

AMBIENTES DE APRENDIZAJE DEMOCRATIZADORES EN LAS NIÑECES: PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES SOBRE EL JUEGO

DEMOCRATIZING LEARNING ENVIRONMENTS IN CHILDHOODS: MULTIDISCIPLINARY PERSPECTIVES ON PLAY

Jean Paul Rannau-Garrido¹

Académico, Universidad Santo Tomás

Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa

Santiago, Chile

jrannau@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0815-9898](https://orcid.org/0000-0002-0815-9898)

Sergio Toro-Arévalo

Académico, Universidad de Chile

Doctor en Ciencias de la Educación

Santiago, Chile

sergio.toro@uchile.cl

ORCID: [0000-0002-4559-3351](https://orcid.org/0000-0002-4559-3351)

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar las experiencias lúdicas que configuran ambientes de aprendizaje democráticos en niñas chilenas, a partir de las significaciones otorgadas por profesionales y técnico-profesionales del ámbito educativo. Desde un enfoque cualitativo comprensivo-interpretativo, se desarrolló un estudio de caso con 15 participantes de cinco regiones de Chile, cuyas experiencias abarcan desde sala cuna hasta sexto año básico. Los resultados destacan la coexistencia de juegos tradicionales y no reglados, la ambivalencia del rol adulto entre el control y la facilitación, el valor del juego simbólico como expresión de autonomía y la reconfiguración de roles más allá de los estereotipos de género. Se concluye que el juego, en tanto práctica relacional y situada, constituye un medio legítimo de participación, subjetivación y democratización si se acoge como lenguaje propio de las niñas en la construcción de experiencias educativas significativas.

Palabras clave: juego, niñas, subjetivación democrática, ambientes de aprendizaje.

Resumo: Este estudo teve como objetivo caracterizar as experiências lúdicas que configuram ambientes de aprendizagem democráticos nas infâncias chilenas, com base

¹ Doctorando en Educación, Universidad de Chile.

nas significações atribuídas por profissionais e técnico-profissionais da área educacional. A partir de uma abordagem qualitativa compreensiva-interpretativa, foi realizado um estudo de caso com 15 participantes de cinco regiões do Chile, cujas experiências abrangem desde a creche até o sexto ano do ensino fundamental. Os resultados destacam a coexistência de jogos tradicionais e não regulamentados, a ambivalência do papel do adulto entre controle e facilitação, o valor do jogo simbólico como expressão de autonomia e a reconfiguração de papéis para além dos estereótipos de gênero. Conclui-se que o jogo, enquanto prática relacional e situada, constitui um meio legítimo de participação, subjetivação e democratização, quando acolhido como linguagem própria das infâncias na construção de experiências educativas significativas.

Palavras-chave: jogo, infâncias, subjetivação democrática, ambientes de aprendizagem.

Abstract: This study aimed to characterize the playful experiences that configure democratic learning environments in Chilean childhoods, based on the meanings attributed by professionals and technical-professionals in the educational field. Using a qualitative, comprehensive-interpretative approach, a case study was conducted with 15 participants from five regions of Chile, whose experiences range from nursery to sixth grade. The results highlight the coexistence of traditional and unregulated games, the ambivalence of the adult role between control and facilitation, the value of symbolic play as an expression of autonomy, and the reconfiguration of roles beyond gender stereotypes. It is concluded that play, as a relational and situated practice, constitutes a legitimate means of participation, subjectivation, and democratization when embraced as a proper language of childhoods in the construction of meaningful educational experiences.

Keywords: play, childhoods, democratic subjectivation, learning environments

INTRODUCCIÓN

La importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan la participación activa sitúa a las niñeces en el centro del proceso educativo, reconociendo sus voces como constitutivas de la experiencia pedagógica (Adlerstein-Grimberg y Vargas-González, 2021). Tal posicionamiento convoca a problematizar el rol de niños y niñas ya constituidos como ciudadanía en que sus voces son escuchadas y valoradas en la expresión natural del juego, en tanto manifestación de la motricidad y escenario de democratización por antonomasia.

Este estudio se inscribe en la comprensión del juego como una manifestación esencial de la motricidad infantil, dinamizadora de oportunidades democratizadoras en la educación inicial. En este contexto, se hace necesario problematizar la tensión entre el juego libre (entendido como espacio de autonomía, decisiones compartidas y creatividad) y el juego dirigido (donde el adulto modela el entorno, las reglas y los fines del jugar). Esta tensión abre un campo fértil para indagar cómo se configuran actualmente los ambientes lúdicos en contextos educativos y cuál es el rol de las figuras adultas en su dinamización o limitación.

REFERENTES TEÓRICOS

Niñeces como subjetividades epistémicas y políticas

Hablar de niñeces en plural implica reconocer la heterogeneidad de infancias que habitan los espacios educativos y sociales contemporáneos. Esta pluralización, y a la vez subjetivación, cuestiona la mirada homogénea y universalizante del “niño y niña estándar” que ha dominado históricamente los discursos pedagógicos. Asimismo, posiciona a niños y niñas como sujetos de derecho, con voces legítimas, agencia propia y formas auténticas participación. Desde un enfoque sociológico y de derechos, se sostiene que las niñeces son ciudadanías activas en el presente y no solo un tránsito hacia la adultez (Mayall, 2002; Bath & Karlsson, 2016). Este enfoque interpela una tradición educativa que ha tendido a infantilizar sus experiencias, invisibilizar sus intereses y reducir su participación a lo simbólicamente tolerado y legitimado por la adultez.

Lejos de ser sujetos pasivos, las niñeces participan activamente en la construcción de vínculos y sentidos comunes que configuran experiencias encarnadas de agencia y pertenencia en el espacio escolar (Qvortrup, 2005; Gamboa et al., 2022). Desde una perspectiva crítica, estas experiencias pueden ser comprendidas como procesos de subjetivación democrática, es decir, como actos de agencia que reconfiguran lo común desde el juego, la palabra y la motricidad compartida (Rancière, 2014; Toro, 2021). Desde una perspectiva filosófico-política, Biesta (2016) sostiene que la subjetivación democrática no consiste en adoptar una identidad ciudadana previamente establecida, sino en un proceso político en el que la persona cuestiona el orden existente y plantea nuevas formas de aparición y participación en la comunidad. Este proceso implica la emergencia de nuevas posiciones y voces en el devenir democrático.

En tanto lo anterior, Rancière (2014) profundiza esta perspectiva al definir la política –y con ello, la democracia– como disenso, es decir, como la irrupción de quienes no tienen parte en el reparto de lo sensible. En este sentido, la subjetivación política no implica una integración paulatina a un orden establecido, sino un proceso de reconfiguración del posicionamiento del sujeto en el espacio social, a través de acciones que permiten reconocer lo previamente excluido. Así, cuando una niña o un niño expresa con su juego o con su palabra una nueva forma de estar con otros está inaugurando una forma de subjetivación democrática que desborda los marcos normativos preexistentes.

En este devenir, se vuelve fundamental tensionar las formas en que las escuelas y los jardines infantiles reconocen —o no— la voz de las niñeces en la configuración de sus experiencias educativas. Si bien las bases curriculares vigentes en Chile promueven el derecho a la participación y al juego en la educación parvularia y escolaridad inicial (Ministerio de Educación [Mineduc], 2012, 2018), los estudios internacionales y nacionales revelan una persistente exclusión simbólica de las voces infantiles en las decisiones pedagógicas y convivenciales (Schulz et al., 2018, 2023; Gamboa et al., 2022; Mayall, 2002). Esta exclusión restringe su derecho a expresarse y limita la posibilidad de

construir una democracia educativa real, en la que niñas y niños puedan incidir activamente en la vida común de sus comunidades escolares.

