceo-cantonomatopeyas, son caricias sonoras que enriquecen el desarrollo de todo niña y niño.

En Chile, varias editoriales han hecho esfuerzos por rescatar estas canciones y mantener viva la riqueza de la tradición oral entre generaciones. Un ejemplo de esto corresponde a las colecciones *BB* de editorial Amanuta, *Clave de Sol* de la editorial Ekaré y *Mi Memoria* de Liebre Ediciones, disponibles para descarga gratuita.

Nunca es demasiado temprano para narrar y cantar. Evelio Cabrejo Parra (2020) especialista colombiano y cofundador del Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación para la Primera Infancia de CERLALC, señala que, desde el cuarto mes de



Nunca es demasiado temprano para narrar y cantar. Evelio Cabrejo Parra (2020) especialista colombiano y cofundador del Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación para la Primera Infancia de CERLALC, señala que, desde el cuarto mes de gestación, el feto ya tiene la capacidad de escuchar su entorno.

gestación, el feto ya tiene la capacidad de escuchar su entorno. Es en ese momento cuando las experiencias narrativas y los cantos comienzan a nutrir y enriquecerlo, convirtiéndose en un espacio de encuentro y socialización a medida que la niña y el niño van creciendo y apropiándose del mundo que lo rodea.

Juego y literatura infantil: una relación esencial

Entrando en la relación entre el juego y la literatura infantil, es fundamental entender que las narraciones acompañan a las niñas y los niños, y a los seres humanos en general, no solo desde la perspectiva de la ontogenia (desarrollo individual), sino también desde la filogenia (evolución de la especie). Los arrullos son parte de la tradición oral y la literatura infantil, que se canta y se cuenta. Son esenciales la voz, los gestos del rostro y el movimiento del cuerpo, pero, sobre todo, la invitación a compartir un momento de gozo, mirando al otro, escuchándolo y hablándole. A medida que cantamos a las niñas y los niños, les llevamos por los caminos de la ficción. Por ejemplo, la historia de la madre que trabaja en el campo mientras su hijo intenta dormir ya representa mundos diferentes, generando temores y alegrías, que finalmente se organizan en estructuras narrativas con protagonistas, inicios, nudos y finales «Les leemos a los niños por las mismas razones que les hablamos: para tranquilizarlos, para entretenerlos, para crear lazos; para informarles o explicarles algo, para despertar su curiosidad, para inspirarlos» (Jim Trelease, 2005).

Los libros llegan a la vida de las niñas y los niños no solo como objetos de juego para morder, colocar sobre la cabeza o abanicar, sino también como contenedores de personajes e historias. Ese encuentro con los libros necesita de la mediación de las personas adultas, no solo para descifrar el código escrito, sino también para generar una relación afectiva que haga del momento de la lectura una experiencia compartida. Los tonos de voz, los gestos, las emociones, los sentimientos y hasta los olores y espacios que rodean la lectura propician esta experiencia tan enriquecedora.

La literatura es juego, pero también es arte. El libro es un juguete, y las historias de ficción son tanto juguetes como expresiones artísticas. En el juego y en la literatura, las niñas y los niños elaboran, imaginan, aprenden, inventan, porque jugar tiene ese poder increíble de reunir todas las facetas de la experiencia: explorar, imaginar, fantasear, reparar, aprender, investigar, descubrir y pensar.


Invito a reflexionar sobre algunos clásicos de la literatura infantil universal, como *Vamos a cazar un oso* (Michael Rosen), *Donde viven los monstruos* (Maurice Sendak) o *El topo que quería saber quién le había hecho aquello en su cabeza* (Werner Holzwarth), que ejemplifican cómo, al igual que el juego, estas obras potencian el desarrollo infantil mediante las elaboraciones y resignificaciones que las niñas y los niños hacen de su mundo.

Jugamos con el cuerpo al caminar por una tormenta fría en busca de un oso grande, nadamos en un río profundo y frío, imitamos y simbolizamos con onomatopeyas: el «muuu» de la vaca, el «miau» del gato. O jugamos simbólicamente a bailar en una gran fiesta de monstruos, donde también se construyen reglas que nos permiten trabajar en equipo y ponernos en el lugar del otro.

Me dirijo nuevamente a las mediadoras y los mediadores, invitándoles a leer, explorar e imaginar acciones que ofrezcan a las niñas y los niños la libertad de experimentar a través de las obras literarias, fomentando en ellos la curiosidad. Les invito a buscar obras que no solo permitan el juego en movimiento, sino también la contemplación, como sucede con los libros álbumes y los libros ilustrados.

Pensemos en obras que despierten la curiosidad de las niñas y los niños, brindándoles la libertad de imaginar e interpretar los múltiples significados que puedan encontrar en las historias o en la información presentada, sin la necesidad de buscar una moraleja o enseñanza. Si como personas adultas intervenimos con lecciones morales sobre la obediencia, nos alejamos de facilitar la libertad del juego y del arte. En ese caso, habremos reducido la obra literaria al servicio de los aprendizajes morales y del «deber ser». El arte, al igual que el juego, es precisamente el territorio donde podemos escapar de los rigores de la vida, donde toda expresión es válida y donde el dolor, la furia y la alegría pueden metaforizarse o transformarse.

Para concluir, es fundamental enfatizar en la garantía de los derechos en la primera infancia, en particular el derecho al juego, la lectura y el acceso a libros y a espacios culturales. Estos son derechos esenciales que deben asegurarse, pues potencian el desarrollo integral de las niñas y los niños mediante las elaboraciones y resignificaciones que hacen de su entorno social y cultural. Este proceso, a largo plazo, favorece la construcción de su identidad como ciudadanos competentes, capaces de ejercer plenamente sus derechos.

El juego, junto con la participación en la lectura y el comentario de obras literarias, se convierte en el espacio donde comienza la participación infantil. Estos ámbitos permiten que las niñas y los niños expresen sus voces de manera natural, comprendan las relaciones que establecen con sus pares, los acuerdos que alcanzan, las reglas que crean y las elecciones que toman. Todo ello fomenta su autonomía y les permite expresar su forma de ser, actuar y experimentar, contribuyendo a la formación de su identidad y su rol social. El juego y la lectura, impregnados de las condiciones sociales y culturales en las que se desarrollan, permanecen a lo largo de la vida como parte integral del crecimiento y desarrollo humano. 

*Hay países que yo recuerdo
como recuerdo mis infancias.
Son países de mar o río,
de pastales, de vegas y aguas.
[...] Quiero volver a tierras niñas;
llévenme a un blando país de aguas.
En grandes pastos envejezca
y haga al río fábula y fábula.
Tenga una fuente por mi madre
y en la siesta salga a buscarla,
y en jarras baje de una peña
un agua dulce, aguda y áspera.*
Mistral, G. (1938). Agua. En Tala. Sur.



El juego, junto con la participación en la lectura y el comentario de obras literarias, se convierte en el espacio donde comienza la participación infantil.



Referencias bibliográficas

Holzwarth, W., & Erlbruch, W. (2007). *El topo que quería saber quién la había hecho aquello en su cabeza*. Alfaguara.

Informe de Gestión 2023 del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. (s. f.). Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. <https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/publicaciones/informe-de-gestion-2023-del-sistema-nacional-de-bibliotecas-publicas>

López, M. E. (2008). *Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia*. Conferencia leída en el Seminario Internacional “Leer y crecer con los más pequeños”. USEBEQ-Océano.

Mistral, G. (2010). *Tala*. Ediciones UDP.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

Parra, E. C. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír/ The Adventure of Hearing*. Anaya.

Pelegrín, A. (2006). *Cada cual atiende su juego de tradición oral y literatura*. Anaya.

Rosen, M., & Oxenbury, H. (1993). *Vamos a cazar un oso*. Ediciones Ekare.

Sendak, M. (2014). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka.

Trelease, J. (2005). *Manual de la lectura en voz alta*. Fundalectura.



Artículo: **Leer y jugar**
en familia





Leer y jugar en familia

Daniela Paz Ramírez A.¹, Pierina Marrese T.², Luis Alejandro Agurto Á.³

Resumen

Las familias juegan un papel clave en el fomento a la lectura, particularmente en la primera infancia, ya que corresponden al primer grupo humano al que niñas y niños pertenecen y allí encuentran sus significados más personales, descubriendo sus primeros gustos y aficiones. En el hogar, las familias tienen la posibilidad de incorporar actividades lúdicas que favorecen el desarrollo del lenguaje en sus situaciones cotidianas, ya sea desde la lectura compartida de un libro hasta conversaciones y juegos de palabras. En esta tarea, las salas cuna y los jardines infantiles deben acompañar a las familias, trabajando de forma colaborativa para brindar a niñas y niños oportunidades para desenvolverse autónomamente en un mundo lleno de palabras que se presentan en distintos espacios, momentos y formatos. A través del *Programa Aprender en Familia* de Fundación CAP, se promueve la colaboración entre familias e instituciones educativas mediante estrategias como la Biblioteca Viajera y Relatos Familiares. Estas iniciativas buscan involucrar a la familia a partir de experiencias de lectura compartida y otras actividades que, a través del juego y el goce, fortalecen el vínculo afectivo, favorecen el aprendizaje y, particularmente, el desarrollo del lenguaje.

Palabras clave:

EDUCACIÓN PARVULARIA, FAMILIAS, FOMENTO LECTOR, JUEGO, VÍNCULO.

1 Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y consultora del *Programa Aprender en Familia* de Fundación CAP. dramirez@focus.cl

2 Educadora de párvulos, Magíster en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile y consultora del *Programa Aprender en Familia* de Fundación CAP. pmarrese@focus.cl

3 Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Psicología Social de la Universidad Alberto Hurtado y coordinador del *Programa Aprender en Familia* de Fundación CAP. lagurto@focus.cl

Introducción

En la primera infancia la familia cumple un rol fundamental, pues corresponde al primer grupo humano al cual pertenecen las niñas y los niños, donde encuentran sus significados más personales. “Establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad” (MINEDUC, 2018).

La maparentalidad, cuyas funciones son cuidar, criar y educar, tiene efectos en todas las áreas del desarrollo de las niñas y los niños, siendo especialmente importante en aquellos procesos de aprendizaje, donde se releva el involucramiento maparental en el ámbito educativo. Con la propuesta de la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner (1987) podemos comenzar a visualizar las familias y los establecimientos educacionales como sistemas sociales interdependientes, donde la interacción y oportunidades de aprendizaje de ambos influyen directamente en las niñas y los niños. Teniendo esto presente, el involucramiento maparental es fundamental, entendiendo que es un compromiso proactivo de los padres y las madres promover el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos e hijas, que influye directamente en sus resultados educativos (Razeto, 2016).

En lo anterior radica justamente la importancia de la alianza entre las familias y las instituciones educativas, reconociendo que el trabajo colaborativo entre ambas partes se constituye como un factor primordial para lograr una Educación Parvularia de calidad, donde la familia contribuye desde sus saberes y experiencias para enriquecer el proceso educativo (MINEDUC, 2018).

Como parte de este enriquecimiento a la trayectoria educativa de las niñas y los niños, las familias juegan un rol primordial en uno de los principales procesos que se potencian en la educación inicial –y en todo el sistema educativo–, el fomento lector, reconociendo en el lenguaje el medio para comprender y desenvolverse de forma autónoma en un mundo repleto de información en distintos formatos (Mekis, 2021). En este sentido, para el desarrollo en la niñez, especialmente en la primera infancia, revisten de gran importancia las interacciones con los adultos significativos, puesto que son “portadores de los contenidos de la cultura que el niño o niña acomoda y asimila” (MINEDUC, 2018) y es en el entorno familiar donde se sientan las bases para la formación de los gustos y aficiones (Meyer, 1994).

El fomento del hábito lector está determinado por la realización de actividades lúdicas que tienen como propósito el disfrute y, es en esta tarea, donde las familias son grandes aliadas (Rosero y Mieles-Barrera, 2015). A su vez, el amor por las palabras y la lectura, se inaugura en el hogar (Mata, s.f.; en Mekis, 2021) y leer en familia durante la infancia contribuye a construir relaciones amorosas. Reyes (2003) indica que en las lecturas se teje una relación triádica entre el niño o la niña, el adulto y el libro, denominada como el

Reyes (2003) indica que en las lecturas se teje una relación triádica entre el niño o la niña, el adulto y el libro, denominada como el triángulo amoroso de la lectura, donde resalta una envoltura relacional, comunicacional y afectiva, puesto que la calidez de la voz del mediador y el momento junto a un adulto significativo, son espacios que permiten al niño o niña acercarse a las palabras desde el goce y la memoria afectiva.



triángulo amoroso de la lectura, donde resalta una envoltura relacional, comunicacional y afectiva, puesto que la calidez de la voz del mediador y el momento junto a un adulto significativo, son espacios que permiten al niño o niña acercarse a las palabras desde el goce y la memoria afectiva. De esta manera, a través de la lectura en familia se ponen en ejercicio algunos de los principios que sustentan la Educación Parvularia⁴, desarrollando experiencias significativas que acogen la individualidad del niño y niña, favorecen su protagonismo y se centran en el goce asociado al componente lúdico.

Rol de las familias en el fomento lector: poder del vínculo, juego y actividades lúdicas en el hogar

Si bien hay acuerdo sobre la relevancia que tienen las familias en el fomento lector, se han podido evidenciar tensiones importantes entre el rol educador de las familias y las instituciones educativas del país, reconociendo que el sistema educativo se caracteriza por un círculo de malos entendidos que se traduce en imágenes de padres descomprometidos y profesores indiferentes (Cardemil, 1994; en Alcalay, Milic y Torretti, 2005). Las investigaciones nacionales han evidenciado que los equipos educativos se comunican con las familias frecuentemente para señalarles los problemas que los estudiantes están teniendo en la sala, lo cual lleva a las familias a asumir una postura defensivo-crítica, sintiéndose responsables por estas dificultades (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Lo anterior conlleva a que las familias tengan una sensación de ser poco valoradas por el equipo educativo, a quienes atribuyen la culpa y califican de “incompetentes” para hacerse cargo de las dificultades o problemas de sus hijos (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Esta atribución cruzada de culpas entre las familias y el equipo educativo es transversal a todas las áreas del desarrollo, destacando el fomento lector como un proceso que es usualmente asignado como una responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas, lo cual, en palabras de Constanza Mekis (2021), “más que un error, es una falacia”.

En el año 2023, a partir de un estudio realizado en Por Un Chile Que Lee (Claro, Orellana, Valenzuela y Fantoni, 2023), se evidencia un rezago lector importante en las niñas y los niños que están ingresando a la Educación Básica, demostrando un retraso en habilidades de literacidad que debiesen haber desarrollado en los niveles de Educación Parvularia. A raíz de ello, a nivel nacional se ha definido el fomento lector como un foco de trabajo en el sistema educativo, movilizándolo la política pública para reducir las brechas educativas que se han acentuado por la reciente pandemia vivida durante los años anteriores, en 2020 y 2021.

Al tomar en cuenta lo expuesto sobre el rol de las familias en el aprendizaje, sumado a la urgencia de abordar desde todas las esferas de la vida el desarrollo del lenguaje, se marca un precedente para atender este desafío a través del vínculo, el juego y las conversaciones en el hogar. Así, se hace indispensable que los equipos educativos en Educación Parvularia inviten a las familias a disfrutar de la lectura en sus casas y entreguen herramientas para ello, enfocándose en el vínculo y en el goce que puede entregar a partir de conversaciones, juegos y el uso de libros.

⁴ Los principios pedagógicos son orientaciones centrales de Teoría Pedagógica que “contribuyen a concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover estos procesos de aprendizaje” (MINEDUC, 2018, p.30). Estos principios son: bienestar, unidad, singularidad, actividad, juego, relación, significado y potenciación.

En la lectura compartida, las familias leen con sus hijos e hijas, siendo ellos quienes participan activamente del proceso, dialogando y disfrutando en una experiencia significativa para el aprendizaje.

Respecto a lo anterior, la lectura compartida de libros se presenta como una herramienta clave, pues en la lectura compartida, las familias leen *con* sus hijos e hijas, siendo ellos quienes participan activamente del proceso, dialogando y disfrutando en una experiencia significativa para el aprendizaje (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009; Doyle y Bramwell, 2006). En la lectura compartida, los adultos que rodean a las niñas y los niños se involucran en la actividad de manera que esta experiencia les permita acceder de la forma más completa posible a la lectura, asumiendo una postura de escucha activa, donde, en lugar de simplemente leer la historia, el adulto agrega información, hace preguntas y estimula al niño y niña a dar explicaciones y descripciones más sofisticadas para incentivarlo a convertirse en el relator de la historia (Villalón et. al. 2007; Muñoz y Anwandter, 2011). La lectura compartida tiene como principal objetivo promover el gusto por la lectura, siendo un espacio conjunto de los adultos y de niñas y niños que les permite conversar sobre el texto (Villalón, et al., 2009), constituyendo que los diálogos, discusiones y preguntas –que surgen a raíz de la lectura– sean lo que crea una oportunidad única para desarrollar el lenguaje en casa (Doyle y Bramwell, 2006).

114

Por otra parte, además, de la lectura de libros, las conversaciones y juegos tienen un rol fundamental en el desarrollo del lenguaje y fomento lector. Leer no sólo implica el uso de libros, sino también *leer* a través de conversaciones y experiencias que lleven al niño y niña a encontrarse con la lectura, a diálogos participativos y a la creatividad para poder jugar en un espacio cultural (Mekis, 2021). En la cotidianeidad del hogar se deben generar oportunidades de diálogo que permitan a las niñas y los niños comentar, preguntar y/o responder a las interacciones con el adulto (Zimmerman, Filkerson, Richards, Christakis, Xu, Gray & Yapanel, 2009; en Córdova, 2020). De esta forma, utilizando distintos recursos o materiales que las familias tienen disponibles en el hogar, se pueden crear espacios de diálogo a partir de comentarios, descripciones o preguntas de parte de los adultos –o los mismos niños y niñas– y la toma de turnos entre ambos, para lo cual el adulto debe prestar atención a sus expresiones verbales, no verbales y paraverbales, mirarlos atentamente, mostrar interés y valorar lo que expresan (Córdova, 2020).

