

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





# Participación y juego desde la sala cuna

Natalia Estefany Weber D.<sup>1</sup>

## 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.*

<sup>1</sup> 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 BCEP 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*<sup>2</sup>”. 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.*

<sup>2</sup> 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.

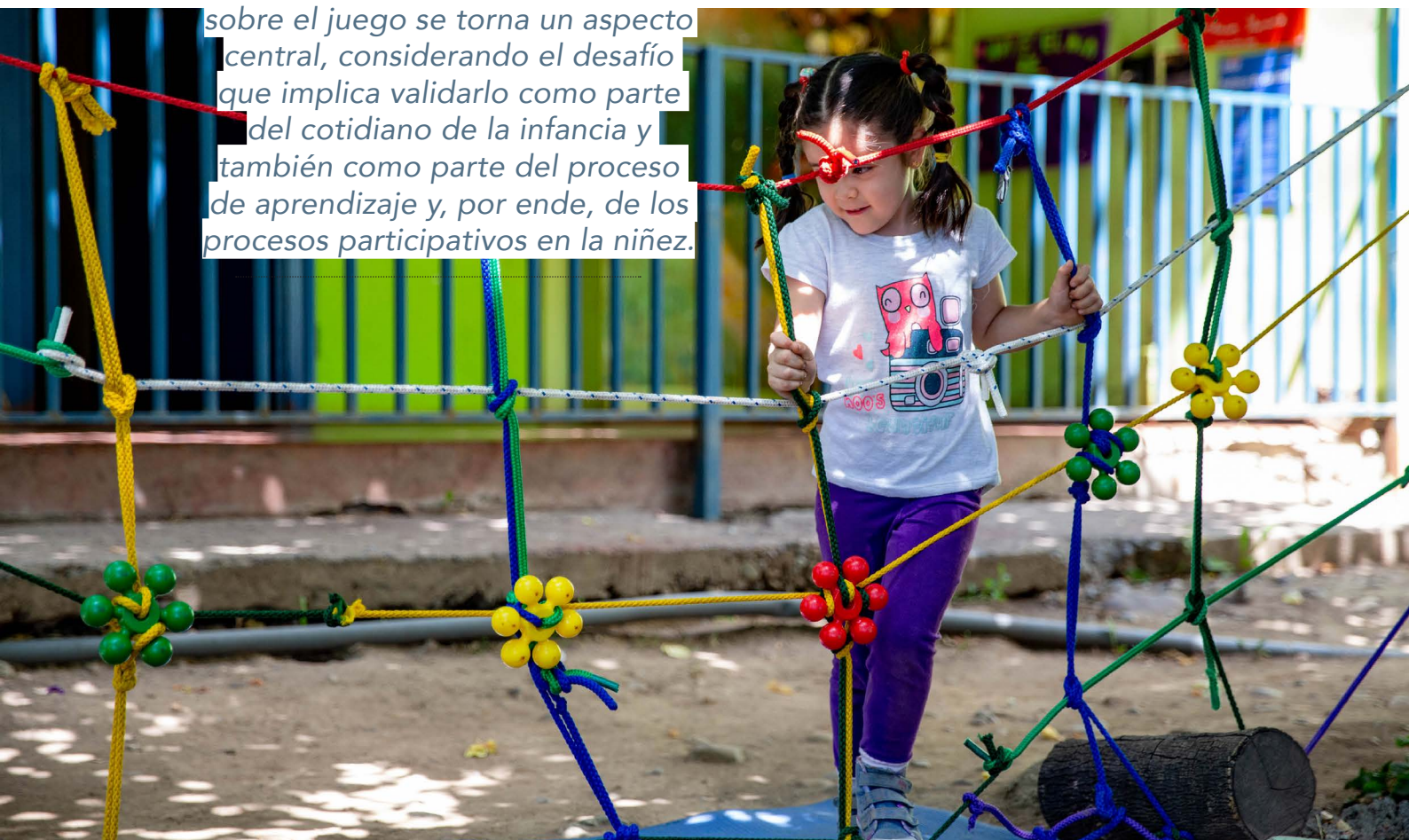
### Sugerencias para promover desde la sala cuna

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](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.](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](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](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