Reconocer a las niñas como protagonistas epistémicos implica escuchar lo que expresan, en tanto, validar los modos en que comunican, juegan, se vinculan y conocen. Esto exige ampliar los lenguajes pedagógicos y los dispositivos de participación más allá del discurso verbal y racional, incorporando expresiones motrices, simbólicas, emocionales y afectivas como formas legítimas de significación. Como señalan Pascal y Bertram (2021), generar condiciones para la participación auténtica de las niñas requiere de adultos disponibles a descentrarse de su lugar tradicional de autoridad, y a abrirse al encuentro con formas de pensar y actuar distintas a las propias. Del mismo modo, Álamo-Bolaños et al. (2024) y Döring et al. (2024) insisten en la importancia de generar condiciones institucionales y culturales para que la participación no sea una práctica aislada o dependiente de la voluntad individual, sino parte estructural del quehacer educativo. Como lo plantea el Consejo Regional Indígena del Cauca ([CRIC], 2024), el juego no se limita solo únicamente a una práctica cultural, también es una estrategia política y pedagógica de pervivencia y armonía territorial, donde la alegría y el encuentro son caminos de resistencia comunitaria.

En síntesis, reconocer a las niñas como sujetos epistémicos y políticos implica desplazar las lógicas adultocéntricas que restringen su participación y abrir el espacio escolarizado a formas de agencia que emergen desde el juego, el discurso y la expresión. Esta perspectiva crítica de las niñas es el fundamento ético-político sobre el que se construye la noción de ambientes de aprendizaje democratizadores.

Ambientes de aprendizaje como formas del cohabitar

Un ambiente de aprendizaje democratizador es más que solo un espacio físico, es una ecología viva, donde confluyen disposiciones materiales, vínculos intersubjetivos y prácticas educativas que favorecen la participación, la autonomía y el reconocimiento mutuo. Una oportunidad de co-legitimación. Desde esta perspectiva, el ambiente no es algo que simplemente “se decora” o “se organiza”. En éste se co-construye colectivamente a partir de los sentidos, intereses y necesidades de quienes lo habitan. Clement (2019) y Martin et al. (2023) proponen comprender estos espacios como territorios relacionales abiertos, donde el juego tiene lugar como experiencia pedagógica significativa, en tanto se le permite nacer, crecer y transformarse *con* las niñas, no tan solo *para* las niñas. Esta idea puede conectar con una visión crítica del aula tradicional como espacio de control y homogeneización, en favor de una arquitectura del cohabitar en la escuela que habilite el movernos, la exploración y la toma de decisiones compartidas.

Imaginar que un ambiente de aprendizaje democratizador es como un patio de juegos bien diseñado nos ayuda a repensarlo como una oportunidad que no impone recorridos únicos, sino que habilita múltiples trayectorias, roles y formas de participación, según quienes convivan en éste. En éste, la diversidad de sus subjetividades, los ritmos, las expresiones y los deseos dinamizan y enriquecen la experiencia común. Esto implica comprender que la configuración de un ambiente es una práctica que se genera en la

interacción cotidiana entre personas, objetos, afectos y símbolos, y no solo responsabilidad de la educadora o el educador. En esta ecología, cada elemento, desde la disposición de los materiales hasta el tono del lenguaje, puede convertirse en un facilitador o en una barrera para vivir democrático y la experiencia del jugar.

A diferencia de los ambientes funcionales, que responden a una lógica de eficiencia y control centrada en la ejecución de tareas específicas, o de los ambientes estandarizados, que replican estructuras homogéneas de organización y conducta esperada, los ambientes de aprendizaje democratizadores se caracterizan por su flexibilidad, apertura al disenso y co-construcción cotidiana.

Por ejemplo, mientras un aula funcional podría disponer los materiales didácticos de forma cerrada, con actividades secuenciadas por el adulto, un ambiente democratizador permitiría que las y los niños elijan qué materiales usar, redefiniendo sus usos según sus intereses y sentidos compartidos. En este último, los espacios están abiertos a ser transformados por quienes los habitan: una caja de una máquina lavadora puede ser una casa, un túnel, una nave espacial o un escondite, y eso no solo es permitido, sino valorado como parte del proceso de subjetivación.

Así, el rol adulto se transforma profundamente: ya no es quien dirige el ambiente, sino quien lo sostiene y posibilita: quien facilita. Se trata de pasar de una lógica de planificación cerrada a una disposición de escucha, flexibilidad y apertura a lo emergente. En este modelo, los adultos se convierten en garantes de condiciones para la participación auténtica: observan sin invadir, acompañan sin controlar, y reconocen el valor del juego más allá de sus fines pedagógicos instrumentales.

Esto exige una formación profesional sensible, capaz de leer las dinámicas relacionales y las necesidades expresadas por las niñas en clave de derecho y de ciudadanía. Comprender el ambiente como mediador pedagógico y político, entonces, implica diseñar espacios materiales adecuados facilitadores y estimulantes, así también, habilitar estructuras institucionales que reconozcan y protejan la voz infantil como parte constitutiva de cualquier proyecto educativo. Solo así es posible que el *jugar* emerja como una práctica legítima de participación, creación y convivencia democrática desde las niñas.

Los ambientes de aprendizaje no son meras disposiciones espaciales, sino, más bien, configuraciones relacionales que pueden habilitar (o inhibir) experiencias de participación y autonomía. Su carácter democratizador se define, entonces, por la posibilidad de cohabitar desde la diversidad, el reconocimiento y el derecho al juego, más que desde el control y la funcionalización educativa.

Juego: entre la espontaneidad creadora y la regulación adultocéntrica

Para aproximarnos a la noción de juego desde una perspectiva crítica de la modernidad occidental, es posible advertir que la cultura contemporánea ha tendido a restarle valor, subordinándolo a lógicas centradas en la competencia, el rendimiento y la productividad (Toro, 2021). Bajo esta mirada, el juego se convierte en un recurso utilitario

y pierde su condición originaria de elemento constitutivo de la experiencia humana, quedando relegada su capacidad instrumental de generar propósitos extrínsecos. En la propuesta de Maturana y Verden-Zöller (1993), resignificar el juego implica reaprender a vivirlo como una oportunidad de encuentro relacional, afectivo y ético.

Esta reflexión conduce a una tensión fundamental entre el juego libre, concebido como oportunidad para la autonomía, la creatividad y la convivencia, y el juego dirigido, más controlado por la intervención adulta. Pensar en entornos educativos que favorezcan el “jugar democrático” desde un enfoque de derecho requiere reconocer que, en el juego libre, o simplemente *jugar*, emergen de manera espontánea normas, liderazgos, roles, así como acuerdos sobre deberes, derechos y propósitos comunes. Dichos acuerdos se construyen en interacción con las y los participantes, quienes se vinculan mediante pactos implícitos de respeto y responsabilidad mutua (Rannau, 2024).

Aunque las Bases Curriculares del sistema educativo chileno reconocen el derecho de niñas y niños a involucrarse activamente en sus procesos de aprendizaje, a jugar y a ser escuchados (Mineduc, 2012, 2018), en la práctica se mantienen tensiones entre estos principios y lo que realmente acontece en las aulas (Pardo et al., 2021). Esta brecha se hace evidente, por ejemplo, en contextos donde el juego es controlado o utilizado como herramienta de instrucción y medición, reduciendo con ello su potencial subjetivo y de construcción subjetiva (Toro et al., 2022).

El *jugar*, comprendido como juego libre, especialmente en contexto de despliegue de la motricidad, es una oportunidad fértil y natural para que las niñas pongan en práctica formas de organización espontánea: se negocian reglas, se configuran liderazgos, surge la deliberación y emergen manifestaciones de la ética y la afectividad. Se constituye un entramado interactivo donde se encarna la agencia infantil y se desafía, aunque sea por instantes, la lógica de control adulta.