Tanto la lectura de libros como las conversaciones en el hogar se apoyan en el juego como un factor de motivación y atención de las niñas y niños, siendo ese aspecto lúdico el que, en un acto creativo con valor educativo, logra hacer de las estrategias, momentos más vivos, alegres y gozosos (Sifrar y Pregelj, 2018). En la lectura compartida, es la curiosidad y el juego lo que sostiene el acto de leer en niñas y niños (Perrot, 1999; en Mekis, 2021), por lo que se debe invitar a los adultos a desarrollar actividades lúdicas en torno a la lectura, “abrirse a asociar de manera juguetona rimas, sonidos, imágenes, lugares y saberes. Los padres no sólo tienden puentes, también abren caminos que conducen a más preguntas, a más explicaciones, a una búsqueda permanente” (Mekis, 2021).

A su vez, el juego contribuye a sostener el interés de las niñas y los niños en las actividades de lectura y escritura (Villalón, et al., 2009). Los juegos ofrecen la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la oralidad en situaciones cotidianas y reales, de ser creativo con el lenguaje y de sentirse en un ambiente cómodo que le entrega



confianza para expresarse (Castañeda y Rosado, 2016; en Arrieta-Mier, Mielles-Palacín y González-Roys, 2022). Así, niñas y niños requieren en sus hogares oportunidades de actividades lúdicas, entretenidas y de un ambiente de juego que les permita explorar el lenguaje, que cautive su interés inserto en una comunidad educativa que sostenga aquel interés para promover, no sólo el aprendizaje y desarrollo del lenguaje, sino que también el amor por la lectura. Y es en esta tarea en donde las salas cuna y los jardines infantiles tienen una gran oportunidad de valorar el rol de las familias y acompañarlas en descubrir las maneras en que pueden promover el aprendizaje desde sus hogares.

Descripción del Programa Aprender en Familia

El *Programa Aprender en Familia* de Fundación CAP⁵ busca potenciar, desde los centros educativos, el efecto familiar en el desarrollo, aprendizaje y bienestar de niñas, niños y adolescentes, definiendo como uno de sus focos relevar el rol mediador de las familias en el fomento lector. Para ello, el programa dispone de la línea de acción *Mi Familia Cuenta*, la cual busca involucrar a las familias en el desarrollo del lenguaje y fomento lector para favorecer el desarrollo, aprendizaje y bienestar de niñas, niños y adolescentes.

⁵ Fundación CAP es una institución privada sin fines de lucro creada en 1988 por un grupo de ejecutivos de CAP S.A., la cual desarrolla proyectos y programas focalizados en sectores de alta vulnerabilidad social, especialmente en el ámbito educacional. En el año 2009 diseñó el *Programa Aprender en Familia* (PAF), que comenzó en 2010 a implementarse en distintas escuelas del país. Dado los buenos resultados y la importancia de contribuir en la primera infancia, la Fundación extendió el PAF a la Educación Parvularia en el año 2016, totalizando a la fecha 104 salas cuna y jardines infantiles que han implementado el programa.

En Educación Parvularia el programa se ha implementado desde 2016, acompañando durante dos años a más de 100 salas cuna y jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF), de distintos territorios del país en el fortalecimiento de la alianza con las familias y favoreciendo instancias de fomento lector en los hogares.

Desde la línea *Mi Familia Cuenta*, los equipos educativos desarrollan dos grandes estrategias:

(1) El funcionamiento de una Biblioteca Viajera: de forma anual se entrega a cada equipo de sala una colección de 10 libros infantiles, los cuales son enviados semanalmente a los hogares de niñas y niños.

Mediante esta estrategia se busca que las familias dispongan de material de lectura de calidad y acorde a la etapa del desarrollo de niñas y niños, promoviendo instancias de lectura compartida que fortalezcan el vínculo en el hogar y favorezcan el aprendizaje a través del goce. Para ello, la colección entregada considera 10 libros escogidos para cada nivel educativo, tomando en cuenta la etapa del desarrollo propia de cada rango etario, la resistencia de la materialidad del libro e incluyendo diversidad de los tipos de texto y temáticas del libro, tomando como referencia los reconocimientos y/o premios nacionales o internacionales que han recibido.

Para favorecer lo anterior, se implementa en cada sala cuna y jardín infantil un *Taller de Lectura Compartida* para que las apoderadas y apoderados puedan conocer diversas herramientas para leer y narrar distintos tipos de libros a niñas y niños, identificar sus propias habilidades al contar historias y reforzar el momento de lectura compartida como un espacio de vínculo afectivo, de goce y de aprendizaje.

(2) La implementación de Relatos Familiares: entendidos como aquellas actividades que fomentan el desarrollo del lenguaje mediante el juego y el uso de recursos que no implican un libro.

Para el desarrollo de *Relatos Familiares*, el programa considera la formación de agentes educativos que conocen y, posteriormente, planifican diversas actividades lúdicas para promover el gusto por la lectura y la narración que invitan a toda la familia a conversar y jugar. Estas actividades se reúnen en una plataforma web llamada *Baúl Mi Familia Cuenta*⁶, la cual queda a disposición para todos los equipos, incluyendo la vinculación curricular de cada actividad y sus respectivas instrucciones para la familia, esperando que cada sala logre implementar al menos una actividad al año.

A partir de estas dos estrategias, los equipos educativos invitan a las familias a desarrollar en casa una actividad lúdica en torno a los libros, las conversaciones y juegos con las palabras, logrando que sean los niños y niñas quienes contagien a los adultos el amor por las palabras y la lectura. De esta forma, el fomento lector se plantea como un foco de trabajo en toda la comunidad educativa y se adapta a las necesidades e intereses de cada realidad familiar, ya que cuando los adultos ven a niñas y niños interesados, las familias se disponen a incorporar estas prácticas que desarrollan su literacidad en el contexto cotidiano del hogar (Mendive, Mascareño, Aldoney, Perez y Pezoa, 2020).

Para comprender lo anterior, es importante destacar que desde el *Programa Aprender en Familia* (PAF), el fomento lector es entendido como un proceso intencionado

⁶ <https://www.fundacioncap.cl/baul/>



mediante el cual personas y/o instituciones desarrollan condiciones para el acceso, el hábito y el gusto por la oralidad, la escritura y la lectura. Este proceso permite la construcción de un vínculo afectivo entre lector, texto/palabras y mediador.

Cuando se habla de desarrollar condiciones para el acceso, hábito y gusto por la oralidad, la escritura y la lectura, va más allá de contar con acceso a material de lectura; implica crear, tanto en el hogar como en la sala cuna o jardín infantil, ambientes letrados que se caracterizan por:

- Respetar los ritmos de los niños y las niñas.
- Tomar en cuenta intereses y gustos propios.
- Contar con diversidad de experiencias, temas y tipos de texto.
- Ser modelo de lectura.
- Permitir la exploración del material.
- Permitir la libertad de interpretación del texto.
- Considerar el goce y el vínculo como factores fundamentales en las experiencias de lectura.
- Desarrollar experiencias de lectura de forma sistemática y planificada.

Dentro de estos ambientes letrados, la promoción del hábito de lectura implica incorporar las palabras escritas y habladas en la cotidianidad de los niños, niñas y jóvenes, reconociendo la oralidad, escritura y lectura como parte de una experiencia gustosa. A partir de esto, el mediador es entendido como cualquier persona que acerca las palabras a niñas y niños ya sean agentes educativos, apoderados o sus mismos pares, considerando que este rol no está determinado por el conocimiento técnico-pedagógico, sino por la posibilidad de brindar experiencias significativas en torno a las palabras. Teniendo en consideración lo anterior, desde la propuesta del programa, el fomento lector se caracteriza por promover encuentros significativos y experiencias estéticas en torno a las palabras, favoreciendo el desarrollo del lenguaje de forma respetuosa, cariñosa y cuidadosa, y la democratización del rol de mediador o mediadora, reconociendo que todas las personas tienen la capacidad de acercar las palabras a las niñas y niños.

El fomento lector se caracteriza por promover encuentros significativos y experiencias estéticas en torno a las palabras, favoreciendo el desarrollo del lenguaje de forma respetuosa, cariñosa y cuidadosa, y la democratización del rol de mediador o mediadora, reconociendo que todas las personas tienen la capacidad de acercar las palabras a las niñas y niños.

Para acompañar esto, el PAF favorece que las organizaciones educativas cuenten con un plan de trabajo contextualizado que incluya la colaboración de las familias en torno al fomento lector, logrando así que éste sea un objetivo institucional por el cual toda la comunidad educativa está comprometida. A partir del acompañamiento del programa, se espera que estas estrategias se incorporen como parte de la cultura del establecimiento, incorporándose en su *Plan de Mejoramiento Educativo (PME)* y *Plan Educativo Institucional (PEI)*, formando a las agentes educativas y entregándoles herramientas concretas para hacer el fomento lector posible con actividades lúdicas y gustosas.

Resultados y experiencias del Programa Aprender en Familia

A continuación, se presentan los resultados obtenidos entre 2023 y el transcurso de este 2024 correspondientes a la línea *Mi Familia Cuenta* del programa. Sin embargo, cabe destacar que la *Biblioteca Viajera* es una estrategia que se ha desarrollado desde el inicio del *Programa Aprender en Familia* en Educación Parvularia, favoreciendo experiencias de lectura compartida en familia desde el 2016. Por su parte, *Relatos Familiares* se ha instaurado desde 2022 como una estrategia concreta del programa, aportando en la sostenibilidad de la línea desde el uso de los recursos, habilidades e intereses propios de cada comunidad educativa.

Biblioteca Viajera

Desde 2023 el *Programa Aprender en Familia* (PAF) de Fundación CAP se ha implementado en 16 salas cuna y jardines infantiles VTF de las comunas de Paine, Lo Espejo, Independencia y Puente Alto, potenciando el rol mediador de las familias en el fomento lector de niñas y niños a través del envío de libros a los hogares.

Durante 2023, los niños y niñas tuvieron la posibilidad de leer 6,5 libros en promedio de forma compartida con su familia, utilizando la colección de libros entregados por el programa. Mientras, en lo que va del año, cada familia ha tenido la oportunidad de leer 7,7 libros en promedio. A través de esta estrategia, tanto los equipos educativos como las familias han reconocido el impacto que tiene su participación en el fomento lector.

En relación a esto, una apoderada de la Sala Cuna y Jardín Infantil *La Frontera*, de Puente Alto, menciona:

“Todos los días viernes recibimos un libro para leer con Noah. Lo leemos en la casa y nos ha servido para pasar un ratito juntos en la noche leyendo. Todos estamos contentos. A mi hijo y a mi pareja les gustan los cuentos. Ha sido súper bonito, porque a Noah le encanta que le lea cuentos y hacer los sonidos de los animales”.

Por su parte, la directora de la Sala Cuna y Jardín Infantil *Gabriela Mistral* de la comuna de Independencia comenta:

“Sin duda la Biblioteca Viajera ha tenido un impacto impresionante en la participación de las familias, ellos nos piden que les mandemos los libros, porque es una actividad que se adapta a los tiempos de las familias al ser un material que se envía a la casa. Muchas veces algunas familias nos piden permiso para quedarse con el libro unos días más porque les gustó mucho y eso nos ha permitido ir buscando maneras de aumentar la cantidad de ejemplares que mandamos a los hogares. Además, hemos notado un aumento significativo en el lenguaje de niños y niñas, sobre todo en los niveles más pequeños”.

Igualmente, la directora de la Sala Cuna *Sonrisitas* de Independencia, señala:

“En la sala cuna este año se ha mantenido el envío semanal de los libros, realizando el cambio en el día de entrega a partir de la revisión y análisis de la jornada con mayor asistencia (...) y también se incorporó el Baúl de los Cuentos en ambas salas. Estas modificaciones han permitido que los cuentos lleguen a todos los niños y niñas y ha aumentado la cantidad de libros que se llevan a su hogar”.



Junto con lo anterior, durante el primer año de implementación del programa, 11 jardines infantiles planificaron el momento de entrega de los libros a través de un *ritual*, utilizando con los niños y niñas elementos distintivos o disfraces para delimitar el momento dentro de la jornada diaria, con la intención de despertar la curiosidad al desarrollar un espacio de juego y, al mismo tiempo, favorecer el interés de las familias. A lo largo de 2024, 12 de los 15 jardines infantiles se encuentran implementando un rito para la entrega de libros, realizándose principalmente de manera semanal junto a cada entrega del material. Los rituales que se han realizado consideran la creación de canciones que delimitan este espacio, un baúl para la entrega y recepción de los libros, el uso de disfraces o elementos distintivos por parte de los agentes educativos, la creación de una historia colectiva o la lectura en sala de una historia.

Sobre esto, la directora de la sala cuna *Caricias* de Pintué, de la comuna de Paine, comenta:

“La verdad es que es un pilar fundamental porque los rituales los motivan y los incentivan. Hacemos rituales mensuales, creamos una historia y durante el mes la vamos continuando. Entonces las familias quieren ser parte de la historia; así también fomentamos la autonomía con la participación de los niños y las familias (...). Los motiva a llevar y devolver los cuentos a través del ritual”.

Igualmente, la directora de la sala cuna y jardín infantil *La Frontera*, ubicado en Puente Alto, rescata:

“Los ritos aportan porque dan la importancia y relevancia a que los niños y niñas se lleven los libros a sus hogares; entonces ellos esperan interactuar con el buzón o que la educadora se disfrace como una señal de que algo va a suceder... Para ellos ha sido súper importante”.

A su vez, el año pasado, 12 equipos educativos optaron por incorporar una actividad complementaria a cada libro, anexando un instructivo con recomendaciones para leer junto a las niñas y niños o agregando una ficha o cuaderno con preguntas sobre el texto para ser respondidas en familia. Este año se suman dos equipos educativos más, siendo 14 de los 15 jardines infantiles los que han incorporado este tipo de actividades *sello* para fortalecer la *Biblioteca Viajera*, realizando un seguimiento para corroborar que el libro ha sido leído junto a niñas y niños en el hogar. Las actividades que se han sumado son: la solicitud de fotografías que evidencien la lectura compartida, invitar a un integrante de la familia a leer el cuento en la sala y/o conversar con las niñas y niños sobre la experiencia de lectura compartida en casa, por nombrar algunas.

En relación con lo anterior, la coordinadora del Programa del Jardín Infantil *Pedro Lira* de Puente Alto recuerda:

“Al principio sólo mandábamos los libros de la Biblioteca Viajera, pero conversando con Daniela (educadora del jardín infantil), salió el tema de cómo podríamos saber si las familias estaban leyendo el libro con sus hijos. Daniela tuvo la buena idea de que se enviaran preguntas relacionadas al libro contestadas por las familias y dibujos de los niños... sobre qué se trataba y cuál es su opinión sobre el cuento. Muchas familias, la mayoría, realmente les encantaban, los libros les dejan muchas enseñanzas y nosotros pudimos ver el interés de las familias por seguir leyendo a sus hijos”.

A continuación, se muestra una imagen que permite entender cómo estas actividades que acompañan el curso de lectura pueden ser un excelente material. Lo anterior es complementado con un Taller de Lectura Compartida, en el cual han asistido 177

apoderadas y apoderados en este ciclo de implementación, buscando aprovechar de mejor manera los momentos de lectura con sus hijos e hijas y aprendiendo herramientas propias de los cuentacuentos. En esta instancia, uno de los elementos más valorados por los participantes ha sido la posibilidad de conectar con sus propias memorias familiares en torno a las historias y los libros, siendo ésta una de las herramientas que ha permitido sensibilizar a las familias respecto a su rol en el fomento lector de niñas y niños.

Relatos familiares

En el primer año de programa el PAF acompañó a los equipos educativos para retomar, mantener y/o mejorar la implementación de sus propias estrategias de narración y lectura con participación familiar a través de *Relatos Familiares*. Al respecto, 10 de los 16 jardines infantiles desarrollaron una actividad propia de *Relatos Familiares* durante el año pasado, logrando una cobertura del 50% de las familias. Las actividades que desarrollaron los equipos fueron:

- La elección de un *Peluche Viajero*, el cual acompaña a un niño o niña y su familia durante el fin de semana, invitándolos a relatar sus aventuras a través de un cuaderno.
- Creación de “afiches” o un cuaderno para contar la historia familiar a partir de las preguntas formuladas por el equipo de sala para fomentar la conversación familiar.
- Cuadernos o libros viajeros para inventar historias de forma colectiva y que luego, son compartidas a las y los compañeros de sala.

120

Junto con ello, al término de 2023, 255 agentes educativos de las cuatro comunas pudieron conocer nueve nuevas actividades lúdicas y/o juegos para involucrar a las familias en la narración y lectura, realizando una planificación para desarrollar durante 2024. En cuanto a este espacio, en general las participantes rescataron lo lúdico de las actividades y, en concreto, la forma en que se podían incluir a las familias en el fomento lector. Una participante evaluó:

“la forma en que nos enseñaron y las nuevas estrategias reflejan cómo podemos nosotras llegar a las familias de una manera lúdica y participativa”.

Posteriormente, el nivel medio menor de la Sala Cuna y Jardín Infantil *Presidente Balmaceda* de la comuna de Independencia, incorporó la actividad *Te cuento mi historia*, en la cual un archivador va viajando a los hogares con la misión de recopilar la historia e imágenes de la familia. La educadora del nivel rescata:

“lo más significativo es para ellas mismos (las familias), pues los niños y niñas son felices cuando muestran y reconocen sus fotos, las muestran a sus compañeros y compañeras, hacen preguntas; es una instancia muy bonita y enriquecedora, tanto para las familias como para nosotros como equipo de sala”.