Por eso, reducirlo a un recurso metodológico o una técnica didáctica es empobrecerlo. El juego es, ante todo, una experiencia situada y relacional, donde niñas y niños construyen sentido desde y sus expresiones, en con-versación con otras personas y con el entorno. Su valor formativo depende de la riqueza de las interacciones que lo sostienen y no de cumplir objetivos escolares predefinidos.

Este potencial del juego se debilita cuando las mediaciones adultas priorizan enseñar el juego, desplazando la posibilidad de abrir y cuidar espacios donde el jugar conserve su lógica y autonomía. Según Edwards (2013) y Allee-Herndon y Roberts (2021), muchas intervenciones pedagógicas terminan por reglamentar el juego, convirtiéndolo en una experiencia controlada y funcional a fines externos, alejándose de su naturaleza libre y expresiva. Esto conlleva una reducción del juego a una función instrumental, debilitando su capacidad de promover la autonomía, la creatividad y la expresión subjetiva. Stelzer (2023) advierte que incluso en espacios declaradamente lúdicos, las tensiones entre control y libertad emergen con fuerza cuando el juego es entendido como medio para enseñar o evaluar, más que como un fin en sí mismo.

Así, la dicotomía entre juego libre y juego dirigido interpela las decisiones pedagógicas que estructuran los ambientes educativos en las niñeces. Si bien ambos tipos de juego pueden coexistir en una propuesta didáctica sensible y respetuosa, es indispensable reconocer que el juego libre no puede ser reemplazado sin consecuencias en la experiencia de las niñeces. Afirmar su lugar en el currículo implica garantizar tiempos, espacios y vínculos que respeten la iniciativa infantil y el valor del juego por el juego. Esto requiere una transformación del rol adulto, que pasa de dirigir a escuchar, observar y acompañar, generando condiciones para que el juego emerja como forma legítima de conocimiento, convivencia y expresión democrática desde las niñeces.

Aunque existe abundante literatura sobre el juego y motricidad en las niñeces (Gamboa et al., 2022, 2023; Toro et al., 2022; Rannau, 2023, 2024), son escasos los estudios empíricos que lo abordan desde una perspectiva democratizadora, especialmente en el contexto chileno y latinoamericano. Este estudio contribuye a ese vacío al releer el juego como práctica de agencia y subjetivación democrática, más allá de su uso instrumental en el currículum escolar. Este estudio busca contribuir a ese vacío, ofreciendo una mirada situada que articula la motricidad infantil con procesos de subjetivación democrática, a partir de los relatos y prácticas de profesionales del ámbito educativo.

El juego, en su forma libre y relacional, representa una práctica privilegiada de subjetivación democrática en las niñeces. Sin embargo, su potencia se ve limitada por enfoques pedagógicos que tienden a reglamentar o instrumentalizar el jugar. Comprender esta tensión es clave para analizar cómo los adultos median, consciente o inconscientemente, la posibilidad de habitar ambientes realmente democratizadores.

A partir de estas tensiones y potencialidades del juego en contextos educativos, se vuelve imprescindible indagar cómo se construyen en la práctica cotidiana los ambientes que posibilitan o restringen el jugar libre y su potencial democratizador. Esto nos conduce a preguntarnos: *¿Cómo configuran los profesionales y técnico-profesionales del ámbito educativo los ambientes lúdicos en la educación inicial y básica desde una perspectiva democratizadora?, ¿Qué rol desempeñan estos actores en la tensión entre el juego libre y el juego dirigido dentro de dichos ambientes?*

Estas interrogantes orientan un estudio que busca caracterizar las experiencias lúdicas configuradoras de ambientes de aprendizajes democráticos de las niñeces que habitan espacios preescolares y escolares en Chile, a partir de las significaciones que otorgan quienes, desde distintos saberes y roles, median las condiciones materiales, afectivas y pedagógicas para el desarrollo del juego. Reconocer estas configuraciones permite relevar las posibilidades de transformación pedagógica hacia una educación más justa, creativa y centrada en las voces de las niñeces.

METODOLOGÍA

Diseño

Este estudio adopta un diseño de estudio de caso (Yin, 2009), situado en un paradigma hermenéutico de carácter comprensivo-interpretativo, con enfoque cualitativo. La investigación se orienta a comprender las significaciones atribuidas por actores educativos a las experiencias lúdicas que configuran ambientes de aprendizaje democratizadores en las niñas. En consonancia con el carácter cualitativo-interpretativo del estudio de caso, se optó por la investigación documental como método primario de obtención de datos (Creswell, 2009).

Participantes

En este estudio participaron 15 profesionales que desarrollan su labor con foco en la motricidad infantil en establecimientos educativos de cinco regiones distintas de Chile. La selección de participantes, de carácter intencional (Ruiz, 2012), consideró criterios de multidisciplinariedad, descentralización territorial y diversidad de niveles educativos. Desde una perspectiva multidisciplinaria, se incluyeron cuatro educadoras de párvulos, tres kinesiólogas, una educadora diferencial, una educadora de enseñanza básica, una terapeuta ocupacional, una asistente técnico en educación parvularia y una asistente técnico en educación diferencial. El rango de niveles educativos en los que ejercen va desde nivel medio menor (2 a 3 años) hasta segundo año de educación básica (7 años), abarcando así parte de la educación parvularia e inicios de la educación básica. Se comprenderán los rangos de niveles educativos de experiencia de nivel medio menor (MMe), medio mayor (MMa), transición 1 (NT1), transición 2 (NT2), primero básico (1° básico) y segundo básico (2° básico).

Tabla 1.
Participantes

Especialidad	Cod.	Participantes	Niveles Educativos de Experiencia	Regiones
Educación de Párvulos	EDP	4	MMe - MMa	IV
			MMe - MMa	RM
			NT1 - NT2	VIII
			NT1 - NT2	IX
Kinesiólogas	KIN	3	MMe - MMa	V
			NT1 - NT2	RM
			1° básico - 2° básico	VII

Educación Física	EDF	1	NT1 - NT2	IV
Educadoras Diferenciales	EDD	1	1° básico - 2° básico	VII
Educación Básica	EDB	1	1° básico - 2° básico	VI
Terapeuta Ocupacional	TOC	1	MMe - NT2	RM
Técnico en Educación Parvularia	TEP	1	NT1 - NT2	RM
Técnico en Educación Diferencial	TED	1	1° básico - 2° básico	X

Fuente: elaboración propia.

La selección de participantes respondió a un criterio intencional orientado a la diversidad territorial, disciplinaria y de niveles educativos, con el propósito de capturar una visión amplia de las prácticas lúdicas en distintos contextos formativos. Las participantes desarrollaban su labor en establecimientos públicos y particulares subvencionados de cinco regiones del país, abarcando zonas urbanas y rurales. Este contexto heterogéneo permitió observar cómo las condiciones institucionales y culturales inciden en la configuración de los ambientes de aprendizaje. Tal decisión metodológica buscó enriquecer la comprensión del fenómeno desde una mirada situada, coherente con el enfoque cualitativo-interpretativo del estudio.

Técnica de recolección de información

El documento principal de recolección consistió en un portafolio reflexivo, elaborado por las participantes en el marco del Diplomado en Motricidad Infantil, específicamente durante el Módulo IV y final del año 2023, impartido por una institución de educación superior chilena. Este portafolio compiló diversas producciones pedagógicas construidas desde la experiencia profesional cotidiana de cada participante, incluyendo diseños de ambientes de aprendizaje, tareas motrices, juegos y, como unidad de análisis, un apartado de reflexión personal que fue sometido a estudio. Dicha reflexión se estructuró en tres dimensiones: Experiencias lúdicas espontáneas, Experiencias lúdicas intencionadas, y, Configuración de ambientes lúdicos (Tabla 2). Cada dimensión contiene un guion de preguntas dinamizadoras de la reflexión que fue sometido a validación de expertos previo del trabajo de campo (Varela-Ruiz, et al., 2012).

Tabla 2.
Guion de Preguntas

Dimensión	Pregunta dinamizadora de la reflexión
Experiencias lúdicas espontáneas	¿Qué están jugando niños y niñas libremente sin que una figura adulta esté interviniendo? Profundice en las características del juego, edades y el rol de niñas y niños en su desarrollo.
Experiencias lúdicas intencionadas	¿Qué tipo estrategias he utilizado cotidianamente y qué tipo de estrategias considero importante utilizar en la infancia?
Configuración de Ambientes Lúdicos	¿Qué elementos dinamizan y/o obstaculizan la construcción de un ambiente de aprendizaje en que niños y niñas se desenvuelvan de

	forma autónoma y tomen sus propias decisiones en lo que quiere aprender y la forma en que quieren aprender?
--	---

Fuente: elaboración propia.

Para la operacionalización metodológica se utilizó la técnica de revisión de documentos propuesta por Stake (2013), cuya potencia reside en la posibilidad de “buscar contingencias y analizarlas”, es decir, identificar relaciones entre prácticas, sentidos y contextos documentados por las y los profesionales de manera situada.

Procedimiento y análisis de datos

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de teorización anclada (Mucchielli, 2001), el cual permite construir comprensiones inductivas a partir del corpus reflexivo-documental compilado en los portafolios. El procedimiento se articuló en cuatro pasos:

1. Selección y sistematización del corpus: Se reunieron los 15 portafolios individuales elaborados por las participantes del Diplomado en Motricidad Infantil, los cuales incluyeron evidencias pedagógicas (planificaciones, actividades, registros gráficos y audiovisuales). Los registros gráficos y audiovisuales en ningún momento consideraron la participación e identidad de niños y niñas. Finalmente, se utiliza un apartado reflexivo estructurado en base a tres preguntas orientadoras. Estos textos fueron diseñados desde sus propias experiencias profesionales, situadas en contextos de educación inicial. La participación fue respaldada mediante la firma de un consentimiento informado voluntario, en el que se explicitaron las siguientes condiciones clave: i) La participación en el estudio no implicaba beneficios económicos ni riesgos para los sujetos; ii) La confidencialidad fue garantizada: ni los nombres de los participantes ni de las instituciones serían publicados; iii) Las producciones utilizadas correspondieron a evaluaciones formales del diplomado, pero su uso en esta investigación fue autorizado de manera libre y explícita. El corpus discursivo se conformó por la compilación del apartado de reflexiones de las participantes. Todos los documentos fueron organizados, etiquetados y almacenados digitalmente en un repositorio con acceso restringido, resguardando las disposiciones éticas y legales vigentes.
2. Codificación abierta: Se inició el análisis con una lectura exploratoria del corpus, para luego aplicar una codificación abierta con soporte del software ATLAS.ti 7. Desde aquí emergió la definición de citas y códigos preliminares.
3. Categorización y organización axial: Posteriormente, se construyeron categorías que permitieron agrupar los significados emergentes y establecer relaciones conceptuales y contextuales. Se atendió especialmente a los factores institucionales, territoriales y profesionales que modelaban las experiencias lúdicas.

4. Relación de categorías: La fase final del análisis consistió en establecer relaciones estructurales entre las categorías, con el fin de construir una propuesta teórica inductiva (Raymond, 2005) sobre la configuración de ambientes lúdicos democratizadores en la educación inicial. Esta construcción siguió los principios de la inducción analítica (Mayz, 2008), validando la lógica interpretativa con base en los datos.

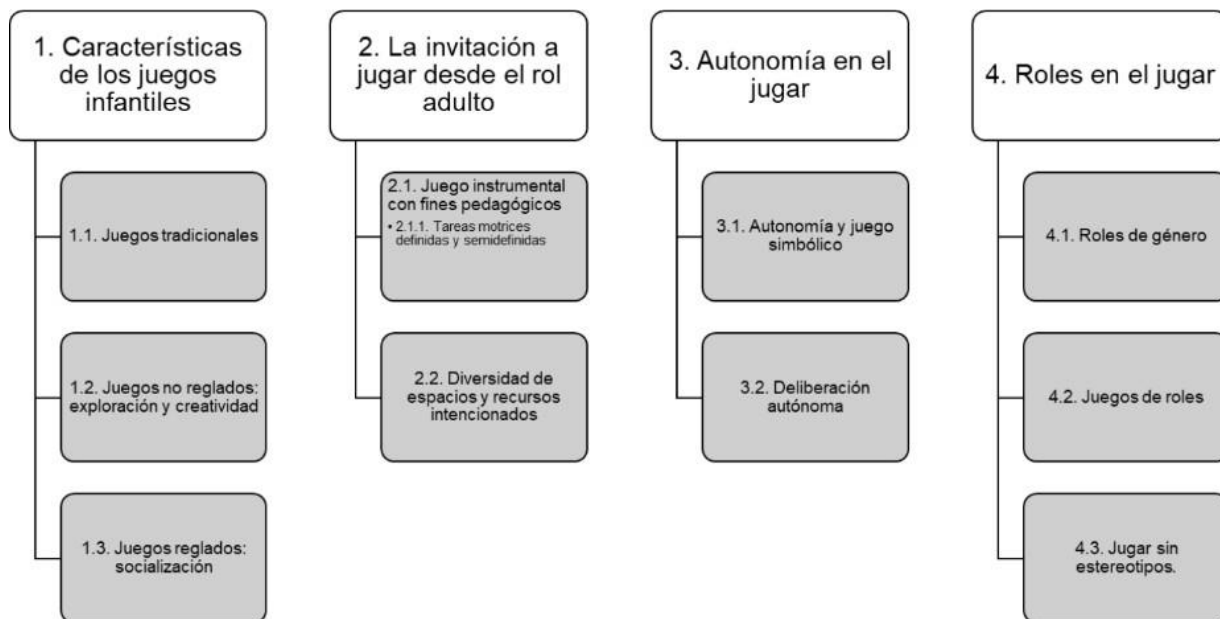
El proceso de codificación abierta, categorización y teorización anclada permitió pasar de la descripción del portafolio a una comprensión interpretativa del corpus. La codificación reveló significados emergentes desde los discursos; la categorización articuló experiencias, contextos y roles emergentes; y la teorización anclada integró estos vínculos en una propuesta comprensiva sustentada en los hallazgos. Este proceso inductivo garantizó coherencia entre datos e interpretación, otorgando validez y profundidad teórica al estudio.

RESULTADOS

De un total de 1040 líneas discursivas en que consistió el corpus discursivo de las reflexiones expresadas textualmente en cada portafolio, se redujeron 92 códigos, y 10 categorías. Finalmente, se configuraron 4 dimensiones categoriales distintas: características del juego infantil, rol adulto en la invitación a jugar, autonomía en el juego, y roles asumidos durante el jugar. Estas dimensiones permiten interpretar cómo se configuran y significan las experiencias lúdicas desde las voces profesionales, en el marco de contextos educativos diversos.

La presentación de los resultados se organiza en torno a las cuatro dimensiones categoriales construidas inductivamente a partir del análisis del corpus: (1) características del juego infantil, (2) rol adulto en la invitación a jugar, (3) autonomía en el juego y (4) roles asumidos durante el jugar. Cada dimensión se despliega en un apartado específico que incorpora testimonios seleccionados de los portafolios reflexivos. Esta estructura busca describir las regularidades encontradas en las experiencias lúdicas e interpretar su sentido pedagógico, cultural y político desde las voces profesionales participantes. El análisis se enriquece con referentes teóricos que dialogan críticamente con los hallazgos, permitiendo comprender el juego como una práctica situada, relacional y potencialmente democratizadora en los contextos educativos infantiles.