Durante este año, 12 de las 15 salas cunas y jardines infantiles se encuentran implementando al menos una actividad de *Relatos Familiares* acogándose a las propuestas presentadas en la formación de agentes educativos o mejorando las actividades desarrolladas durante el año pasado. Otro ejemplo es la incorporación de *Escudos Familiares*, actividad donde las familias realizan su propio escudo conversando y acordando qué características las representa. Una técnico en atención de párvulos nos comenta:

“ha sido una estrategia ideal, pues hemos ido conociendo a quienes componen la familia del niño o niña, además han ido desarrollando su propia autonomía al contar en sala quiénes la componen, sus características. También es una actividad que hacen como familia, incluyen al niño o niña y así él o ella puede contarnos quién es su familia”.



Al término del programa, se espera que las propias comunidades educativas continúen trabajando en pos de promover ambientes letrados, acompañando a las familias mediante la *Biblioteca Viajera* y actividades de *Relatos Familiares* pertinentes a su realidad. En relación a esto, una educadora de la Sala Cuna y Jardín Infantil *Rosa Valdés*, de Puente Alto, relata su intención de seguir implementando e innovando con el fomento lector:

“Con estas estrategias los párvulos aumentaron harto su interés en observar más los cuentos, en comentar, crear sus propias historias y en irlos relatando. Y las familias han participado, están bastante motivadas en todo lo que se les sugiere (...) lo queremos seguir trabajando el próximo año, utilizar los talleres que nos han enseñado, con nuevas ideas y seguir potenciando el desarrollo del lenguaje”.

Conclusiones

Las familias juegan un rol fundamental en el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños durante la primera infancia, pues corresponden al primer grupo humano al que los párvulos pertenecen y allí encuentran sus significados más personales, descubriendo sus primeros gustos y aficiones. Es por esto que el trabajo colaborativo entre el equipo educativo y las familias se vuelve tan relevante en la educación inicial, destacando particularmente el efecto positivo del involucramiento familiar en el fomento lector de niñas y niños evidenciado en las investigaciones nacionales e internacionales.

A pesar de lo anterior, se han podido comprobar tensiones importantes entre el rol educador de las familias y las instituciones educativas en Chile, reconociendo una dinámica de atribución cruzada de culpas, donde los agentes educativos perciben a las familias como poco comprometidas con la educación y bienestar de niñas y niños mientras las familias se sienten poco valoradas y atribuyen la culpa al equipo educativo. En respuesta a esta situación y a la urgencia de revertir y prevenir el rezago lector evidenciado en el país, el *Programa Aprender en Familia* de Fundación CAP cuenta con una línea de acción que busca promover el fomento lector de niños y niñas mediante la alianza entre las familias y los equipos educativos.

El desarrollo de esta línea se sustenta en el fomento lector como una arista clave en el desarrollo de niños y niñas, considerando que cuando éste es presentado con actividades lúdicas o a través del juego en el hogar se estará, no sólo promoviendo la adquisición del lenguaje, sino que también el gusto y disfrute por la lectura en su sentido más amplio. De esta manera, a través del funcionamiento de una *Biblioteca Viajera* planificada como una experiencia pedagógica y el funcionamiento de actividades de *Relatos Familiares*, niñas y niños fortalecen su interés por las palabras a través del goce, cautivando su atención –y la de los adultos– hacia nuevas experiencias de lectura, conversaciones y juegos que fortalecen el vínculo familiar.

Durante el proceso de implementación del programa, se ha observado un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje y el aumento del interés de niñas y niños por la lectura. Al incluir tanto el juego y las actividades lúdicas como la lectura en la cotidianidad del hogar, el programa fomenta un aprendizaje integral, basado en el goce y el vínculo afectivo. Así, la colaboración entre las instituciones educativas y las familias se presenta como un factor clave para el éxito educativo y el desarrollo integral de niñas y niños. Además, como se ha visualizado en los distintos testimonios presentados en este artículo, estas estrategias permiten que los equipos educativos conozcan a las familias, se acerquen a sus necesidades y en conjunto construyan una comunidad educativa preocupada por el aprendizaje de niñas y niños.

Referencias bibliográficas

- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161.
- Arrieta-Mier, M. E., Mieles-Palacín, J. J. & González-Roys, G. A. (2023). El juego: una estrategia didáctica para fortalecer el proceso lector. *Revista Criterios*, 30(1), 66-82. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (Vol. 21). Barcelona: paidós.
- Claro, S., Orellana, P., Valenzuela J., y Fantoni D. (2023). *Radiografía de la lectura en 2do básico*.
- Resultados de Evaluación Muestral de la Región Metropolitana 1er Semestre 2023*. Por Un Chile que Lee, Human Development Lab. Universidad de los Andes.
- Córdova, K. (2020). *El ambiente, una fuente inagotable para dialogar*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/01/doc-10-comprimido-1.pdf>
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Muñoz, B. & Anwandter, A. (2011). *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Consejo Nacional de las Culturas y las Artes.
- Meyer, L. (1994). Home and School Influences on Learning to Read in Kindergarden Through Second Grade. *Reading Language and Uterac*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 167-184.
- Mekis, C. (2021). *Cultivar la lectura en familia. Cultura y comunidad*. Editorial SM.
- Mendive, S., Mascareño, M., Aldoney, D., Perez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home Language and Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child Development*, 91(6), p. 275. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. p.27 - 67.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de educación*, 9(2), 184-201.
- Reyes, Y. (2003). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.



- Rosero, A., & Mieles-Barrera, M. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 29(66), 205-224.
- Sifrar, M., & Pregelj, B. (2018). La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de Eslovenia. *Lenguaje Y Textos*, (48), 33–43. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.10428>
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Villalón, M., Ziliani, M. & Viviani, M (2009). Fomento de la Lectura en Primera Infancia. Programa de formación para educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Entrevista






Irene de la Jara Morales: “El juego es un espacio sagrado”

Por Bernardita Álvarez C.

Irene de la Jara Morales es educadora de párvulos y psicopedagoga experta en museos. Actualmente está a cargo de la Subdirección de Museos del Servicio Nacional de Patrimonio Cultural, dependiente del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Estado de Chile. Anteriormente, lideró este área en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Cuenta, además, con postítulos en educación infantil y entre sus publicaciones se destacan *Culturas de Infancia*, *Otros Lugares Donde Habita la Memoria* (2019), *Infancia y Patrimonio*, *Los Objetos Queridos* (2014, con el Museo de Educación Gabriela Mistral), y el artículo *Autocentrismo y Género como Formas Negadoras de la Cultura Infantil*. Con ella conversa la revista **Niñez Hoy** acerca de cómo los museos pueden promover la participación de niños y niñas mediante experiencias lúdicas.





Desde su experiencia, ¿cómo ves la relación entre la creatividad y el juego en la primera infancia, especialmente en el contexto de los museos?

“Es una relación fundamental, sobre todo en los museos. Antes de 2016, las niñas que visitaban los museos eran muy pocas, menos del diez por ciento. Uno podría pensar que ese número estaba bien, pero en el fondo sabíamos que podía ser mejor. La idea era aumentar esa cifra. Entonces, comenzamos a hacer esfuerzos más colectivos, trabajando principalmente con los museos del Estado y universidades. Hicimos alianzas para que estudiantes de la carrera de Educación Parvularia pudieran hacer sus prácticas en los museos, lo que permitió un intercambio de conocimiento. Porque saber sobre la niñez no es exclusivo de las educadoras de párvulos ni de los padres o madres. Los museos también tienen mucho conocimiento acumulado sobre cómo acercarse a la cultura de infancia. Hoy en día, más del 35 por ciento de las visitas a los museos proviene de la primera infancia; es decir, subió del 10 al 35 por ciento. Todo esto ha sido gracias a un esfuerzo colectivo”.

126



¿Cómo fue el proceso de acercamiento a los museos y la educación?

“Con el tiempo, los museos se han vuelto mucho más inclusivos, pues han abierto sus puertas a diversos grupos. Por ejemplo, el Museo Ciudadano y el de Vicuña Makenna en Santiago han implementado cursos de lengua de señas para la comunidad sorda y trabaja con personas autistas a través de la Red de Museos de la Calma, creando ambientes más cómodos y acogedores. En otros espacios, como el Museo de la Educación y el Museo de Arte Decorativo también han desarrollado iniciativas destacables, y este último está reabriendo tras arreglos en Recoleta. Por su parte, el Museo de Vicuña impulsa la ‘Vuelta Mistraliana’, una actividad al aire libre donde niños y niñas recitan poemas y comparten escritos propios, conectándose con Gabriela Mistral (Premio Nobel de Literatura 1945) de forma cercana y desde la naturaleza.

Respecto a la relación entre museos y juego en la infancia, hay una percepción equivocada de que los niños no pueden disfrutar de los museos porque ‘no se pueden tocar las cosas’. Sin embargo, ellos entienden las reglas culturales de estos espacios y saben adaptarse. Además, muchos museos han diseñado experiencias lúdicas con vitrinas interactivas, réplicas y espacios especiales que fomentan la curiosidad y el movimiento sin imponerles actividades. El juego y los objetos en los museos tienen una conexión simbólica. Desde la primera infancia se resignifican los objetos como juguetes, construyendo su propio patrimonio personal. Esa capacidad de transformar y dar nuevos significados refleja cómo ellos también son capaces de valorar el patrimonio cultural de forma natural y creativa”.



Hay una percepción equivocada de que los niños no pueden disfrutar de los museos porque 'no se pueden tocar las cosas'. Sin embargo, ellos entienden las reglas culturales de estos espacios y saben adaptarse.

Quando estuvo a cargo del área de Educación del Museo de la Educación Gabriela Mistral se incorporó la infancia al arte y también se desarrolló un modelo que reconstruye creencias y prejuicios sobre cómo ésta es percibida. Desde esa experiencia, ¿cómo comenzaron a mirar y trabajar con las infancias desde los museos, en particular desde el Museo de la Educación?

127

“Durante ese periodo desarrollamos experiencias para trabajar con niñas y niños desde sala cuna, con el propósito de que, desde su nacimiento, pudieran explorar y habitar espacios que suelen percibirse como muy adultocéntricos. Por ejemplo, cuando una guagua llega en brazos a un museo, atraviesa grandes puertas, gatea por espacios amplios o siente la textura de un lugar histórico. Aunque no recordará detalles, estas experiencias generan emociones como seguridad y disfrute que se graban en su memoria emocional. Esto les ayuda, al crecer, a sentirse cómodas y cómodos en estos entornos, superando barreras que podrían llevarles a pensar que ‘esto no es para mí’.

Entre las actividades, creamos materiales específicos, como un títere de dedo que representaba a una profesora normalista, mostrando objetos del museo mientras las guaguas lo seguían gateando, caminando o desde los brazos de sus cuidadores. Terminaban compartiendo una colación en el patio del museo, integrando el espacio de forma lúdica y segura.

Otra experiencia significativa fue el proyecto ‘Los objetos queridos’, con escuelas municipales cercanas como la Salvador Sanfuente, República de Israel y la Escuela Panamá. Durante meses, niñas y niños asistieron semanalmente al museo, transformando el día de la visita en un momento especial. Al inicio, confundían ‘patrimonio’ con ‘matrimonio’, pero, a través de ejemplos cotidianos, descubrieron que el patrimonio también incluye cosas personales, como un juguete especial. Al finalizar,

curaron una exposición con sus propios objetos, reflexionando sobre el significado del patrimonio como ‘objetos queridos’, incluso si estaban rotos, y reconociendo que podía incluir recuerdos tristes.

Este trabajo demostró que el juego es esencial para conectar las niñeces con el patrimonio. Aunque trabajar con niñas y niños tiene desafíos, nunca fue motivo para excluirlos. Al contrario, lo lúdico fue clave para valorar su curiosidad y creatividad, mostrando que el patrimonio también puede ser visto desde sus perspectivas, tan ricas como reveladoras”.

¿Qué tan importante es el juego al momento que los niños y las niñas entran al museo?

“El juego es algo que está intrínsecamente ligado a las niñeces. Ellas y ellos tienen una habilidad natural para decidir cuándo y dónde iniciarlo, qué ocurre en sus cabezas y cómo transforman los espacios que les rodean. Por ejemplo, debajo de una mesa puede convertirse en una cueva, y unas sillas pueden transformarse en un tren. Son las niñas y los niños quienes realizan esta transformación simbólica de los objetos, creando un universo único. Esta capacidad es una semiótica propia de la niñez. En nuestro trabajo, abordamos la *ludicidad* desde el reconocimiento de ciertos elementos fundamentales del juego: la transformación de los objetos, la alegría de compartir, la resignificación de los espacios y el movimiento. Estas características del juego se usaron como referentes dentro de experiencias de aprendizaje. Por eso, nos parecía más honesto hablar de ‘experiencias lúdicas’ o ‘experiencias educativas con elementos lúdicos’ en lugar de simplemente ‘juegos’. El juego, en su sentido más libre, ocurría cuando la actividad formal terminaba y las niñas y niños se dispersaban en el patio. En esos momentos, cada uno seguía su propio ritmo, ya sea jugando individual o colectivamente. Esta diferencia entre experiencias lúdicas y juego libre también la aborda María Cristina Ponce en su libro ‘Juego, libertad y educación’ (Ediciones de la JUNJI, 2014) donde señala que son cosas distintas que no debemos confundir”.

Abordamos la ludicidad desde el reconocimiento de ciertos elementos fundamentales del juego: la transformación de los objetos, la alegría de compartir, la resignificación de los espacios y el movimiento.



¿Cómo considera que el aburrimiento, como derecho de niñas, niños y de los seres humanos en general, impacta en el desarrollo, especialmente en relación con los tiempos lúdicos y los espacios, frente a la presión actual de producir y ser feliz constantemente?

“Tendemos a ver el aburrimiento como algo despreciable, cuando en realidad es un paréntesis necesario que hace nuestro cerebro. Es ese momento en que sientes un vacío, una especie de sequía creativa, donde parece que nada se te ocurre. Pero el cerebro necesita esos tiempos para reiniciarse, para descansar y luego arrancar de nuevo, como si encendieras un motor renovado. Es un descanso necesario, aunque muchas veces lo vemos con culpa.

En un país tan capitalista como el nuestro, donde el ocio y el descanso casi parecen prohibidos, eso es aún más evidente. Desde la niñez, aprendemos a asociar el descanso con improductividad, como si fuera algo que hay que evitar. Por eso no me gusta usar la palabra ‘juego’ en el contexto de experiencias educativas, porque se tiende a ponerlo en una dimensión productiva, como si el juego tuviera que generar resultados. Pero el juego no es eso. Tiene una dimensión emocional, incluso espiritual. Es un espacio sagrado en la niñez, comparable a lo que puede ser ir a misa para una persona adulta y católica: un momento que te conecta con lo más profundo.

Por ejemplo, las niñas y los niños que juegan a los monstruos, porque les temen a ellos, a través del juego enfrentan y procesan ese miedo. O aquellas niñas y niños que carecen de amor y, jugando, se imaginan que los quieren. Eso, aunque es triste, también es muy valiente, porque están elaborando su propio proceso de desamor. De alguna forma, se levantan desde ahí.

El juego tiene una función sanadora y transformadora. Vygotsky habla cómo el juego ayuda a superar conflictos. Johan Huizinga, que me encanta, plantea que todo el mundo juega: juegan los animales, juegan las personas adultas, juegan las niñas y los niños. Sin embargo, hay algo clave: cuando una persona adulta interviene en el juego de una niña o un niño sin ser invitada, se rompe el mundo que se estaba creando. Por ejemplo, si están jugando y alguien les quita una silla porque 'es hora de almorzar' o 'hay que seguir con la vida', ese momento sagrado se rompe. Lo mismo pasa en los museos, donde las niñas y los niños aprenden que no pueden tocar nada. Interrumpir ese espacio de juego significa espantar algo valioso que estaba surgiendo”.

¿Por qué es tan importante respetar el espacio del aburrimiento y qué rol debemos desempeñar los adultos?

“Uno puede proponer diferentes opciones: '¿Qué te gustaría hacer? ¿Descansar en el sillón? ¿Salimos? ¿Te pongo música?' Lo importante es no llenar siempre el tiempo de actividades. Hoy, muchos niños y niñas tienen sus días completamente ocupados con actividades fuera de la escuela: tenis, fútbol, natación, clases de Inglés. Están tan ocupados que ni siquiera tienen tiempo para aburrirse, y cuando lo hacen, a veces lo sienten con culpa, como muchos adultos.

Hoy las infancias juegan menos, especialmente en movimiento. Juegan más en las pantallas, pero menos solos o en grupo. Además, factores como la seguridad en la calle y la falta de tiempo de los adultos para acompañarlos influyen en esto. Antes, se jugaba en el pasaje o invitando a amiguitos a casa, pero hoy esas opciones están más limitadas. Incluso, las abuelas que antes podían acompañar a los niños ahora también están trabajando.

Sin embargo, el juego sigue siendo parte esencial de la infancia. Aunque no siempre sea formal o estructurado, los niños siempre están en modo juego, ya sea con la sombra, el sol o cualquier objeto que tengan a la mano. El juego es algo inherente a su ser. Eso sí, en una infancia más afectada o vulnerable, el juego puede no surgir, porque los niños y las niñas están demasiado estresados o en alerta constante. Es importante recordar que en Chile aún existe un alto porcentaje de niños que son castigados físicamente, lo que afecta su bienestar y su capacidad de jugar”.



¿Cómo se relaciona esto con la vida diaria de las niñas y niños actuales, especialmente en cuanto a la importancia de tener espacios para aburrirse, para el ocio y para desarrollar la creatividad y el juego?

“La creatividad debe estimularse, ya que todos los seres humanos la poseen, aunque no se manifieste constantemente. Por eso, espacios como los museos son fundamentales. Estos lugares permiten explorar objetos llenos de misterio y fomentar la conexión emocional, especialmente en los niños y las niñas, quienes reaccionan con asombro al interactuar con piezas antiguas o en actividades educativas.