Figura 1.
Resultados.



Fuente: elaboración propia.

Características de los juegos infantiles

El análisis de los portafolios reflexivos evidencia que las experiencias lúdicas en contextos educativos infantiles se configuran a partir de una presencia dinámica entre distintas formas de jugar, las cuales se organizaron en tres categorías analíticas: (1.1) la presencia de juegos tradicionales con acervo cultural, (1.2) los juegos no reglados como espacios de exploración y creatividad, y (1.3) los juegos reglados que promueven la socialización.

Los juegos tradicionales emergen en los discursos como expresiones lúdicas que perduran en el tiempo y son resignificadas por las niñas en los espacios escolares. Se trata de prácticas como “pintas, escondidas y rondas”, las cuales, al ser transmitidas intergeneracionalmente, consolidan un patrimonio cultural vivo que configura experiencias compartidas de juego. Una educadora destaca: *“Las escondidas, el pillarse, las rondas, son juegos que aparecen constantemente. Son juegos que también jugaban sus papás o hermanos mayores. Siempre hay alguien que se los enseña, y los otros los siguen. No pasan de moda”* (TEP, NT1-NT2, RM).

Con reglas sencillas y de narrativa compartida, estos juegos promueven la interacción y aportan a la creación de memorias afectivas, así como al fortalecimiento del sentido de pertenencia en la experiencia motriz (De Souza-Martins et al., 2023). Desde esta perspectiva, el juego tradicional se configura como un espacio de relación, en el que el encuentro entre códigos generacionales y entre pares refuerza vínculos comunitarios y mantiene vivo el acervo cultural en los patios y recreos de jardines y escuelas.

Otro hallazgo relevante es la recurrencia de juegos no reglados que emergen desde la espontaneidad y libertad de las niñas. Estos juegos se configuran como escenarios creativos de invención constante, donde las reglas se negocian en tiempo

real, y el juego se transforma según las decisiones del grupo participante. La ausencia de regulación externa favorece una experiencia de juego basada en la imaginación, la autonomía y el acuerdo entre pares. Estos juegos surgen sin planificación previa, construyéndose en tiempo real a partir de las decisiones de los propios niños y niñas, quienes instauran reglas flexibles y las modifican de manera colaborativa.

Así lo refleja una participante: “Durante los recreos se observa que los niños realizan juegos libres ya que ellos por sí solos crean un juego espontáneo, sin intervención del adulto, estableciendo sus propias reglas y modificándolas según sus gustos” (KIN, MMe-MMa, V). En este sentido, se reafirma lo planteado por Toro (2021), quien reivindica el valor del juego como acto generativo no subordinado a la lógica adulta, capaz de configurar formas autónomas de sociabilidad y sentido.

En paralelo a las formas espontáneas de juego, se identifican experiencias lúdicas mediadas por reglas previamente establecidas, como los juegos de pelota o de construcción, las cuales promueven procesos de socialización, negociación y cooperación entre pares. Estas prácticas no deben ser entendidas únicamente como imposiciones externas; en algunos casos, las reglas surgen de convenciones deliberadas entre las propias niñas, mientras que en otros son establecidas por figuras adultas, configurando distintos grados de estructuración del juego.

Como lo relata una docente: “Hay juegos de pelota con reglas que acuerdan ellos mismos. Se pasan la pelota en círculo y deben seguir ciertas instrucciones. Otras veces, las reglas ya están dadas y las repiten, como cuando juegan fútbol en los recreos” (EDB, 1-2° básico, VI). En cualquiera de estos contextos, el hecho de que las dinámicas tengan reglas abre la puerta para que niñas y niños aprendan a compartir normas, asumir y rotar roles, y coordinarse con otros, siendo disposiciones esenciales para su convivencia cotidiana.

Biesta (2016) diferencia una educación que integra a los sujetos en el orden social existente de otra que, desde la subjetivación, propicia nuevas formas de ser y actuar que cuestionan ese mismo orden. Por tanto, lejos de ser homogéneos, los juegos reglados se presentan como escenarios complejos donde conviven dinámicas de reproducción normativa (socialización) y de agencia emergente (subjetivación).

La invitación a jugar desde el rol adulto

El análisis permitió identificar que el rol del adulto en el juego infantil se configura principalmente en dos formas complementarias y, en ocasiones, tensionadas entre sí. Por un lado, (2.1) el uso del juego como recurso instrumental, orientado a fines pedagógicos específicos mediante tareas motrices dirigidas; y por otro, (2.2) la configuración de espacios y recursos con intencionalidad, que permite mayor autonomía y diversificación en las trayectorias del juego. Estas formas de mediación revelan una comprensión situada del rol docente, que oscila entre la conducción del proceso y la generación de condiciones habilitantes para que el juego emerja como experiencia significativa.

Un hallazgo en los testimonios revisados es la utilización del juego como herramienta didáctica con objetivos previamente definidos, lo que da lugar a lo que puede denominarse un enfoque instrumental del juego. En este marco, el adulto diseña y dirige actividades lúdicas orientadas al desarrollo de habilidades motoras, bajo una lógica de planificación y control. Tal como relata una participante: “La estrategia que más he utilizado son los juegos dirigidos con tareas definidas, donde se acondiciona el medio, se tiene un objetivo a conseguir y se verbalizan instrucciones durante la experiencia de aprendizaje” (EDP, NT1-NT2, IX).

Este enfoque se enmarca en una tradición pedagógica que concibe al juego como medio para la enseñanza, subordinándolo a fines externos y mensurables, lo que puede limitar la emergencia de la agencia infantil (Stelzer, 2023; Allee-Herndon & Roberts, 2021). La consecuencia de esta lógica es una posible reducción del juego a su dimensión funcional, despojándolo de su carácter espontáneo, creativo y autoorganizado (Toro, 2021; Rannau, 2024).

No obstante, también se relevaron prácticas en las que el adulto actúa como diseñador de ambientes de juego, disponiendo materiales diversos y generando condiciones propicias para el despliegue de experiencias de sentido, sin determinar completamente el curso de la actividad. Una docente lo describe así: “Se generó un ambiente en el que ellos podían elegir con qué material jugar, se les ofrecieron bloques, telas, pelotas, colchonetas. No se les indicó qué hacer, sino que fueron ellos quienes propusieron las dinámicas” (EDF, NT1-NT2, IV).

En estos casos, la intencionalidad pedagógica se manifiesta más como habilitación que como dirección. Esta perspectiva se alinea con la idea de los ambientes democratizadores como territorios relacionales (Martin et al., 2023), donde el juego se transforma en una experiencia emergente que responde a los intereses y ritmos de las niñas. Desde esta lógica, el rol adulto ya no se define por el control de las acciones infantiles, sino por su capacidad para observar, facilitar y sostener espacios de juego legítimos y diversos. Tal como sostienen Pascal y Bertram (2021), la participación auténtica de las niñas exige adultos dispuestos a descentrarse, ceder control y abrirse al asombro de lo inesperado.

Autonomía en el jugar

Del análisis se desprende que la autonomía constituye un elemento esencial del acto de jugar en las niñas, particularmente cuando no hay intervención directa por parte de personas adultas. Esta autonomía se manifiesta principalmente en dos vertientes: (3.1) la posibilidad de desarrollar juegos de carácter simbólico, en los que se exploran distintos roles y se recrean situaciones imaginarias, y (3.2) la capacidad de tomar decisiones conjuntas en interacciones colaborativas propias del jugar. En ambas expresiones, el juego funciona como un escenario de subjetivación, donde las niñas participan activamente en la creación de su experiencia comunitaria, favoreciendo modos de convivencia horizontales, creativos y abiertos a lo emergente.

El juego simbólico y no reglado se evidencia como un lenguaje propio de las niñas, que articula imaginación, emoción y expresión en la creación de sentido. A través de este modo de jugar, niñas y niños expresan y modelan significados, configurando formas de conocimiento y convivencia que surgen desde su propia iniciativa, sin mediación directa del mundo adulto.

Entre los hallazgos más reiterados aparece la presencia de espacios de juego simbólico en los que niños y niñas, con plena autonomía, ponen en marcha su imaginación, adoptan roles diversos, elaboran historias y resuelven situaciones ficticias utilizando los elementos que el entorno les ofrece. Estas experiencias configuran un tipo de agencia relacional, en la que las niñas se posicionan como sujetos capaces de transformar su entorno simbólicamente. Tal como lo expresa una participante: “El tipo de juego es juegos no reglados [...] donde además aparece el juego simbólico o juego de roles que permite desarrollar la creatividad, las habilidades sociales y las primeras normas, así como la indagación más autónoma de su entorno. El niño y niña es protagonista de su aprendizaje y de su juego” (EDP, NT1-NT2, VIII).

Desde una perspectiva filosófico-política, Biesta (2016) entiende esta autonomía como una forma de subjetivación democrática, en la medida en que implica la posibilidad de actuar desde el propio deseo y establecer una voz singular dentro del espacio común. Así, el juego es una forma de subjetivación democrática, ya que cada niña y/o niño se posiciona como agente capaz de transformar su entorno a través del jugar. Lo simbólico se configura como un espacio legítimo de expresión subjetiva y ejercicio de la agencia lúdica.

Asimismo, el análisis del corpus revela numerosas situaciones en las que niñas y niños organizan de manera autónoma el juego libre, asignando roles, negociando reglas y manteniendo dinámicas colaborativas sin mediación adulta. Un testimonio lo ejemplifica: “Durante los recreos, los niños inventan juegos colaborativos, distribuyen roles y crean dinámicas de manera autónoma, reflejando su creatividad y capacidad para socializar sin la intervención adulta” (EDB, 1°-2° básico, VI).

Esta autonomía pone de manifiesto formas de deliberación horizontal que surgen desde la propia experiencia, sin guiones preestablecidos ni supervisión externa. Siguiendo a Rancière (2014), tales prácticas constituyen expresiones de disenso político, en tanto reconfiguran el reparto de lo sensible y habilitan modos de estar-jugando que se apartan de los marcos normativos vigentes. En este sentido, el jugar deviene en una modalidad de autogobierno a pequeña escala, sustentada en acuerdos tácitos, empatía y reconocimiento mutuo, que organiza una convivencia democrática en lo cotidiano.

Roles en el jugar

El análisis de los testimonios evidencia que las oportunidades del jugar funcionan como un espacio privilegiado para la construcción, reproducción y transformación de roles sociales. Esta dimensión se organiza en tres categorías analíticas: (4.1) la definición de roles de género, (4.2) la emergencia de juegos de roles tanto desde la libertad del juego como desde la propuesta adulta, y (4.3) la exploración libre de estos roles, sin

estereotipos normativos, tanto en juegos autónomos como dirigidos. Estas formas de jugar muestran que las niñas reproducen modelos socioculturales heredados y los resignifican desde sus propias vivencias y formas de vincularse, promoviendo prácticas de subjetivación que tensionan esquemas tradicionales de género y poder.

En los relatos revisados, se aprecia que los juegos de roles frecuentemente incluyen figuras familiares y sociales vinculadas a estructuras y funciones tradicionales. Las niñas y niños reproducen escenas cotidianas que han observado en sus entornos cercanos, asignando tareas y responsabilidades según patrones habituales de convivencia. Es frecuente que los personajes representados incluyan al papá que regresa del trabajo, la mamá que prepara alimentos, o la figura del hermano o hermana que cuida a los más pequeños. Estas representaciones no se dan como imposiciones externas, sino como interpretaciones afectivas de sus experiencias más próximas, reforzando vínculos significativos con lo que viven en sus hogares.

Tal como señala una participante: “Generalmente las niñas cuidan a las guaguas, cocinan y los niños hacen de papá que llega del trabajo o juega con autitos” (TEP, NT1-NT2, RM). Esta configuración de roles responde a esquemas reconocibles por las niñas, quienes organizan sus juegos en torno a referentes familiares estables, permitiendo el despliegue de narrativas compartidas, acuerdos relacionales y dinámicas colaborativas.

Desde esta perspectiva, la presencia de roles de género tradicionales en el juego no se presenta como una limitación, se presenta como una forma de anclaje simbólico en el entorno social más cercano. El juego permite así reconstruir situaciones vividas o imaginadas a partir de las relaciones y distribuciones de tareas que las niñas y niños reconocen en su cotidianidad.

El corpus también evidencia que los juegos de roles emergen tanto desde la espontaneidad del juego libre como desde propuestas intencionadas por parte del adulto. En el primer caso, los niños y niñas crean escenas de la vida cotidiana, asumiendo roles con base en su observación y experiencia familiar, lo que les permite explorar emociones, conflictos y relaciones interpersonales. En el segundo caso, el juego de roles puede estar mediado por objetivos pedagógicos, como el reconocimiento de emociones o la resolución de conflictos, lo que exige una cuidadosa mediación para no reducir su potencial expresivo.

Así, el juego simbólico, como se mencionó anteriormente, opera como una función representativa en que se articulan experiencia, expresión y pensamiento, habilitando procesos de construcción identitaria y vincular. Una participante lo describe así: “Se desarrolla un juego simbólico, donde se representan personajes, situaciones, con la ayuda del adulto o por iniciativa del niño, muchas veces respondiendo a un contenido trabajado o una emoción sentida” (EDP, NT1-NT2, VIII).

Desde una perspectiva psicogenética, tal como plantea González-Moreno (2021), el juego de roles ofrece a las niñas la posibilidad de reconstruir escenas sociales a

partir de sus vivencias o de aquello que han imaginado, dando lugar a nuevas realidades simbólicas mediante el uso del lenguaje y objetos que representan otros significados.

A diferencia de lo observado en la categoría 4.1, donde los juegos de rol reproducen esquemas tradicionales de género como la asignación de tareas domésticas a figuras femeninas o roles laborales a masculinas, en esta categoría se identifican experiencias lúdicas en las que tales distinciones se disuelven o incluso se desestabilizan. En estos contextos, niños y niñas participan de manera activa en dinámicas simbólicas sin que el género condicione los roles asumidos, lo cual refleja una apertura significativa hacia formas de juego más inclusivas y menos normativas.

El juego, por tanto, aparece como un espacio donde los roles de género se ensayan, pero también pueden ser cuestionados, desnaturalizados o resignificados desde la experiencia infantil. Un testimonio ilustra esta apertura: “El juego principalmente es de roles, un papá, una mamá, hermanos, hijos y sobrinos, niños y niñas preparan comida, visten a los bebés (no se observa un género marcado para estos roles)” (TEP, NT1-NT2, RM). En este sentido, la performatividad de género, tal como lo propone Butler (2006), no opera como una repetición automática, más bien como una dramatización abierta a la variación y a la resignificación.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten tensionar la manera en que los ambientes de aprendizaje son configurados y mediados por actores educativos en las niñeces, revelando una complejidad que trasciende la dicotomía entre juego libre y juego dirigido. A partir del análisis emergen elementos que dialogan críticamente con los referentes teóricos propuestos, particularmente en relación con la noción de subjetivación democrática (Biesta, 2016; Rancière, 2014) y el derecho al juego como una forma legítima de ciudadanía en niños y niñas (Pascal y Bertram, 2021; Toro, 2021).