Desde la primera infancia se tiene la capacidad de contemplar y conectarse profundamente con el pasado, desafiando la idea de que los niños y las niñas siempre deben estar en movimiento. Este interés natural por el patrimonio abre la puerta para que resignifiquen su relación con la historia a partir de sus experiencias, más allá de una perspectiva monumentalista.

En este proceso, los museos se convierten en espacios de intercambio, donde no sólo se transmite conocimiento, sino también se nutre con las historias que la niñez aporta. Sus visiones, muchas veces breves, pero profundamente significativas, demuestran un entendimiento genuino y creativo del patrimonio. Este enfoque participativo y no impositivo permite que los niños y la niñez construya sus propias interpretaciones, enriqueciendo tanto su aprendizaje como el del entorno cultural”.

La creatividad debe estimularse, ya que todos los seres humanos la poseen, aunque no se manifieste constantemente. Por eso, espacios como los museos son fundamentales.

¿Cómo se logra que los niños y niñas no sólo sean asistentes del museo, sino también protagonistas y parte de las obras? ¿Qué rol posee el juego en este proceso? Artistas como Claudia Roddy han integrado las infancias a su trabajo. Puede abordar aquello.

“Los museos no buscan que los niños y niñas se conviertan en artistas, sino que les proporcionen herramientas para explorar y desarrollar sus inquietudes. El propósito es fomentar nuevas formas de participación. En este sentido, estamos analizando datos de una encuesta sobre cómo las infancias participan en los museos, basándonos en la Escalera de Participación de Roger Hart, que define ocho niveles. A partir del cuarto nivel, la participación se vuelve significativa. Los niveles más altos incluyen el juego como participación y experiencias lideradas por los niños, que tienen un enfoque más político y comunitario.

Nosotros adaptamos esta teoría a un modelo de cuatro niveles: acceso, participación consultiva, participación vinculante y participación transformativa. En el análisis inicial, muchos museos están en el nivel de acceso, aunque algunos ya han logrado formas más profundas de participación, como curadurías realizadas por niños y niñas.

Museos como el Museo Histórico de Yerbas Buenas han hecho un trabajo excelente en este sentido, pues ha permitido que niños y niñas creen exposiciones desde sus casas durante la pandemia. Estas exposiciones mostraban objetos significativos, como recuerdos familiares, y permitían una reflexión sobre el rol de las mujeres en la historia. Además, el Museo de Artes Decorativas organizó una actividad donde los niños expresaban lo que les transmitían piezas de cerámica, lo que resultó en dibujos emotivos relacionados con la cuarentena. “El Museo Artequín también ha creado un Consejo Asesor Infantil, donde las infancias seleccionan obras para exposiciones. Estas iniciativas van más allá de lo anecdótico; permiten conocer cómo los niños representan temas complejos como el arte, las emociones o la muerte. Así, dicho museo trató el concepto de muerte con niños pequeños, desafiando la idea que ciertos temas no deben abordarse con ellos.

El Museo Memorial de Paine también involucró a los niños en la selección de objetos representativos de su tiempo. Este tipo de actividades nos permite comprender cómo los niños interpretan temas profundos y crear archivos de la infancia, algo que históricamente ha estado mediado por las voces adultas. Es necesario que los niños tengan su propia voz en la historia.

A menudo, conocemos a los niños sólo a través de las interpretaciones adultas, como las notas de los docentes o los relatos de los padres. Sin embargo, es fundamental escuchar directamente a los niños y niñas, especialmente cuando se abordan temas como el juego y los juguetes. Los juguetes no siempre son objetos comerciales; para los niños, cualquier




cosa puede ser un juguete. Además, su interés por los objetos va más allá de lo que el adulto ve en ellos. Hablar sobre la niñez a través de juguetes a menudo refleja más sobre la industria del juguete que sobre los niños mismos. Es esencial profundizar en el significado del juego y los objetos desde la perspectiva de los niños. Escuchar sus emociones, cómo perciben la pérdida, el arte o los objetos de sus ancestros, enriquece nuestra comprensión y contribuye a crear archivos valiosos de sus voces para la historia”.

¿Cómo recomendaría que los adultos, especialmente quienes trabajan con niños en jardines infantiles y escuelas, aborden su rol en actividades artísticas o en visitas al museo para evitar el adultocentrismo y permitir que el juego y la creatividad de los niños y niñas fluyan libremente?

“Creo que los museos, las escuelas y los jardines infantiles deberían establecer un contacto más fluido, comenzando con un trabajo reflexivo entre los adultos sobre cómo a menudo caemos en el adultocentrismo, un enfoque que nos acompaña sin darnos cuenta. Por ejemplo, en una investigación reciente con niños, utilizamos una encuesta, que, aunque necesaria, era una herramienta adultocéntrica. Lo importante es reconocer esto y aprender de los errores, ya que incluso en los museos podemos mejorar la experiencia de la infancia.

Los museos son espacios de representación, pero también de presentación de una realidad. Si un museo exhibe principalmente obras de hombres, transmite el mensaje de que sólo los hombres crean arte o que la ciencia es sólo un tema masculino, lo cual es un sesgo que debemos cuestionar. Por eso, el trabajo con los adultos debe ser sobre cómo despojarnos de esa visión adultocéntrica.

Además, es fundamental escuchar a los niños y niñas sobre temas complejos, como la representación de género o la guerra en el arte. Los niños tienen una visión sensata y clara sobre estas cuestiones y debemos darles el espacio para expresar sus opiniones. Por ejemplo, en el Museo de Artequín de Viña del Mar (Región de Valparaíso), los niños reflexionan sobre obras que tratan la guerra y ésta es una oportunidad para hablar sobre el trabajo infantil y otros temas. Es necesario crear espacios de convivencia donde los niños puedan discutir temas incómodos sin temor, sin imponerles imágenes perturbadoras, pero con el objetivo de formar una conciencia crítica y ética. Al abrir estos debates, podemos romper con las narrativas tradicionales y generar un ambiente educativo más inclusivo y reflexivo”. 

Ragnar Behncke: “El juego necesita dos ingredientes esenciales: confianza e incertidumbre”

Por Bernardita Álvarez C.

134



Investigador en Antropología y Educación, Ragnar Behncke Erazo es un joven experto chileno que, gracias a su historia familiar, se interesó en estudiar a primates en su hábitat natural y así investigar

el origen del aprendizaje. El especialista en pedagogías lúdicas es autor del libro *La evolución del aprendizaje. Fundamentos biológicos para reimaginar la escuela* (Editorial La Fuente, 2022); fue asistente de investigación del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile; asesoró al Ministerio de Educación de Chile, donde recopiló la voz de distintos intelectuales en la publicación *1,2,3 por mí y por todos mis compañeros, la seriedad del juego en la escuela* (2017); y hoy se encuentra radicado en Ciudad de México, donde trabaja en la Fundación Lego realizando talleres a docentes. Desde allí, conversó con la Revista **Niñez Hoy** sobre la esencia y el sentido de jugar en la infancia.



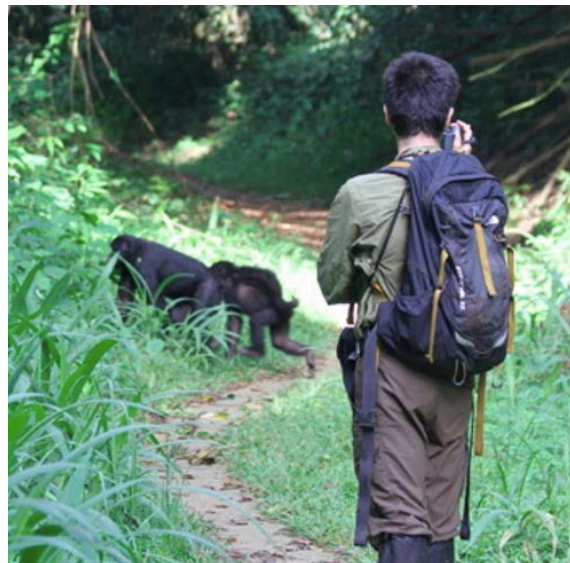
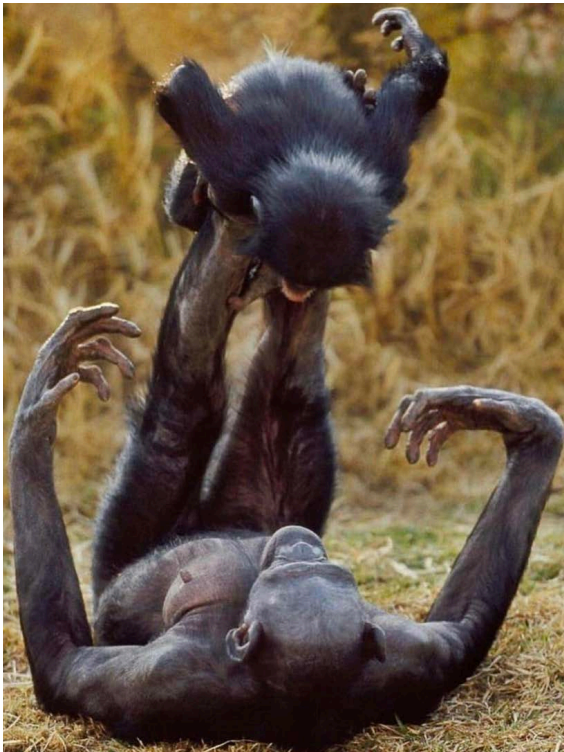
¿Cómo relaciona sus observaciones sobre el juego en primates con la educación en seres humanos, especialmente en la infancia?

“Me interesé por la educación desde la universidad, influenciado por la educación popular de Paulo Freire. Con el tiempo, comencé a ver la educación desde una perspectiva evolutiva, más allá de los seres humanos, ya que muchas especies no humanas también aprenden. Mi hermana Isabel Behncke (primatóloga experta a nivel mundial) se enfocó a estudiar el juego en los chimpancés bonobos adultos en África y me invitó a ser parte de la investigación. Yo había estado siguiendo a una comunidad de monos en Brasil. Juntos viajamos al Congo para estudiar a los bonobos. Al principio no advertimos ningún tipo de juego entre los primates adultos, pero cuando empezó a haber más fruta y ellos no necesitaron moverse tanto para conseguir las calorías del día, empezaron a tener más energía excedente. En ese contexto comenzaron a jugar y ello nos ayudó a entender que el juego requiere un entorno de confianza y, al mismo tiempo, incertidumbre y riesgo.

Observé que los infantes bonobos jugaban porque estaban protegidos por los adultos y alimentados por sus madres. Este ambiente seguro les permitió explorar y jugar, incluso a gran altura, lo que implicaba un riesgo considerable, como colgarse a quince metros del suelo. Vi que, en esta dinámica, el adulto transmite confianza al tomar al infante, mientras que la incertidumbre y el riesgo del juego generan emoción. Los infantes mostraban una ‘cara de juego’, sonriendo, lo que indicaba su disfrute del momento.

Este balance entre seguridad y riesgo es esencial para que el juego tenga un propósito de aprendizaje. Si trasladamos esto a la educación, podemos diseñar espacios de aprendizaje donde haya confianza, pero también incertidumbre y desafío, para motivar a los niños a explorar y aprender de manera autónoma y placentera. Si hay demasiada confianza y poco riesgo, el juego puede volverse aburrido o no fomentar nuevas habilidades. Si hay demasiado riesgo, el estrés puede anular la confianza y detener el juego. El rol de un facilitador, como una profesora o un padre o madre, es encontrar ese equilibrio para que se fomente la actitud lúdica y el disfrute, permitiendo que tanto adultos como niños se diviertan en el proceso de explorar lo incierto.

Además, el riesgo es esencial para generar motivación y placer en el juego. La incertidumbre de no saber qué sucederá a continuación, pero hacerlo en un entorno seguro, crea una sensación de satisfacción profunda. Esto, en términos evolutivos, ha permitido que los animales sociales, como los humanos, aprendan a explorar lo nuevo sin el miedo que experimentan los animales no sociales. Con la confianza de que los adultos los protegerán, los niños y las niñas se sienten atraídos por lo desconocido y esa motivación se convierte en una recompensa que genera placer”.



Fuente: Ragnar Behncke.

Este balance entre seguridad y riesgo es esencial para que el juego tenga un propósito de aprendizaje. Si trasladamos esto a la educación, podemos diseñar espacios de aprendizaje donde haya confianza, pero también incertidumbre y desafío, para motivar a los niños a explorar y aprender de manera autónoma y placentera.



En su libro *La evolución del aprendizaje, fundamentos biológicos para reimaginar la escuela* mencionas cinco claves fundamentales para el aprendizaje: experimentar, imitar, jugar, enseñar e imaginar. ¿Cómo se aplican estas claves en el contexto de la primera infancia?

“Estas claves surgen de observar cómo los seres vivos aprenden desde una perspectiva evolutiva. Primero, la experimentación es la base del aprendizaje, un proceso natural de probar y errar. Los niños, por ejemplo, aprenden mucho a través del juego y la experimentación con su entorno. Luego está la imitación, que nos permite aprender observando a otros, como a los adultos. El juego es la tercera clave, ya que es inherente a la infancia y tiene un papel crucial en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. La cuarta clave es la enseñanza, entendida como una manera de guiar a los niños y las niñas mediante gestos, miradas y otros recursos que tienen que ver con 'apuntar con una seña', es decir; *en-señar* y alinear la atención y la acción con otro. Y, por último, la imaginación, que nos permite crear historias y escenarios que son esenciales para el aprendizaje colectivo. Estas cinco claves están profundamente interconectadas y son fundamentales para fomentar un aprendizaje motivador y efectivo en la infancia”.



Behncke Erazo, Ragnar (2022)
La evolución del aprendizaje
Fundamentos biológicos para reimaginar la escuela.
Editorial La Fuente

¿Cómo podemos reconectar con esa esencia del juego y el aprendizaje que mencionas?

“Creo que lo más importante es reconocer que, como seres humanos, heredamos estas herramientas de aprendizaje de nuestros ancestros homínidos y de las especies no humanas. El desafío está en cómo facilitamos estos procesos en un contexto moderno, donde las presiones sociales y culturales a menudo nos alejan de la esencia del juego y el aprendizaje natural. Es fundamental crear espacios de confianza, pero también permitir que exista incertidumbre y riesgo controlado. En la escuela, por ejemplo, debemos fomentar entornos donde los niños y las niñas puedan experimentar, jugar e imaginar sin estar sujetos a un currículo rígido. Es un proceso de adaptación que requiere que los adultos, ya sean padres o educadores, comprendan cómo facilitar este tipo de aprendizaje.

Los niños no necesitan un currículo explícito para desarrollar habilidades. En lugar de ser forzados a aprender, experimentan el placer de explorar y descubrir lo nuevo. Así, cuando una niña comienza a gatear, disfruta de ese proceso. Cuando ya domina esa habilidad, busca el siguiente reto: levantarse. Luego, cuando logra pararse, le interesa aprender a caminar y luego correr. Cada vez, enfrenta un poco más de riesgo, pero con mayor confianza, lo que le permite avanzar en su desarrollo.

Este patrón de explorar, practicar y dominar habilidades se repite a lo largo del crecimiento, y lo mismo ocurre con los animales jóvenes que imitan a los adultos. El juego y la imitación se convierten en herramientas poderosas para aprender sin necesidad de instrucciones explícitas. Así, la motivación, el placer y la práctica llevan al dominio de habilidades cada vez más complejas y el proceso de juego se convierte en un motor de desarrollo”.



Fuente: Ragnar Behncke.



¿Cómo se relacionan las herramientas del aprendizaje con la evolución humana?

“Las herramientas del aprendizaje, como jugar, imitar, experimentar, enseñar e imaginar, tienen su origen en nuestra evolución. Como seres sociales y mamíferos, compartimos algunas de estas capacidades con otros animales, como gatos o perros. Sin embargo, los humanos desarrollamos capacidades únicas como la enseñanza, lo que permitió una gran plasticidad cultural y nos dio la habilidad de adaptarnos y crear nuevas formas de organización social. El aprendizaje humano ha evolucionado a través de gestos, miradas y sonidos. Esto permitió a los adultos y niños coordinarse mucho antes del origen del lenguaje, en un espacio común y colaborar. A lo largo de los milenios, el lenguaje evolucionó como una forma sofisticada de coordinación, permitiendo que los humanos compartiéramos ideas abstractas y construyéramos narrativas colectivas. La enseñanza, entonces, comenzó a ser más compleja, simbólica y con más posibilidades colaborativas”.

139

¿Por qué es tan importante jugar, sobre todo en la primera infancia, y cuál es el rol que debiésemos tener los adultos en el juego de las niñas y niños?

“El juego es crucial en la primera infancia porque es la estrategia natural de aprendizaje de todos los animales sociales, incluidos los seres humanos. A lo largo de millones de años, la motivación para aprender jugando se ha estructurado en nuestro cerebro. Esta motivación acelera el aprendizaje de manera exponencial, ya que el juego genera emoción, concentración e intensidad. Cuanto más motivado estás para aprender, más te involucras y eso facilita la *grabación* de la experiencia en las memorias del cerebro, fortaleciendo el aprendizaje y la memoria a largo plazo. El juego no sólo es una herramienta poderosa para aprender, sino que también fomenta el desarrollo integral de los niños y las niñas, tanto en lo emocional, como en lo social, cognitivo y motor. Este aprendizaje es completo y muy eficiente porque el juego activa múltiples áreas del cerebro, algo que hemos heredado como seres sociales.

En cuanto al rol de los adultos en este proceso, es fundamental comprender qué es el juego y su verdadera naturaleza. El juego no necesariamente implica actividades con reglas rígidas. Incluso juegos como el fútbol o los juegos de mesa, si generan estrés, no garantizan la activación de la actitud lúdica si generan estrés. Lo esencial es que el niño o la niña se motiven y exploren de manera alegre, sin presiones, como una forma

de descubrir lo nuevo. Un adulto puede facilitar esta motivación lúdica en diversas situaciones, ya sea en actividades solitarias, como caminar o explorar una idea, o en dinámicas sociales, como aprender algo nuevo o participar en actividades grupales.