En primer lugar, la caracterización de los juegos infantiles revela que las niñeces recurren tanto a juegos tradicionales como a dinámicas espontáneas y no regladas, lo que refleja un repertorio lúdico enriquecido y resignificado dentro de los contextos escolares. Esta práctica confirma que el juego constituye una forma viva de expresión colectiva, en la que niños y niñas reinterpretan y transforman sus mundos sociales desde su expresión y el afecto. En este sentido, se identifica una continuidad con lo planteado por De Souza-Martins et al. (2023), quienes conciben el juego como una manifestación del patrimonio cultural.

En segundo lugar, el papel del adulto se presenta como una mediación ambivalente, que fluctúa entre prácticas directivas que subordinan el juego a objetivos pedagógicos y enfoques más flexibles que permiten la aparición del juego libre. Esta tensión, también señalada por Stelzer (2023) y Allee-Herndon y Roberts (2021), indica que no es la intencionalidad en sí misma la que restringe el juego, sino su traducción en mecanismos de control que limitan la agencia de niñas y niños. Por el contrario, cuando la persona adulta actúa como facilitadora, observando, habilitando y sin invadir, se

posibilita una participación genuina, que trasciende lo meramente formal y potencia experiencias de autonomía y deliberación.

El juego simbólico y no reglado expresa una tensión constante entre el control y la facilitación adulta. Cuando el adulto habilita este lenguaje lúdico, las niñas asumen un rol activo en la creación de reglas y narrativas, fortaleciendo su autonomía y voz. En cambio, la regulación excesiva restringe su potencia expresiva y su valor como práctica de subjetivación democrática (Biesta, 2016).

Nuestros hallazgos muestran que la configuración de ambientes democratizadores depende también de estructuras institucionales (tiempos, organización del aula, criterios de evaluación) y marcos culturales (expectativas familiares y normas de género) que habilitan o restringen el jugar. Aunque las Bases Curriculares reconocen el derecho a participar y jugar (Mineduc, 2012, 2018), persiste una escolarización de la educación parvularia (Pardo et al., 2021) que orienta el juego a fines instruccionales. Además, el diseño de los recursos espaciales y materiales median la agencia infantil (Clement, 2019; Martin et al., 2023). Promover la voz de niños y niñas (Mayall, 2002; Pascal y Bertram, 2021) exige instituciones flexibles donde el juego sea experiencia democrática y no, únicamente, un recurso pedagógico instrumental.

En tercer lugar, los resultados sobre la autonomía en el juego resaltan la capacidad subjetivadora de los juegos simbólicos y las dinámicas colaborativas que surgen libremente, en las que niños y niñas se constituyen como agentes relacionales capaces de establecer normas, negociar significados y resolver situaciones de forma colectiva. Este tipo de prácticas podrían denominarse *juegos de convivencia*. Estas experiencias encarnan una forma concreta de subjetivación democrática, tal como lo plantea Rancière (2014): la emergencia de nuevas voces que reconfiguran el reparto de lo sensible.

Finalmente, la dimensión referida a los roles asumidos durante el juego refleja que las niñas no sólo reproducen modelos socioculturales heredados, sino que también los reconfiguran. La aparición de prácticas que desmarcan los roles de género tradicionales evidencia una performatividad infantil más fluida (Butler, 2006), que desestabiliza estereotipos normativos y abre el juego como escenario de interpretación y ajuste. Esto plantea desafíos importantes para el diseño pedagógico, especialmente en términos de cómo propiciar espacios donde estas expresiones no sean contenidas ni corregidas, sino valoradas en su capacidad de significar lo común desde lo diverso.

Los hallazgos invitan a repensar la mediación pedagógica desde una perspectiva democrática y situada, donde la persona adulta actúe como garante de participación y no en la dirección del juego. Reconocer el jugar como lenguaje y derecho implica crear experiencias abiertas a la conversación, la autonomía y la co-creatividad de las niñas, favoreciendo así prácticas educativas que encarnen la convivencia democrática en los espacios de aprendizaje. Jugar, entendido desde el buen vivir de los pueblos originarios, recupera su sentido comunitario y político: jugar es cuidar el territorio y construir lo común (CRIC, 2024). Esta comprensión expande la noción de ambientes democratizadores hacia una pedagogía de la alegría, la reciprocidad y el encuentro en la comunidad.

El jugar es la acción de jugar. No es el sustantivo, como el proceso o el objeto juego, como cualquier juego, sino la acción de jugar pensada como presencia plena para su realización y el encuentro. En función de la alegría o el placer de estar juntos, el jugar permite la presencia plena, la apertura y la sujeción al momento de estar: la conciencia plena. En ese sentido, la conciencia, como una experiencia vital particular y subjetiva, se construye en la intersubjetividad. Se construye en el despliegue directo en lo que llamamos la acción como fenómeno encarnado. Es decir, desde las sensibilidades de la piel, las sensibilidades orgánicas, del desplazamiento en distintas direcciones. Lo que reúne todo lo anterior, es la alegría y el placer de estar juntos. De allí el valor de la comunidad, y no una comunidad a cualquier precio, sino en torno al encuentro, al placer y al disfrute como elementos que constituyen la alegría. Disfrutar la alegría significa estar agradado, abierto, cómodo, reconocido, como indicadores visibles de bienestar y convivencia compartida.

El jugar, así como el danzar, cuando no tiene un estereotipo se genera en un proceso de encuentro, de reconocimiento mutuo, de resonancia, en torno al placer de estar juntos y de una tarea que *nos* convoca en función de disfrutar la presencia mutua y/o de solucionar una tarea o de presentar un desafío. Lo que mantiene la unión en el jugar es precisamente el placer de *estar juntos* en torno a esa tarea. El objetivo de la tarea del jugar no es más que eso; no es la función que pueda tener, el producto que pueda resultar, sino la sensación y la vivencia, y de allí la experiencia, de *ir construyendo algo juntos*, disfrutando *nuestra* presencia mutua. Entonces el semejante, sea humano o no humano, es posible configurar el mundo con un semejante a partir de un objeto. Por ejemplo, un amigo imaginario, un objeto a que le doy valor, una muñeca, un auto de juguete, cualquier objeto que “es mi juguete”, se convierte en un agenciador, en un actuante que favorece la presencia plena y la conciencia abierta (Varela et al., 1997).

En síntesis, los ambientes de aprendizaje lúdicos analizados desde el discurso de las profesionales contienen un potencial democratizador significativo, pero este depende de decisiones pedagógicas que garanticen el derecho al juego libre, la escucha activa de las voces infantiles y la flexibilización de las estructuras institucionales. Lo que Benjumea (2011) nominaría como la intencionalidad pedagógica a la base de la configuración de acciones expresivas que promuevan una convivencia democrática.

Aunque este estudio ofrece una comprensión situada del jugar y de los ambientes democratizadores, su alcance se ve limitado por el uso exclusivo del portafolio reflexivo como técnica de recolección. Si bien esta técnica favorece la reflexión profesional, restringe la observación directa de las interacciones lúdicas y la triangulación entre discurso y práctica. Futuras investigaciones podrían ampliar este enfoque mediante métodos mixtos que integren observaciones, entrevistas, registros de campo y la voz directa de las niñas, fortaleciendo así el carácter democrático del análisis. Tal enfoque integrador permitiría robustecer la validez ecológica del estudio y profundizar en las dinámicas relacionales que configuran los ambientes de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten afirmar que la configuración de los ambientes lúdicos por parte de profesionales y técnicos del ámbito educativo no es uniforme, sino que se expresa en una tensión constante entre enfoques que privilegian el control adulto y aquellos que propician la autonomía de las niñas. Mientras algunas prácticas tienden a estructurar el juego como herramienta pedagógica dirigida, otras habilitan condiciones para que las niñas exploren, decidan y creen colectivamente desde su propia iniciativa. En estos casos, los ambientes se entienden como ecologías relacionales, dinámicas y abiertas, donde el juego se manifiesta como expresión legítima del deseo, las voces y la participación.