Cuando un adulto comprende la importancia de la actitud lúdica y no sólo del tipo de juego, tiene mayor flexibilidad para promoverla en los niños. Es clave que el adulto mismo esté en una actitud lúdica, ya que los niños imitan lo que ven. Si los adultos pueden activar esa actitud lúdica en su propio comportamiento, esto se contagia y se convierte en un motor para el aprendizaje de los niños y las niñas. Sin embargo, en nuestra cultura, el juego de los adultos ha sido poco valorado y, a veces, incluso despreciado. Nietzsche tenía una idea profunda sobre esto: 'la verdadera madurez es alcanzar de adultos la misma seriedad que teníamos de niños al jugar'. Ser capaz de jugar como adulto es fundamental, aunque no siempre es fácil".

Comentó al principio que, en el caso de los primates, para jugar era necesario que hubiera abundancia de alimento y un contexto seguro. En los jardines infantiles también se necesita de un entorno favorable para que los niños y las niñas se conecten con el juego. ¿Por qué es tan importante crear este contexto?

"Sí, efectivamente, como mencionas, es crucial crear un entorno donde los niños y las niñas se sientan cuidados y seguros para que el juego se pueda dar. En los primates, por ejemplo, cuando se sienten protegidos y tranquilos, pueden entrar en un estado lúdico, mientras que cuando hay demasiada incertidumbre junto con estrés, no están dispuestos a jugar. Lo mismo ocurre con los niños en un jardín infantil o escuela: si están en un ambiente estresante, cualquier novedad o actividad nueva será vista como una carga, no como algo divertido".

Para generar un contexto de disfrute y confianza, es esencial que exista una buena relación entre los adultos, basada en el trato amable y en la empatía. Si los niños o los adultos no sienten que sus necesidades son comprendidas, es difícil generar un entorno seguro. Como dice Humberto Maturana, lo primero es 'ser visto'; es decir, sentir que el otro se conecta genuinamente con lo que uno necesita. Cuando los adultos muestran una actitud abierta y empática, los niños y las niñas comienzan a relajarse, se sienten cuidados y empiezan a jugar.

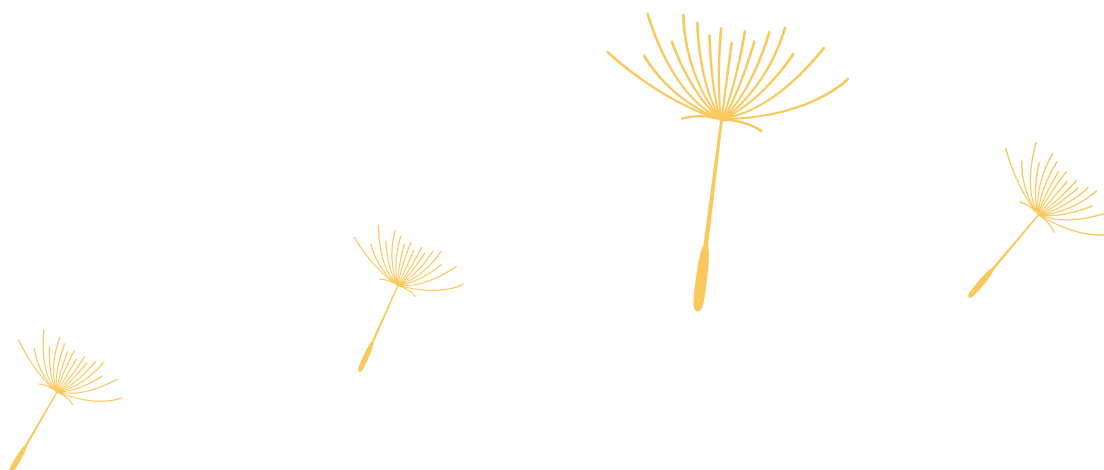
El lenguaje corporal es una herramienta clave: si los adultos muestran expresiones de calma, relajación y sonrisa, los niños y las niñas se sienten más seguros. La sonrisa, por



ejemplo, es una señal evolutiva de que estamos en un contexto de placer y queremos seguir ahí. Cuando los adultos muestran señales de disfrute y se muestran abiertos a lo nuevo, como una broma o una actividad incierta, se estimula la confianza y el deseo de participar. Este círculo virtuoso de confianza e incertidumbre, en el que se aumenta gradualmente el desafío, genera un ambiente lúdico que estimula el aprendizaje.

Para fomentar el juego entre adultos, también es fundamental aumentar la confianza y la incertidumbre de manera progresiva. Si se introduce demasiada incertidumbre sin haber creado un contexto seguro, como cuando un facilitador pide a los participantes que se abracen o jueguen sin haber establecido previamente un ambiente de confianza, se puede generar incomodidad o incluso resistencia. Es importante, primero, escuchar las preocupaciones y emociones de los participantes, ofrecer espacios de autocuidado y asegurarse de que se sientan atendidos. En los talleres que he realizado, por ejemplo, es común que pase mucho tiempo ayudando a los adultos a procesar su estrés o sus inquietudes antes de comenzar cualquier actividad”.

Si los niños o los adultos no sienten que sus necesidades son comprendidas, es difícil generar un entorno seguro. Como dice Humberto Maturana, lo primero es 'ser visto'; es decir, sentir que el otro se conecta genuinamente con lo que uno necesita.



¿Cuál cree que es la mejor forma de jugar? Porque se habla del juego libre, pero también hay quienes creen que el juego debe ser más guiado...

“El desafío es encontrar un balance entre el juego libre y el juego guiado, ya que ambos son esenciales para el desarrollo infantil. El juego libre fomenta la creatividad y la exploración, mientras que el juego guiado, que su caso más extremo es el juego con reglas, ayuda a desarrollar habilidades de adaptación y colaboración basado en acuerdos establecidos. Ambos tipos de juego son importantes y no deben verse como excluyentes, sino como complementarios. El juego guiado puede facilitar aprendizajes específicos, mientras que el juego libre permite mayor autonomía y desarrollo en lo que niñas y niños quieren aprender por sí mismos.

En cuanto al impacto de la tecnología hay que ver cómo las pantallas, que se han vuelto comunes desde la pandemia, afectan a los niños y su desarrollo. A pesar de los avances tecnológicos, creo que la conexión humana sigue siendo esencial para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Si bien la tecnología aporta en muchos aspectos, como la inteligencia artificial y la robótica, no debe reemplazar las interacciones sociales, ya que las habilidades colectivas y el cuidado mutuo siguen siendo fundamentales. Es importante mantener un equilibrio, donde las habilidades emocionales y sociales se desarrollen junto con las capacidades cognitivas.

Considero que la evolución del juego y la tecnología debe verse dentro de un enfoque integral que priorice el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones, sin perder de vista lo que históricamente ha sido esencial para nuestro bienestar y crecimiento”.

Considero que la evolución del juego y la tecnología debe verse dentro de un enfoque integral que priorice el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones, sin perder de vista lo que históricamente ha sido esencial para nuestro bienestar y crecimiento



Ha mencionado a Humberto Maturana. ¿Podría hablar sobre su relación con él y su influencia en su trabajo?

“El encuentro con Humberto Maturana (Premio Nacional de Ciencias de Chile, 1994) fue un punto clave en mi vida. Mi padre, Rolf Behncke, trabajó con él y con Francisco Varela en los años 80, cuando estaban gestando su libro *El árbol del conocimiento*, texto fundamental que abordó los fundamentos biológicos para la comunicación humana. Yo, como hijo de Rolf Behncke, fui testigo de cómo se trabajaba en esa propuesta tan revolucionaria, y con el tiempo pude entender la profundidad de lo que estaban tratando de hacer: buscar una comprensión del ser humano que fuera común a todos, sin centrarse en nuestras diferencias, sino en lo que tenemos en común como especie.

Maturana hablaba de la *autopoiesis*, de cómo los seres humanos, como células, compartimos una historia común que nos permite entendernos, a pesar de nuestras diferencias culturales. Era una mirada biológica que iba más allá de la biología, que incluso se adentraba en lo que en esa época se consideraba casi tabú en la ciencia: el amor. Maturana fue valiente al abordar temas tan complejos, como las relaciones afectivas, la democracia y la educación, desde una perspectiva biológica, cuando aún no se veía con claridad la relación entre biología y emociones, por ejemplo.

Luego, desde que entré a estudiar a la Universidad de Chile, estuve muy cerca de su laboratorio de neurociencias, “El Rayo”, y luego estudié en su instituto Matriztica Biología-Cultural, consolidado y ampliando lo que había aprendido en el entorno cultural en el que crecí. A lo largo de mi carrera, he recurrido muchas veces a los principios que aprendí gracias a Maturana. Por ejemplo, cuando me pidieron hacer una propuesta para un nuevo currículo escolar en México, fue esa visión panorámica de la evolución humana la que me ayudó a dar sentido al proyecto. Entendí que los seres humanos no sólo nos desarrollamos y dependemos de una familia extendida, que heredamos de los orígenes como Homo Sapiens, sino que hemos tenido que adaptarnos a nuevas formas de organización social, como las ciudades y el mundo globalizado. Maturana me enseñó que, al entender el camino evolutivo de la humanidad, podemos abordar los problemas actuales desde una perspectiva más amplia.

Hoy en día, temas como la tecnología, las pantallas y la inteligencia artificial se nos presentan con desafíos complejos. Sin embargo, lo que nos dejó Maturana fue una forma de pensar que nos permite abordar estas cuestiones. No tenemos todas las respuestas, pero sí sabemos cómo enfrentarlas, entendiendo que, como especie, seguimos evolucionando y adaptándonos, conservando lo que hemos desarrollado durante millones de años, sobre todo los aspectos de ser mamíferos y primates sociales. Todo esto, desde una perspectiva biológica que no olvida la importancia de las emociones y las relaciones humanas, algo que él logró conectar de manera histórica en el desarrollo intelectual del puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Por eso, todo lo que hago, en parte, es un homenaje implícito a su legado”.





Jardín Infantil *Pequeños y pequeñas artistas*, Puente Alto, Región Metropolitana, Chile.

01 El juego como herramienta para superar la desigualdad de género en la niñez

Javiera Sánchez H.¹

Desde mi rol de asesora técnica, tengo la fortuna de poder acompañar a diversas comunidades educativas, lo que me permite conocer sus contextos, desafíos y valioso trabajo que despliegan para mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo integral de las niñas y niños. En esta labor, el equipo del Jardín Infantil *Pequeños y pequeñas artistas*, en la Región Metropolitana, comuna de Puente Alto, me sorprendió por su profundo compromiso y espíritu de superación en el abordaje de la Educación Parvularia con enfoque de género.

El equipo educativo se ha capacitado en torno a conceptos clave, como el de *construcción social; estereotipos, roles y sesgos de género; interseccionalidad; equidad versus igualdad; desigualdades y violencias de género*, entre otros aspectos teóricos, y se ha esforzado por integrar progresivamente dichos conceptos de manera transversal en su proyecto educativo. A través de diversas actividades alineadas con el Plan de Convivencia, ha implementado talleres con las familias para sensibilizarlas sobre la promoción de la igualdad y el respeto de sus hijas e hijos, desde los primeros años de vida. El equipo transformó también, celebraciones tradicionales, como el Día de la Madre o el Día del Padre, por el Día de las Familias, con el fin de incluir sin distinciones. Organizó también una obra teatral que aborda la importancia de vivir sin sesgos de género, la que se presentó a toda la comunidad educativa. En su día a día, veo que buscan incorporar el uso del lenguaje inclusivo. Por ejemplo, en lugar de utilizar términos como “madres” o “padres”, se refieren a “familias”. Y cuando se reúnen, veo profundidad en sus reflexiones y capacidad de autocrítica, lo que les permite avanzar en su transformación pedagógica.

¹ Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Diplomada en Educación Parvularia UMCE. Licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con mención en Inglés, UMCE. jsanchezh@junji.cl

Por ejemplo, durante una asesoría revisamos el marco institucional sobre enfoque de género y analizamos algunos videos sobre estereotipos, roles y sesgos, mientras conversamos en torno a la importancia de la socialización primaria y estudios que relevan abordar estos temas desde la infancia. Les planteé antecedentes como que Chile es uno de los países donde más tempranamente la infancia incorpora y verbaliza el estereotipo de que las matemáticas, por ejemplo, es una materia para hombres (Cortázar, Romo y Vielma, 2016). Y que ya antes de ingresar al sistema escolar, los niños y las niñas poseen estereotipos de género, siendo la escuela la que los refuerza a través del llamado currículo oculto (Azúa, 2019).

Basado en lo anterior, les propuse reflexionar y las integrantes del equipo educativo se cuestionaron entonces si acaso existen estereotipos y roles de género en los propios niños y niñas del jardín infantil, que hayan sido transmitidos por las familias, ellas mismas u otros agentes de socialización. Motivada por este cuestionamiento, les planteé realizar una experiencia de aprendizaje en el nivel medio mayor que permitiera levantar representaciones respecto de estereotipos y roles de género asociados a distintas profesiones que son tradicionalmente estereotipadas y, posteriormente, elaborar una cápsula audiovisual con respuestas. Para ello, utilizamos el juego como herramienta.

Como inicio de la experiencia educativa invitamos a niñas y niños en grupos reducidos a explorar los siguientes objetos ligados a profesiones altamente estereotipadas: una pelota de fútbol, camiseta y pantalones deportivos y zapatillas de fútbol. Además, una malla de color rosado, otra de color negro y zapatillas de ballet. También, había un delantal verde, un microscopio y un telescopio. Al ingresar al aula, los párvulos inicialmente observaron los elementos que estaban dispuestos en las mesas y luego comenzaron a explorarlos

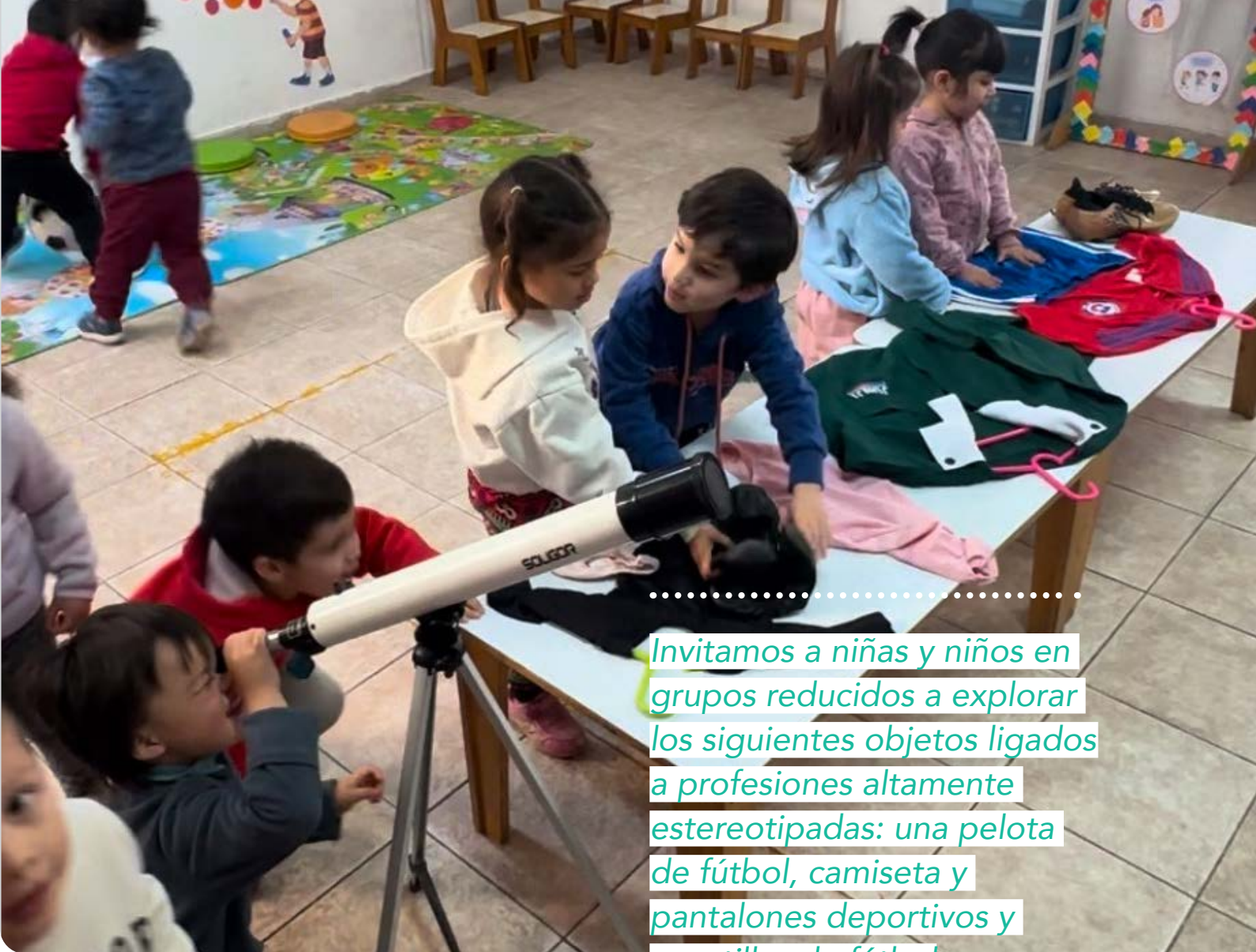
según su interés, tomándolos, indagando cómo funcionaba, etc. Dentro de los elementos que había, el telescopio llamó mayormente la atención, pues varios de ellos lo exploraron: le sacaron la tapa, lo miraron por ambos lados y apretaron sus manillas. Otro grupo conformado por niñas y niños tomó la pelota y comenzó a chutearla. Por otro lado, algunos jugaron con el delantal, mirando los botones y revisando sus bolsillos, también algunos se probaron las mallas y los zapatos de ballet. En un momento, un niño tomó con sus manos la malla oscura y dijo: –“Ésta es mi favorita”. Luego de que la educadora le preguntara por qué, respondió: – “Porque es negra, como la galleta Oreo”.

Las educadoras y técnicas preguntaron al grupo: ¿Qué elemento es éste? ¿Para qué sirve? ¿Quién crees que lo usa? ¿Cómo se llama la persona que crees que usa este objeto? Observé que lo expresado por los niños y las niñas en un inicio fue muy concreto: “La pelota es para jugar”, “los zapatos para los pies”, “el microscopio para ver los virus”, entre otras respuestas. Algunas reflexiones sobre quién usa un determinado objeto, y que encontré interesantes fueron:

–“La pelota de fútbol la usan las tías, el papá y la mamá”.

–“El delantal lo usan las tías; Octavio y yo, cuando sea grande”. Alguien más dijo acerca de quién usa el telescopio. –“Quien quiera ver las estrellas y los planetas”.

La propuesta continuó con las visitas de una futbolista, una científica, un educador de párvulos y un bailarín, quienes amablemente compartieron sus experiencias de vida con el grupo del nivel medio mayor. Estos agentes comunitarios se presentaron animadamente y describieron a las niñas y los niños quiénes eran y a qué se dedicaban y los alentaron a participar en juegos sin estereotipos. Luego, se incorporaron a un espacio donde las niñas y los niños se expresaron protagónicamente por medio del juego libre, hicieron preguntas y exploraron



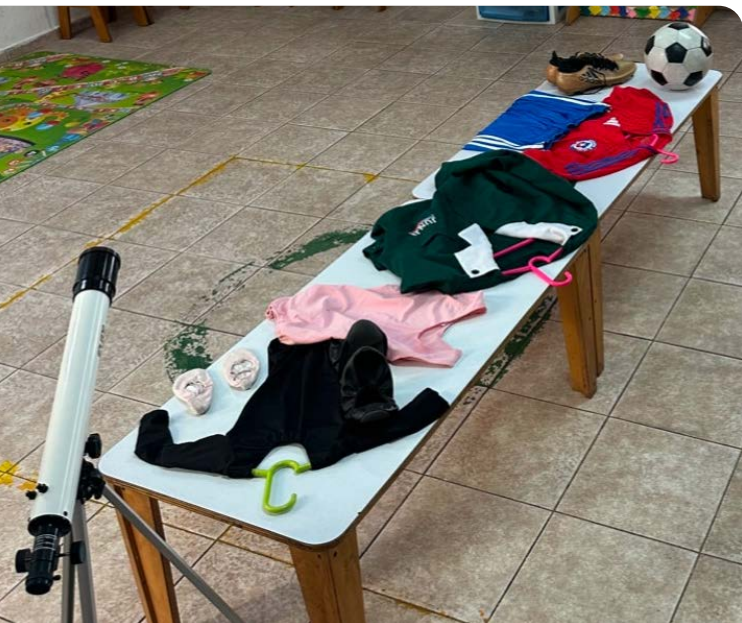
Invitamos a niñas y niños en grupos reducidos a explorar los siguientes objetos ligados a profesiones altamente estereotipadas: una pelota de fútbol, camiseta y pantalones deportivos y zapatillas de fútbol

nuevamente los objetos y uniformes que los agentes utilizaban por sus respectivas profesiones.

Al observar el transcurso de la experiencia creímos identificar la inexistencia de sesgos de género por parte del nivel medio mayor, lo que nos sorprendió, ya que teníamos una preconcepción de que probablemente las respuestas de los párvulos podrían estar influenciadas por estereotipos de género asociados a roles, basándonos en los estudios que habíamos revisado en la asesoría. Sin embargo, una vez finalizada la experiencia de aprendizaje, nos dispusimos a analizar los videos de las grabaciones y observando más detenidamente los juegos e interacciones que se dieron en el espacio educativo, y notamos algo muy interesante: cuando la educadora

o técnico en Educación Parvularia formulaba las preguntas, los primeros en responder solían ser los niños, quienes lo hacían con gran seguridad y en voz alta. En cambio, las niñas tendían a responder después, en un tono de voz menos fuerte y, en ocasiones, repetían lo que había dicho previamente algún compañero.

Este hallazgo resultó muy impactante, ya que no nos habíamos percatado, ni el equipo educativo, ni yo como asesora. No fue hasta revisar las grabaciones que notamos la marcada diferencia en el nivel de participación entre los niños y las niñas. Este descubrimiento fue particularmente relevante, ya que, de no identificar estas diferencias, sólo habríamos considerado las respuestas que dieron en general los niños. Lo anterior, se condijo con estudios que señalan que docentes






Pudimos levantar representaciones de las niñas y niños respecto a estereotipos y roles de género asociadas a distintas profesiones que son tradicionalmente estereotipadas, así como visualizamos aspectos más sutiles de las interacciones del equipo educativo con los párvulos, que responden al currículo oculto.



inconscientemente tienen tratos diferenciados entre niños y niñas, siendo estas últimas quienes reciben interacciones de menor calidad (Parker, 2000). Junto a esto, Cortázar (2017, citado en SdEP 2023) menciona que “el número y la calidad de las interacciones con los niños son mayores y mejores desde los niveles de párvulos”. Por otro lado, las investigaciones de Subirats (1994, citado en Azúa 2019) indican que “docentes –hombres y mujeres– dedican más atención al comportamiento de los niños respecto de las niñas, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar y les llaman más la atención”.

149

Junto a esto, otro aspecto que llamó nuestra atención en el análisis de las grabaciones fue el uso del lenguaje sesgado. La educadora y técnico en Educación Parvularia, al realizar las preguntas, indirectamente lo hacían definiendo un sexo. Por ejemplo, al preguntar “¿cómo se llamará el futbolista?”, transmitían la idea de que el futbolista era masculino; o al decir: “¿cómo se llamará la bailarina?”, se asociaba la figura de la bailarina con un nombre femenino. Esto responde al denominado currículo oculto, que reproduce el disciplinamiento heteronormativo y patriarcal enviando mensajes sutiles pero claros a niñas y niños de forma diferenciada.

De este modo, puedo concluir que pudimos levantar representaciones de las niñas y niños respecto a estereotipos y roles de género asociadas a distintas profesiones que son tradicionalmente estereotipadas, así como visualizamos aspectos más sutiles de las interacciones del equipo educativo con los párvulos, que responden al currículo oculto. Lo anterior nos plantea grandes desafíos, como planificar y preparar espacios y materiales de juego libres de estereotipos y prestar atención a los procesos y dinámicas que se generan en el aula para asegurar que las interacciones pedagógicas potencien las habilidades de niñas y niños por igual. Para ello, creo que es necesario analizar constantemente la propia práctica para no seguir reproduciendo de manera, a veces inconsciente, desigualdades aprendidas en nuestra cultura y procesos de socialización. 

Mis agradecimientos a:

Nancy Rusque Pérez, directora del jardín infantil *Pequeños y pequeñas artistas*

Gabriela Mujica Marambio, educadora de párvulos

Camila Arzola Torres, técnico de aula

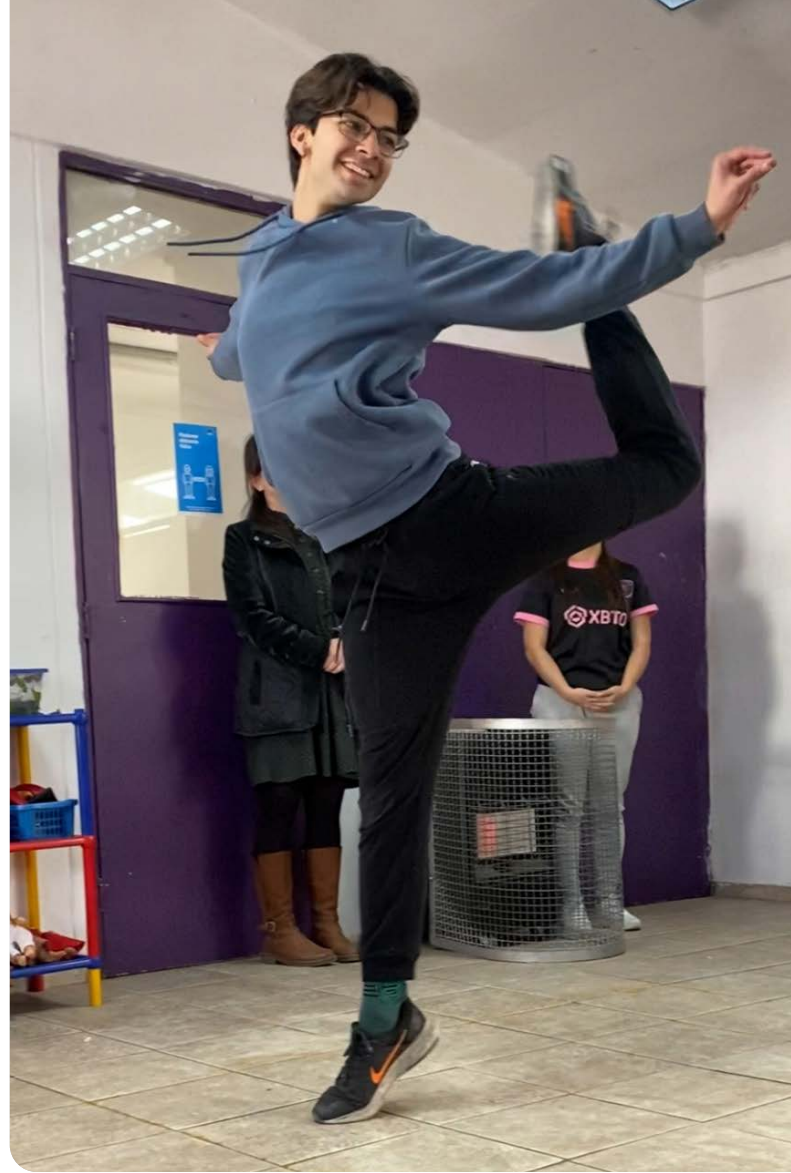
Romina Rivera Gaete, futbolista

Francisca Guzmán Lastra, científica

Sebastián Díaz Álvarez, educador de párvulos

Víctor Varas Jeria, bailarín





Referencias bibliográficas

- Azúa, X. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva educacional*, Vol. 58 pp. 73
- Cortázar, A., Romo y Vielma, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de las experiencias de educación de la primera infancia en Santiago de Chile. Informe para Política Educativa. CPCE.
- Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia. pp. 11
- Parker, C. (2000). Calidad de la educación en un enfoque de género: Hacia una pedagogía global. En Navarro, J. C. (ed.) *Perspectivas sobre la reforma educativa*. Agencia para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional.
- Subsecretaria de Educación Parvularia (2023). Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. Ministerio de Educación.







Centro Educacional *San Joaquín*, comuna de San Joaquín,
Región Metropolitana, Chile:

02 La psicomotricidad como garante del juego evolutivo y autónomo para el desarrollo integral en la niñez

Margarita Garrido C.¹, Marcela Hernández L.², Karina Monrroy M.³,
Valeria Muñoz P.⁴

155

En la población El Pinar, en el sector sur capitalino de la Región Metropolitana de Chile, se encuentra el Centro Educacional San Joaquín, que inicia sus actividades en el año 1963. Anteriormente, fue un colegio municipalizado, hasta que en 2020 pasó a conformar el nuevo Servicio Local (SLEP) Gabriela Mistral, e imparte Educación Parvularia y Básica completa a un promedio de 30 estudiantes por nivel, quienes en un casi 86 por ciento provienen de familias en situación de vulnerabilidad. Su currículo sigue los planes y programas del Ministerio de Educación; además cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE).

El proyecto que a continuación describiremos fue impulsado en 2016 por la profesora especializada en psicomotricidad educativa y terapéutica, Margarita Garrido Concha. En ese momento, la escuela se encontraba en una situación compleja a causa de su calidad educativa, el ambiente escolar y por dificultades particulares de cada niña y niño generadas por diferentes riesgos sociales y familiares. Magaly Prieto, la directora de la escuela, detectó que los estudiantes presentaban carencias de autorregulación, por lo que decidió potenciar un proyecto psicomotriz que entendió que el juego cumple un rol fundamental dentro del desarrollo de la niñez. Así, esta iniciativa apuntó a tener una mirada de enfoque de derechos de la niñez, pues la psicomotricidad

1 Educadora de párvulos del jardín infantil *Campanita*, Valdivia.

2 Directora académica y terapéutica de la Fundación CICEP Psicomotricidad, psicomotricista y docente Universidad de Barcelona. mhernandez@cicep.cl; marcelahernandez@ub.edu

3 Kinesióloga, psicomotricista y docente Escuela de Kinesiología UNAB, sede Santiago. karina.monrroy@unab.cl

4 Kinesióloga, psicomotricista y docente Escuela Kinesiología UCSH. vmunozp@ucsh.cl

desde el enfoque educativo garantiza el derecho al juego, entendida como actividad espontánea, evolutiva y autónoma.

Desde el comienzo, contamos con el apoyo de la municipalidad y actualmente del SLEP Gabriela Mistral. Al mismo tiempo, firmamos un convenio de apoyo y supervisión con la Fundación CICEP Psicomotricidad, dedicada a la difusión y práctica de la psicomotricidad a través de la ejecución de sesiones de terapia y talleres de psicomotricidad para niñas, niños. La escuela pasó a ser lugar de práctica de la formación de psicomotricistas realizada a través del diplomado de Psicomotricidad Educativa y en Atención Temprana.

El dispositivo psicomotriz fue avanzando y demostrando resultados, por lo que la psicomotricista del proyecto propuso incluir la terapia psicomotriz. Sin embargo, este espacio se vio interrumpido dos años por la pandemia. Al volver a la presencialidad, y tal como sospechamos, el juego psicomotriz evidenció un impacto negativo en el desarrollo infantil debido al largo confinamiento. Es ese contexto la escuela decidió aumentar las horas de psicomotricidad para estudiantes desde cuatro a 11 años. Desde ese momento la psicomotricista tuvo dedicación exclusiva para la psicomotricidad en educación, dejando aparcada la terapia psicomotriz, por el momento.

En el año 2023, comenzamos a percibir como equipo directivo, pedagógico y familias los beneficios de esta práctica en los y las estudiantes, y tomando la literatura que advierte el peligro de los riesgos sociales y familiares para el desarrollo infantil, vimos que se hacía necesario investigar para demostrar con datos científicos el impacto de la psicomotricidad educativa en la niñez. En específico, los avances que intuimos fueron: la evolución desde el juego desorganizado y sensoriomotor a un juego organizado que se demostró en que apareció el juego simbólico; y el aumento de los niveles de autonomía, comunicación y socialización.

A causa de lo anterior, decidimos invitar a la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) a evaluar y constatar que, tal como declaran las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), el desarrollo integral va aumentando en la medida que las infancias juegan.

la evolución desde el juego desorganizado y sensoriomotor a un juego organizado que se demostró en que apareció el juego simbólico; y el aumento de los niveles de autonomía, comunicación y socialización.





Porcentaje de estudiantes en cada uno de los ámbitos del desarrollo

Estado /Área	Personal Social	Adaptativa	Motora	Comunicación	Cognitiva	Total
Con trastorno	5%	0%	0%	5%	5%	7,5%
Gran dificultad	7,5%	2,5%	5%	5%	7,5%	2,5%
Dificultad	32,5%	47,5%	37,5%	12,5%	20%	35%
En su edad	7,5%	5%	5%	5%	2,5%	7,5%
Sobre su edad	47,5%	45%	52,5%	72,5%	65%	47,5%

Algunos datos obtenidos de esta investigación abordaron cuántas y cuántos estudiantes están en su edad psicomotriz y cuántos por debajo, lo que creemos permitirá a futuro potenciar el proyecto. Según estos resultados, la psicomotricidad ha permitido que un alto porcentaje de estudiantes esté sobre su edad: un 72,5 por ciento en el área de la comunicación, un 65 por ciento en el área cognitiva, un 52,5 por ciento en la motora, un 47,5 por ciento en la social y un 45 por ciento en la adaptativa. La situación de vulnerabilidad social nos hacía pensar que un gran porcentaje estaría bajo su edad, pero esta investigación no lo concluyó. Los datos que sí coincidieron con la percepción del equipo directivo fue que la psicomotricidad y la posibilidad de jugar han apoyado el proceso evolutivo de niñas y niños.

Actualmente, el proyecto se ejecuta desde NT1 hasta 5° básico, un total de 215 niños y niñas desde los cuatro hasta los 11 años. Cada curso tiene una sesión a la semana, donde la psicomotricista va registrando hitos de su evolución que son observables en el juego sensoriomotor y simbólico. Con el Inventario de Desarrollo Battelle, que evalúa las áreas personal social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva, se han evaluado todos y todas las estudiantes de cuatro a seis años. Los resultados fueron sorprendentes y serán publicados. Este proceso evaluativo se hizo en conjunto entre las instituciones involucradas. Y con la UCSH realizaremos sesiones de psicomotricidad terapéutica a niñas y niños con diferentes dificultades.

La psicomotricidad es una disciplina que acompaña el desarrollo infantil y que se expresa en el juego evolutivo. Los y las psicomotricistas deben contar con competencias específicas para entender a la persona como sujeto de derechos, vigilar su desarrollo y detectar que factor ambiental o biológico está rezagando el proceso de desenvolvimiento. En psicomotricidad se plantea un profesional preparado y especializado. En palabras de Mas y Anton (2017):

El objetivo de la psicomotricidad es dar la posibilidad a los niños de moverse en libertad dentro de un espacio para aprender jugando. El juego espontáneo que se genera en las sesiones de psicomotricidad es un reflejo del nivel mental alcanzado por el niño, aunque el propio niño no sea consciente de ello (p. 17).