Respecto al papel que cumplen los actores en la tensión entre juego libre y dirigido, se identificaron dos modalidades predominantes de mediación: una centrada en la conducción planificada por el adulto, y otra orientada a facilitar experiencias lúdicas significativas. Esta última modalidad, al permitir que las niñas construyan sus propios sentidos y estructuras de juego, presentan un mayor potencial democratizador. En este marco, el adulto deja de ser un controlador del juego para transformarse en garante de condiciones pedagógicas que respetan el derecho a jugar, decidir y expresar la subjetividad.

Se concluye, por tanto, que los ambientes lúdicos pueden constituirse como escenarios democratizadores en la medida que reconocen las voces infantiles, habilitan la agencia subjetiva de las niñas y desafían las formas tradicionales de intervención educativa. El jugar, particularmente en sus dimensiones motriz, simbólica y espontánea, se configura como una práctica de subjetivación democrática cuando es valorado como una expresión de convivencia, creatividad y autonomía: verdaderos juegos de convivencia. En estos espacios, las niñas experimentan formas de estar con otros, distribuyen roles libremente y construyen lo común desde la diversidad.

Se propone, en definitiva, un giro desde una lógica educativa que funcionaliza el juego hacia una comprensión del jugar como práctica política, encarnada y relacional, capaz de dinamizar la convivencia desde el jugar cotidiano de las niñas. Esto requiere una revisión crítica del currículum, la formación docente y la cultura institucional vinculados al juego, con el fin de avanzar hacia una educación donde las niñas sean co-constructoras de sus propios mundos habitables.

Entre las limitaciones principales del estudio se encuentra el carácter intencionado del grupo participante, integrada por integrantes de un diplomado en motricidad infantil, lo cual podría implicar un sesgo respecto a su sensibilidad y formación previa sobre el juego. Asimismo, el uso exclusivo de portafolios reflexivos como fuente documental, aunque coherente con un enfoque hermenéutico y comprensivo, limita la posibilidad de triangulación metodológica con otras técnicas de investigación. Estas limitaciones invitan a interpretar los resultados como situados y no generalizables.

Este estudio abre camino a futuras investigaciones que profundicen en la relación entre juego, subjetivación y democracia densa en las niñas desde perspectivas inter y

transdisciplinarias, y mediante metodologías participativas. Resulta especialmente relevante indagar en cómo las propias niñas narran sus experiencias lúdicas y qué sentidos atribuyen al juego en contextos escolares y no escolares, incorporando sus voces de manera directa. Asimismo, es fundamental avanzar en la formación técnica, profesional y docente, inicial y continua, con un enfoque crítico y democratizador del juego, promoviendo prácticas pedagógicas que reconozcan el jugar como derecho, lenguaje y forma activa de participación en la comunidad.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se enmarca en el desarrollo del proyecto FONDECYT Regular N° 1251297 (ANID). Se agradece a las profesionales y asistentes de la educación que, desde su compromiso con la formación integral de niños y niñas, participaron y contribuyeron al desarrollo de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlerstein-Grimberg, C. y Vargas-González, Á. (2021). Presentación del Dossier Educación de la primera infancia y la ciudadanía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 132 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pdep>
- Álamo-Bolaños, A., Mulero-Henríquez, I. y Morata Sampaio, L. (2024). Childhood, education, and citizen participation: A systematic review. *Social Sciences*, 13(8), 399. <https://doi.org/10.3390/socsci13080399>
- Allee-Herndon, K. y Roberts, S. (2021). The Power of Purposeful Play in Primary Grades: Adjusting Pedagogy for Children's Needs and Academic Gains. *Journal of Education*, 201(1), 54-63. <https://doi.org/10.1177/0022057420903272>
- Bath, C. y Karlsson, R. (2016). The ignored citizen: Young children's subjectivities in Swedish and English early childhood education settings. *Childhood*, 23(4). <https://doi.org/10.1177/0907568216631>
- Benjumea, M. (2011). La formación ciudadana: una lectura a sus dinámicas en escenarios y prácticas de la Educación Física, la recreación y el deporte. En B. Chaverra, & D. Gaviria, *Educación Física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular*. (pp.12-27). Fenámbulos Editores.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21–34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Butler, J. (2006). *Undoing gender*. Paidós.

- Clement, J. (2019). Spatially Democratic Pedagogy: Children's Design and Co-Creation of Classroom Space. *IJEC*, 51, 373–387. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00253-4>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2024). *Memoria viva: los juegos ancestrales, una apuesta política y pedagógica del CRIC para superar la emergencia social, económica y cultural*. Popayán, Colombia: Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI CRIC.
- De Souza-Martins, M., Montoya-Rodríguez, M.J., Malaver-Suarez, M. y Murcia-Sánchez, J. (2023). Etnomotricidad en la Pedagogía Infantil: una revisión sobre propuestas lúdico-pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(especial), 207-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000300207>
- Döring, A. K., Jones, E., Oeschger, T. P. y Makarova, E. (2024). Giving voice to educators: Primary school teachers explain how they promote values to their pupils. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00885-8>
- Edwards, J. (2013). Play and Democracy: Huizinga and the Limits of Agonism. 144 *Political Theory*, 41(1), 90-115. <https://doi.org/10.1177/0090591712463200>
- Gamboa, R., Jiménez, G. y Fernández Fuentes, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54–63. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Gamboa, R., Soto, P. y Jiménez, G. (2023). Democracia relacional: Una lectura decolonial de las trayectorias corporales en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 173–187. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300173>
- González-Moreno, C. (2021). *Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar*. *Obutchénie: Revista de Didáctica y Psicología Pedagógica*, 5(1), 18–42. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>
- Martin, M., Jelić, A. y Doktor, T. (2023). Children's opportunities for play in the 149 built environment: a scoping review. *Children's Geographies*, 21(6), 1154–150 1170. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2214505>
- Maturana, H., y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.

- Mayz, C. (2008). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis 154 cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares de la educación básica: 1° a 6° básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares: Educación parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Sociales*. Paidós.
- Pardo, M., Opazo, M. J. y Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 54, 1–20. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- Pascal, C. y Bertram, T. (2021). *What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872676>
- Qvortrup, J. (Ed.). (2005). *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230504929>
- Rancière, J. (2014). *O ódio à democracia*. Boitempo.
- Rannau, J. (2023). *Educación física para una ciudadanía activa y democrática*. RIL Editores.
- Rannau, J. (2024). Diálogo y motricidad: fundamentos de una educación física activa y democrática. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(3), 161–186. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método 160 de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos 161 paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23), 217-227.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. y Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International*

Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report (Revised edition). IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-98502-9>

Stake, R. (2013). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Stelzer, J. (2023). The seriousness of play: Johan Huizinga's Homo Ludens and the demise of the play-element. *International Journal of Play*, 12(3), 337–348. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2135537>

Toro, S. (2021). Juego y motricidad, ludanzando en el existir. En S. Toro y J. Vega, *Manifestaciones de la motricidad humana: Brotes desde el sur*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.

Toro, S., Lopez de Maturana, D., Contreras, M., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S. y Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva. *Retos*, 45, 598–610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (C. Gardini, Trad.; 2ª ed.). Editorial Gedisa.

Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L. y García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.