El objetivo de la
psicomotricidad es dar
la posibilidad a los niños
de moverse en libertad
dentro de un espacio para
aprender jugando

Tres ejes de competencias nos permiten formarnos en psicomotricidad como profesionales preparados para respetar, comprender y estudiar el movimiento y su historia expresada en el juego espontáneo. Estos se describen a continuación:

- **Eje de formación teórica:** se plantea en tres ámbitos: a) desde la bibliografía específica de la disciplina y sus parámetros justificados primeramente por 68 tesis doctorales mencionadas en la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, FAPEE, (2021), b) desde el desarrollo infantil porque, como se deduce de lo anteriormente mencionado por Hernández Fernández (2021), para potenciar el desarrollo debería haber un conocimiento profundo de éste y, finalmente, c) desde otras ciencias

que aportan a la psicomotricidad y al desarrollo infantil, tales como la psicología por el desarrollo emocional como argumenta Wallon (1984), la neurociencia en Carta y Cipollone (2015), la psiquiatría y el psicoanálisis como argumenta Rodríguez Ribas (2017) y la filosofía Rodríguez Ribas (2023). Pero también psicomotricidad en todo el ciclo vital como relata Mila (2008 y 2018), tanto en el campo adulto como en su libro de intervenciones en adolescente (2018).

- **Eje de formación corporal y personal específica de psicomotricistas:** pensado y articulado para trabajar aspectos expresivos, vinculares y comunicacionales evidenciados en la corporalidad de profesionales, para estar disponibles a las necesidades expresivas y requerimientos de



Tal como expone Berruezo (2000), el encuadre es una propuesta de espacio (juego sensoriomotor, juego simbólico y juego de reglas) y tiempo privilegiados (ritual de entrada, tiempo de expresividad psicomotriz, ritual de salida) y decisivos en la práctica psicomotriz, pues suponen un itinerario evolutivo

.....

contención emocional como hablaba Suárez et al. (2021). Es el momento donde los psicomotricistas juegan para comprender el juego de las infancias, desarrollando habilidades fundamentales para observar, escuchar y comprender el juego infantil.

- **Eje práctica psicomotriz:** La práctica psicomotriz es una de las situaciones y espacios de aprendizaje que articula los dos ejes anteriores, es un aprendizaje ineludible dentro de una formación del psicomotricista. Tal como expone Berruezo (2000), el encuadre es una propuesta de espacio (juego sensoriomotor, juego simbólico y juego de reglas) y tiempo privilegiados (ritual de entrada, tiempo de expresividad psicomotriz, ritual de salida) y decisivos en la práctica

psicomotriz, pues suponen un itinerario evolutivo de trabajo que brinda a niñas y niños la experimentación donde pueden desplegar su expresividad psicomotriz (movimiento, corporalidad y juego espontáneo) de manera autónoma, voluntaria y desde su momento del desarrollo.

Conclusiones

El proyecto de psicomotricidad incluido en el currículo de la escuela Centro Educacional San Joaquín demuestra la necesidad de incorporar esta disciplina para acompañar procesos complejos (académico y social) de las infancias, apoyando al equipo docente y a las familias. Es fundamental para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y sociales de cada infancia, que la psicomotricidad exista en cada escuela, esto permitiría



reducir los rezagos que provocan los riesgos que están en el entorno y en las familias, tal como lo ha hecho este proyecto y que su detección se hace a través del cómo juegan las infancias.

Es importante resaltar que la psicomotricidad, tal como dicen las orientaciones técnicas y teóricas para el manejo de la sala de psicomotricidad (Mineduc, 2017) no es educación física, ni circuitos motores y que el juego no son actividades guiadas por adultos.

El éxito del proyecto radica en la formación de quien lo ejecuta. La formación de psicomotricistas es la clave en la gestión de un proyecto garante de derechos infantiles. Al contrario, la falta de preparación y especialización de profesionales se convierte en una vulneración de derechos, sobre todo por la confusión de términos y contenidos que aún existan, como por ejemplo el valor del juego y lo que es realmente el juego. 🦋



Referencias bibliográficas

- Carta, C., y Cipollone, M. (2015). Intervención psicomotriz: una mirada desde la neurociencia ¿Qué hay de los factores psicomotores en las funciones ejecutivas? *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (40) 83-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5439647>
- Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, FAPEE, (2021). Campos de intervención de la psicomotricidad. <https://psicomotricistas.es/la-psicomotricidad/ambitos-de-intervencion/>
- Hernández Fernández, (2021). *Psicomotricidad constructivista*. Editorial Copora.
- Hernández Lechuga, M. y Martínez-Mínguez, L. (2022). Presencia de la psicomotricidad y psicomotricistas en la normativa educativa chilena en infancia. Un análisis documental. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 127-151.
- Mas, M. y Anton. M. (Coords) (2017). *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso*. Octaedro.
- Melo (2020). ¿Cómo la psicomotricidad educativa se relaciona con el derecho a la educación de niños y niñas propiciando el desarrollo de la autonomía progresiva de estudiantes de la escuela municipal centro educacional San Joaquín? *Revista chilena de Psicomotricidad*. (2) 82-113
- Mila, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Miño y Dávila.
- Mila J. (2018). *Los estudios de Psicomotricidad en la Universidad de la República de Uruguay: percepción de las competencias sobre formación corporal de los estudiantes*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/61659/1/Tesis%20MILA%20DEMARCHI%20.pdf>
- Mineduc (2018) *Bases curriculares educación parvularia*. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgicfndmkaj/https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones técnicas y metodológicas para el manejo de sala de psicomotricidad* [Archivo PDF]. <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/03/Psicomotricidad-WEB.pdf>



- Mineduc, (2021) Cuaderno de psicomotricidad n°2. *La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa* [Archivo PDF]. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/09/LIBRO_LA_OBSERVACION.pdf
- Mineduc, (2023). La importancia de Jugar, una aproximación al significado de los diferentes juegos en la sesión de psicomotricidad educativa. [Archivo PDF]. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://escolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/107/2024/02/LaImportanciaDeJugar.pdf>
- Rodríguez, J. (2017). *Psicoanálisis para psicomotricistas (una orientación para la educación y la clínica)*. Corpora Ediciones.
- Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2) 35-60. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780004.pdf>
- Viscarro, I., Antón, M. y Cañabate, D. (2012). Perfil y formación de los profesionales que realizan la práctica psicomotriz en la etapa de educación infantil. El caso de las comarcas de Tarragona. *Educar*, 48 (2), 321-344.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.





Jardín Infantil *Tánana*, Puerto Williams, Región de Magallanes y la Antártica Chilena:

03 Explorar en el fin del mundo

Catherine Mellado¹ e Ixia Mendoza²

¿Qué es una aventura? Para mí lo fue emprender un largo viaje hacia los canales australes de nuestro país para trasladarme hacia el jardín infantil intercultural *Ukika* en mi calidad de educadora de párvulos el año 2014. Me motivé a viajar porque representaba un desafío profesional único trabajar en un lugar tan aislado. Recorrí desde la comuna de Lota, en la Región del Biobío, hacia la ciudad capital de Punta Arenas, en la Región de Magallanes, para luego embarcarme en un ferry que navegó por el canal Beagle una distancia de unos 320 kilómetros hasta desembarcar, finalmente, en Puerto Williams, la ciudad más austral de Chile, ubicada en la Isla Navarino, en la provincia de la Antártica Chilena, cubriendo un sector de la comuna de Cabo de Hornos. Nunca había experimentado un viaje tan largo en barco y el vaivén constante me resultó incómodo y, en algunos momentos, agotador.

Lo describo como una aventura por el desplazamiento geográfico que me significó y también por ser una travesía hacia lo desconocido. Al planificar ese viaje, sabía que no sería una experiencia convencional, ya que llegar a ese recóndito lugar de Chile presentaba desafíos únicos, logísticos y personales que pusieron a prueba mi capacidad de adaptación con el sueño de la promesa de una conexión profunda con la naturaleza y vivir en una cultura donde aún están los descendientes de la comunidad Yagán. Al bajar del ferry, las hermosas cumbres nevadas Picacho Diente de Navarino, Montes Codrinton, y Cadena Garitas de Centinelas, más una gélida brisa rosó mi piel y el sonido del mar del Océano Antártico, me dieron la bienvenida a este prístino lugar, cuya temperatura más baja ronda los menos 10 grados bajo cero en invierno.

Recorrí las calles y mi primera impresión fue de un entorno volcado en un profundo aislamiento y una calma que me resultaron reconfortantes; parecía

1 Directora del jardín infantil *Tananá*, JUNJI Magallanes. catherine.mellado.m@junjired.cl.

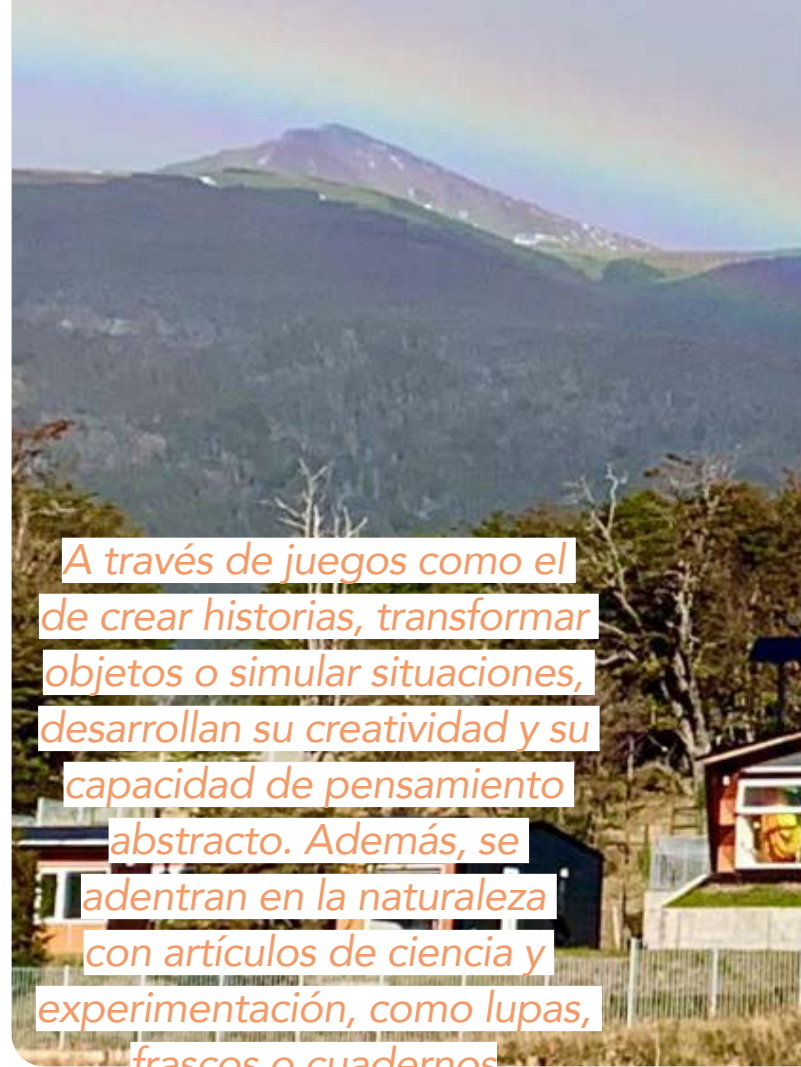
2 Asesora intercultural JUNJI Magallanes. imendoza@junji.cl

como si el tiempo se hubiese detenido. La naturaleza se va transformando y animando con distintos tonos y colores, dependiendo de la estación del año en que nos encontremos. En primavera y verano los tonos se intensifican, las montañas se visten de un verde vibrante, los bosques subantárticos dan sus frutos, alumbrados por una luz solar que se pone a las 11 de la noche. A medida que avanzamos el otoño va fundando colores naranjas, amarillos y marrones, que transforman el entorno en un espectáculo visual.

Llegado el invierno con la caída de las hojas toda esta diversidad se despide para dar paso a un manto blanco inmaculado que nos entrega la nieve, una sensación de calma y quietud. Toda esta riqueza natural atrae a visitantes de distintas latitudes del mundo. Su población aproximada es de tres mil habitantes y algo que me sorprendió fue la calidez de la gente. A pesar de no conocer a nadie, cuando llegué prácticamente todas las personas me saludaron. Ese gesto espontáneo de amabilidad reflejó una comunidad que hoy conozco y en la que veo relaciones humanas de amistad, cercanía e incluso de familiaridad, más allá de los lazos de vecindad.

Con el paso de los días me di cuenta de que, a pesar de su clima de frío y lluvias que predominan durante todo el año, Puerto Williams se encuentra enclavado entre un imponente bosque subpolar magallánico de gran vegetación conformado por coigües, ñirres y lengas, árboles que protegen los márgenes de la ciudad.

Mi experiencia profesional me llevo a asumir el primero de marzo de 2021 como directora del Jardín Infantil *Tánana*, que en lengua yagán significa “estar listo para zarpar”. Este establecimiento de administración directa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en la Región de Magallanes abrió sus puertas con dos niveles de atención: una sala cuna y un nivel medio, ambos de modalidad heterogénea para recibir a 48 niñas y niños de hasta cuatro años 11 meses de edad, en un edificio moderno emplazado en un



A través de juegos como el de crear historias, transformar objetos o simular situaciones, desarrollan su creatividad y su capacidad de pensamiento abstracto. Además, se adentran en la naturaleza con artículos de ciencia y experimentación, como lupas, frascos o cuadernos



terreno de casi 700 metros cuadrados, que significó una inversión pública de más de dos mil millones de pesos. La iniciativa de construir este centro educativo nació de la propia comunidad de Cabo de Hornos, lo que motivó un esfuerzo colaborativo de la JUNJI y el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR) para dar respuesta a una necesidad profundamente sentida por los habitantes del extremo austral.

Me asombró cómo su arquitectura se integra perfectamente con el entorno natural, a través de sus colores que se mimetizan con el paisaje. Los ventanales amplios permiten que la luz inunde el espacio y ofrezca una vista hermosa del entorno natural del bosque que crea una atmósfera que invita a la conexión con la naturaleza y es un “escenario donde se organizan y tienen lugar relaciones educativas” (JUNJI, 2022).



Al salir al patio del jardín infantil, elevo la mirada y aprecio este impresionante bosque, cuya belleza se me revela cada vez más a medida que lo recorro junto a las niñas y los niños. Encontramos especies como: la lenga, el diente de león, el calafate, la chaura, el trébol blanco, el farolito chino y el ñirre, flora que en su conjunto crea un paisaje que nos invita al asombro y al aprendizaje. Cuando los niños y niñas salen al bosque, se sumergen en un mundo de juegos simbólicos que les permiten explorar y dar rienda suelta a su imaginación y creatividad. A través de juegos como el de crear historias, transformar objetos o simular situaciones, desarrollan su creatividad y su capacidad de pensamiento abstracto. Además, se adentran en la naturaleza con artículos de ciencia y experimentación, como lupas, frascos o cuadernos, con los cuales investigan el entorno, observan insectos, recolectan muestras de plantas

y descubren los secretos del bosque. Esta actividad no sólo se conecta con la ciencia, sino que también fusiona la parte artística, ya que muchos expresan lo que descubren a través de dibujos, narraciones o pequeñas construcciones con elementos naturales. El acto de recolectar *tesoros naturales* — como piedras, ramas, hojas o flores— no sólo es un juego, sino también una forma de aprender a valorar los recursos naturales, desarrollando en niños y niñas un sentido de respeto y admiración por el medioambiente. En conjunto, estas experiencias enriquecen su desarrollo cognitivo, artístico y emocional, mientras disfrutan del aire libre y de la belleza del bosque.

Entre enero y marzo los niños y las niñas desean con muchas ansias salir a recorrer el bosque. En esa época, el fruto del calafate se encuentra en temporada de cosecha y a pesar de que el arbusto es

de espinos, los párvulos se las arreglan para, con mucho cuidado, retirar uno a uno los pequeños frutos redondos y pequeños de color morado oscuro. Recuerdo cómo uno niño comentó: —“Las espinas son los brazos que protegen al calafate”.

El bosque se convierte en un aula viva, donde cada rincón nos invita a la exploración. Las hojas que caen, el trinar de las aves y el sonido del viento entre los árboles son fenómenos naturales que despiertan la curiosidad de la primera infancia. Aquí, lejos de las aulas tradicionales, ellos y ellas tienen la oportunidad de aprender a su propio ritmo, conectándose con el medioambiente de una manera íntima y significativa:

Los espacios estructurados, como pueden ser los parques infantiles, dejan poco a la imaginación, fomentan un juego pobre y repetitivo. En cambio, en la naturaleza no hay nada prediseñado y el juego requiere ser pensado, diseñado, negociado y consensuado. Se necesita una dosis de asertividad para defender lo que uno quiere desarrollar y de confianza en el otro (...) El juego no estructurado al aire libre tiene, por tanto, un rendimiento social y cognitivo mucho mayor (Hueso, Katia. 2017).





Otras veces nos reunimos en el interior del jardín infantil, miramos por los ventanales y hablamos sobre las nubes y cómo tienen formas raras, o sobre los copos de nieve que empiezan a caer. Me gusta ver a los caiques en la cancha y al perro de I. que siempre lo acompaña hasta la entrada del jardín infantil. Por mientras, A. arrastra una silla hasta ubicarla cerca de la ventana y se sienta pendiente de sus compañeros y compañeras, que golpean con sus manitos la ventana y saludan a quienes ven. Esta gran ventana que posee vista al bosque nos invita a salir, explorar, investigar y descubrir. Miramos a través de ella y nos preguntamos —“¿A dónde vamos hoy?” y las respuestas son diversas: “A la cancha”, “Al río”, “A la plaza”. Sin embargo, la mayoría de las veces proponen ir al bosque.

Cuando los niños y las niñas eligen llevar cámaras fotográficas a su salida —afortunadamente cada uno posee la suya— la guardan dentro de una bolsa reutilizable donde también van otros elementos que desean llevar a su aventura: papeles, lápices, cintas o, incluso, recursos naturales que recogen para el aula. Es en esos momentos cuando alguien dice emocionado: —“¡Me gusta recolectar tesoros!” La cámara de fotos les permite capturar, desde su propia mirada, aquello que les llama la atención o los sorprende. Es una herramienta tecnológica que se integra al enfoque científico-artístico del jardín infantil, promoviendo una conexión más profunda con el entorno. A través de ésta, las niñas y los niños investigan, retratan y comparten el mundo que les rodea, fortaleciendo su autonomía y protagonismo en su aprendizaje. Como me dijo A., entusiasmado: —“Mi papá me enseñó a tomar fotos”.

Estar al aire libre es un momento especial. El viento sopla fuerte, pero el clima nunca es un impedimento para salir; ya que se implementan los resguardos necesarios para que la experiencia al aire libre sea vivenciada de forma segura y adecuada. Los párvulos disponen de calzado *ad hoc* a las condiciones climáticas, ya que cuentan con sus botas de agua, su ropa de abrigo y, cuando nieva, no hay nada más divertido que verlos jugar a hacer angelitos tendidos sobre el manto blanco o construyendo muñecos de nieve. En efecto, en la vinculación con la naturaleza que les rodea, niños y niñas manifiestan mucho goce y agrado y generan estados de bienestar físico y emocional, lo que nos permite conectar con ellos y ellas desde ese ámbito enriqueciendo nuestra práctica educativa, ya que “las experiencias lúdicas al aire libre posibilitan a los equipos de aula, sintonizar y vincularse con la emociones y sentimientos de los párvulos ofreciéndoles el cuidado y la protección necesaria para jugar y explorar al aire libre sintiéndose más seguros y confiados (CIFRED, 2020).

El suelo natural se transforma en un laboratorio lleno de vida. Los párvulos descubren insectos, construyen herramientas con ramas y reflexionan mientras caminan entre los árboles. Estas experiencias sensoriales y prácticas potencian sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, casi sin darse cuenta de que están aprendiendo. Tal como advierte Francesco Tonucci (s.f): “Los niños necesitan estar en contacto con la naturaleza, no sólo para aprender de ella, sino para desarrollar su sentido de pertenencia al mundo”. El terreno del jardín es irregular, lo que convierte cada paso en un desafío. Avanzar hacia el bosque requiere destrezas y una actitud exploradora. Estas irregularidades fortalecen sus habilidades motoras y de desplazamiento. Cuando llegamos al bosque, todo esfuerzo habrá valido la pena al ver sus rostros iluminados de alegría. Como me confesó M. al llegar: —“Me caí, pero el pasto es suave”.



En efecto, las salidas al bosque se han convertido en una práctica habitual de los niños y las niñas del jardín infantil *Tánana*, lo que ha permitido enriquecer sus aprendizajes a través del juego libre y autónomo que toma fuerza en dicho contexto “cuando el niño y niña se siente seguro y vinculado al entorno natural, las oportunidades de aprendizaje se multiplican a su alrededor. Jugar en la naturaleza no debería ser una excepción puntual, sino un hábito” (JUNJI, 2022).

En cada salida al bosque, siento que descubro un mundo nuevo junto a los niños. Observo, manipulo, exploro y documento una cantidad infinita de elementos. Cada aventura es diferente: colores, texturas, sonidos... Siempre hay algo nuevo por descubrir. Veo cómo las nubes cruzan el cielo como en una carrera, invitándonos a imaginar. Es un espacio que nunca deja de maravillarme, especialmente al ver cómo disfrutan. El bosque no es sólo un lugar, es nuestro lugar. Es un espacio de conexión con la tierra, de libertad y descubrimiento. Cada vez que les pregunto qué quieren hacer, la respuesta es la misma: —“¡Ir al bosque!”

Este entorno natural fomenta el respeto y conciencia ecológica desde temprana edad. Aquí aprenden a trabajar en equipo, resolver problemas y enfrentar retos con resiliencia. Como señaló Rodolfo Llina “los seres humanos somos seres de contacto y, en ese contacto, nos constituimos como seres que sabemos”. Esta conexión directa con la naturaleza les permite construir conocimientos y desarrollar sus habilidades de manera integral.

El jardín infantil *Tánana*, ubicado en la naturaleza más austral de Chile, es mucho más que un lugar de aprendizaje: es un aula viva. Cada rincón del bosque, cada paso, es una oportunidad para que los niños descubran, se asombren y crezcan. El entorno favorece y promueve el juego libre donde cada uno y cada una, desde su singularidad, puede conectarse con la naturaleza a su ritmo y desde su perspectiva:



Al jugar, los niños y niñas aprenden a conocer, aprenden a hacer, aprenden a convivir y aprenden a ser. Aprenden en la acción y no como meros espectadores. También llegan a conocer y observar el mundo que los rodea, volviéndose curiosos y cuestionadores.
(Ribeiro da Silva, T., Pinheiro, A. 2024)

En cada paso por el bosque, los niños y las niñas no sólo descubren el mundo que los rodea, sino también un espacio donde la curiosidad florece, el respeto por la naturaleza crece y su imaginación vuela libre, como el viento entre los árboles. Además, favorece el desarrollo de diversos aprendizajes.

Incorporar la diversidad como un valor central en este tipo de propuesta educativa implica crear experiencias donde cada niño, sin importar su origen, habilidades o intereses, pueda conectarse con el entorno de manera única. El bosque se convierte en un espacio inclusivo, donde todos tienen la oportunidad de aprender a su ritmo, con sus propias capacidades, y donde se respeta la singularidad de cada uno. Podemos diseñar actividades que fomenten la colaboración y el intercambio de perspectivas, en las que los niños compartan lo que descubren desde sus propias vivencias. Por ejemplo, cada grupo de niños podría explorar el bosque y luego presentar cómo perciben su entorno, lo que enriquecería el aprendizaje mutuo y valoraría las distintas formas de observar el mundo. Otros, a través de la expresión artística, plasman en sus obras ese espacio tan significativo, utilizando colores llamativos y dejando que su imaginación complemente la creación. Además, contamos con un espacio especial donde los niños disfrutan de conversaciones y lecturas rodeados de árboles que los protegen del viento, mientras que otros se tumban sobre el pasto, disfrutan de rodar y sienten cómo se deslizan por la pendiente.

Además, la diversidad se puede vivir al relacionar los diferentes ecosistemas del bosque con la riqueza cultural de las comunidades. Al aprender sobre las especies autóctonas y cómo conviven, también podemos vincular este conocimiento con historias y tradiciones de pueblos originarios o diversas culturas que valoran la naturaleza. Esto refuerza en los niños la idea de que la diversidad no sólo es importante en la naturaleza, sino también en las personas, sus culturas y sus formas de vida.

Conclusión

La experiencia vivida en el jardín infantil *Tánana*, en el corazón de la naturaleza más austral de Chile, nos muestra cómo el entorno natural puede convertirse en un aula viva, llena de oportunidades para el aprendizaje y el descubrimiento. El bosque que rodea este lugar no es sólo un espacio físico, sino un medio de conexión profunda con la tierra, la vida silvestre y el entorno, que fomenta en la primera infancia su desarrollo cognitivo y emocional, y también el respeto y responsabilidad ecológica.

Cada aventura en este bosque, cada momento de exploración, ofrece lecciones únicas que permiten a la niñez interactuar con su mundo de una manera auténtica y significativa. Aquí, el aprendizaje trasciende las paredes del aula y se integra con la vida misma, donde el viento, los árboles, las aves y las nubes se convierten en compañeros de conocimiento. Es un espacio inclusivo, donde cada niño y niña, sin importar su origen o habilidades, puede conectar con la naturaleza a su propio ritmo y desde su propia perspectiva. 🌿



*Aquí, el aprendizaje trasciende las paredes del aula
y se integra con la vida misma, donde el viento,
los árboles, las aves y las nubes se convierten en
compañeros de conocimiento.*



Referencias bibliográficas

- Hueso, K. (2017). *Jugar al aire libre: Naturaleza, juego y educación infantil*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFRED). (2020). *El juego al aire libre en la educación parvularia: Orientaciones para equipos pedagógicos*. CIFRED.
- Tonucci, F. (s.f.). *La ciudad de los niños*. Fundación La Ciudad de los Niños.
- Llinás, R. (s.f.). *El cerebro y el mito del yo*. Editorial Norma.

Reseñas





Autores:

Agata Loth-Ignaciuk

Berenika Kotomycka

Editorial:

Una casa de cartón

A partir de 3 años

Año de publicación: 2024

Formato: 16.5 x 21.5 cm.

32 págs. Tapa dura

Reseña por Mónica Bombal.

Colección Mika

Una serie de cómics para la primera infancia

.....

- Mika y el monstruo verde
ISBN: 978-956-9809-23-1
- Mika salva a Reny
ISBN: 978-956-9809-24-8
- Mika: Un día caluroso
ISBN: 978-956-9809-25-5

175



La editorial infantil *Una casa de cartón*, de Limache, publica esta divertida colección de tres volúmenes de la serie de MIKA, unos cómics para la primera infancia. A través de sus coloridas viñetas, estos libros invitan a los más pequeños a conocer al intrépido Mika, un simpático

y creativo niño de unos 3 años que convierte electrodomésticos comunes en escenarios de juegos fascinantes. Un refrigerador, la aspiradora y la lavadora de su casa despiertan su imaginación para transformarlos en aliados en sus extraordinarias aventuras.



¡Ajá!

- ISBN: 978-956-6222-08-8

Autor:
Beatriz Giménez de Ory
Paloma Valdivia
Editorial:
Ediciones Liebre
A partir de 3 años
Año publicación: 2023
Formato: 16,5 x 16,5 cm.
28 págs. Cartoné

176

Cuarto título de la colección *Pikabú* de Ediciones Liebre, una editorial chilena que se ha esmerado por publicar libros juguetones que innovan en los formatos para la primera infancia. Este libro es un resistente libro pop-up de cartoné diseñado para despertar la curiosidad infantil, a través de adivinanzas sobre la naturaleza. Hay siete animales camuflados en las ilustraciones con versos-advanzas que invitan a los lectores a descifrar. La sorpresa se da al girar la página, pues el mecanismo de persianas se abre apareciendo mágicamente el animal camuflado. El libro además trae una última página informativa sobre interesantes técnicas de camuflaje en la naturaleza. Medalla Colibrí Ibbby Chile 2024..



Autor:

Pablo Luebert

Editorial:

Ediciones Liebre

A partir de 0 años

Año de publicación: 2022

Formato: 28 x 35 cm. 24

págs. Cartoné

Acordeón El Mar

- ISBN: 978-956-09154-5-0

Libro acordeón de una extensión de más de tres metros totalmente ilustrado por ambos lados que invita a niños y niñas a rodearse de paisajes ilustrados, divertirse e interactuar con elementos escondidos bajo diez solapas y un troquel. De cartón resistente y flexible, el libro posibilita que un grupo de niños juegue con él por ambos lados siendo un material ideal para las aulas de jardines infantiles.

Los lectores se sorprenderán con historias que ocurren desde que los ríos bajan de las montañas al mar y con otras que suceden junto a bañistas, pescadores, barcos, islas y pingüinos. Al reverso del libro hay una invitación a lanzarse al fondo marino para encontrar un mundo con tesoros y aventuras. La



contraportada menciona una cita de Jacques Cousteau que sirve como clave de lectura para este libro sin palabras.

Colección Acordeón también tiene libro *La Montaña y El Bosque*.



La Sopa

- ISBN: 978-956-6222-02-6

Autores:

Akiko Hayashi

Editorial:

Ediciones Liebre

A partir de 0 años

Año de publicación: 2023

Formato: 18 x 18 cm. 22

págs. Cartoné

178

Mientras come, un bebé juega dándole de comer a sus peluches: el Ratón, el Conejo y la Osa. Al hacerlo, cada uno ensucia distintas partes de su cuerpo. Con gran ternura y paciencia el bebé los va limpiando hasta terminar el plato, pero sorpresa... ahora toda su cara está manchada. ¿Quién se la limpiará?

Es un libro cartoné diseñado especialmente para bebés que comienzan a interactuar con el objeto libro. La hora de comida aparece reflejada muy cotidianamente, pero la lectura resulta interactiva en la medida que los niños también van reconociendo sus partes del cuerpo. Trae ilustraciones

vintage con tintas especiales y textos simples, repetitivos, pero también poéticos. La colección Arrurrú también tiene *¿Dónde está?* con el mismo bebé jugando a encontrar su cuerpo.



Varios autores
 Marcelo Mendoza / Alberto
 Moreno (editores)
 Editorial:
 Ediciones de la JUNJI
 Año de publicación: 2017
 Formato: 16 x 24 cm. 264
 págs. Tapa blanda

Reseña por Rosario Ferrer Prieto

Colección De Ideas

Infancia, juego y corporeidad

.....
 [una mirada al aprendizajes desde el sur global]

En esta recopilación de ensayos académicos se establece que la escolarización, entendida como un proceso de repetición de relaciones preestablecidas por otros, se ha constituido en el eje vertebrador de los sistemas educativos. Es más, el mundo adulto ha negado las realidades propias de la infancia haciendo de la educación una preparación para la adultez y no una etapa de la vida plena en sus modos de hacer, sentir y decir. El juego, por tanto, ha pasado a segundo plano.

La "seriedad" de las actividades exclusivas de lo intelectual (reducidas a lenguaje y matemáticas como áreas disciplinares) consideran que jugar es un apéndice del aprendizaje y no una actividad esencial en lo humano e

identidad infantil. La cultura escolar, en donde el modelo científico cartesiano dirige el quehacer pedagógico, mantiene una separación dicotómica entre el cuerpo y la mente. El cuerpo es "algo" secundario y de menor cuantía en los procesos educativos formales.

Es la mente la que permea los sistemas educativos de eso que denomina el sur global. Colombia, Argentina, Brasil, Chile y España son los entornos de los ensayos presentes en este libro. *Infancia, juego y corporeidad* reúne textos de académicos de esos países para relevar la actividad física y lo lúdico en el desarrollo integral de niños y niñas.



Colección Cuadernos de educación inicial

Juego, libertad y educación

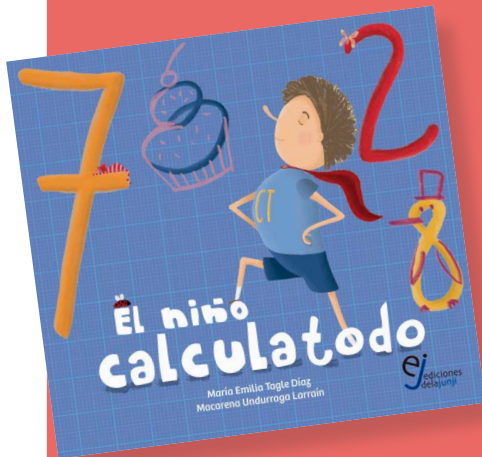
.....

María Cristina Ponce
Editorial:
Ediciones de la JUNJI
Año de publicación: 2014
Formato: 25 x 25 cm.
72 págs. Tapa blanda

180

La autora considera el juego como una estrategia de aprendizajes, ya que es la base del crecimiento y desarrollo durante la infancia. A través de él, dice, niño y niña no sólo se divierten, también aprenden, pues el juego, que es la forma cómo ellos se relacionan con el mundo, es un verdadero recurso pedagógico. Se trata de una actividad que por esencia es libre y universal, en tanto nace en situaciones íntimas de expresión personal y en distintas culturas y momentos de la evolución humana.

Este libro es un indispensable al momento de hablar qué es y en qué consiste el juego: es a través de él que niños y niñas se relacionan e interactúan con el medio natural, social y cultural y despliegan toda su esencia como persona.



María Emilia Tagle

Editorial:

Ediciones de la JUNJI

Año de publicación: 2024

Formato: 52 x 24 cm. 72

págs. Tapa dura

Colección Cuentos para el jardín

El niño calculatodo

El *niño calculatodo* corresponde al cuento ganador del Cuarto Concurso del Cuento Ilustrado, “Del juego a la palabra”, organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles en abril de 2023 para incentivar la producción literaria y promover la educación en los primeros años mediante la lectura y difusión de relatos que hayan sido creados para niños y niñas de 0 a 4 años de edad, sus familias y educadoras. El libro trata de un niño acostumbrado a contar todo lo que encuentra a su paso, ya que destina su tiempo a calcular una y otra vez bichitos, casas, autos, gatos, paraguas, piedras y edificios. Sin embargo, un día este niño probó un sabor sinigual que ¡zuácate! no pudo calcular. Desde ese momento, comprobó

que hay cosas inconmesurables que, por ser tan colosales, enormes o mastodónticas, como un abrazo, un beso o una bella música, no pueden ser contadas, pues su valor sólo es cuantificable a través de los sentimientos, no por la razón.



Ediciones de la JUNJI elabora libros propios, pero también permanece abierta a recibir y evaluar proyectos externos que puedan ser presentados por personas ligadas a infancia y educación. Quienes se interesen en presentar un libro inédito de su autoría, deben escribir a Rosario Ferrer al correo **rferrer@junji.cl**.

Venta de libros: Morandé 226, piso 7, Santiago Centro
(escribiendo previamente a rferrer@junji.cl).

PUBLICACIONES

Niñez Hoy es la revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la JUNJI, que promueve y divulga el conocimiento técnico-pedagógico y científico para contribuir a prácticas educativas de calidad.

Nuestro esfuerzo permanente está orientado a entregar contenido que permita aportar a las decisiones de las sociedades en torno a la educación inicial y el bienestar integral de niñas y niños, desde el enfoque de derechos.

Queremos trabajar para ser una revista reconocida y con incidencia en el medio.

Nuestra plataforma de publicación digital tiene una periodicidad semestral. Buscamos ofrecer un entorno que promueva la difusión y el acceso abierto a contenido propio y también externo, vinculándose con la producción científica y especializada de universidades, centros de estudio u otras instituciones afines. A la vez, la revista presenta la sistematización de buenas prácticas.

Para el envío de propuestas de artículos y publicaciones contactarse al correo **revistaninezhoy@junji.cl**



