

Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva-relacional en el contexto chileno **Play, Motricity and Didactics, from Children's Culture in Boys and Girls from 4 to 6 years old, theoretical bases from an enactive-relational epistemology in the Chilean context**

*** ,*****Sergio Toro Arévalo, **Desiree López de Maturana, ***Mariela Contreras Oyarzo, ****Eduardo Sandoval-Obando, ***,*****Sebastián Peña-Troncoso, *****Tatiana Gurovich-Pinto**

Universidad de Santiago (Chile), **Universidad de La Serena (Chile), ***Universidad Austral (Chile), *Universidad Autónoma de Chile (Chile), *****Universidad SEK (Chile), *****Pontificia Universidad Católica (Chile)**

Resumen. La base comprensiva de la motricidad como condición y capacidad que permite al ser humano en general y a la infancia en particular, desarrollarse en plenitud. Consecuentemente, presentamos una propuesta de actuación pedagógica intencional y trascendente, cuyo énfasis es precisamente considerar las manifestaciones de la motricidad y juego en la primera infancia, ampliando el aprendizaje más allá de los límites de la institucionalidad educativa formal. Desde esta perspectiva, se releva el valor articulador del juego familiar, como base de la constitución de identidad personal y epistémica de niños y niñas en esta etapa del vivir. Posicionar el jugar como un proceso epistémico primordial de lo humano desde un enfoque enactivo, y proponer principios de acción que refuercen una crianza segura y educativa, es el objetivo del presente estudio. Finalmente, destacamos la importancia que adquiere el estudio de las condiciones que ofrecen, en el contexto chileno, tanto la familia (como primera comunidad educativa) y el jardín infantil, para el despliegue y manifestación del jugar centrado en los procesos de relación, y constitución de conocimientos desde las características afectivas que dichos procesos conllevan, posibilitando el reconocimiento e integración de las epistemologías infantiles como criterios orientadores para repensar la educación, de manera que ésta fluya coherente y autoorganizadamente con las potencialidades tempranas de niños y niñas en el despliegue de la imaginación, el gozo, la creatividad, y la libertad.

Palabras claves: infancia, juego, motricidad, aprendizaje, escuela.

Abstract. On the comprehensive basis of human motricity as a condition and capacity that allows the full development of human being in general and childhood in particular, we present a proposal for intentional and transcendent pedagogical action, whose emphasis is precisely to consider the various manifestations of motricity and play in early childhood, expanding learning contexts beyond the limits of formal educational institutions. From this perspective, the space of the family is revealed, especially because of the potential articulating value of the family game, as the basis for the constitution of personal and epistemic identity of boys and girls at this stage of life. Both positioning this perspective of the game as a primordial epistemic process of the human from an enactive approach, as well as proposing principles of action that reinforce a safe and educational upbringing, is the objective of this study. Finally, we highlight the importance of the study of the conditions offered, in the Chilean context, by both the family (as the first educational community) and the kindergarten, for the deployment and manifestation of playing focused on relationship processes, and the constitution of knowledge from the emotional and affective characteristics that these playful processes entail in early childhood, enabling the recognition and integration of childhood epistemologies as guiding criteria to rethink education, so that it flows coherently and in a self-organized way with the potentialities early exhibited by children in the display of imagination, joy, creativity, and freedom.

Keywords: childhood, play, motricity, learning, school.

Introducción

El juego se instala como una dimensión relevante y heterogénea del desarrollo infantil (Winnicott, 2012), que fluye de manera autoorganizada y compleja en función de las posibilidades de desarrollo y naturaleza de la estimulación cognitiva, emocional y social que reciben

los niños y niñas en su entorno próximo (Owens, 2016), resaltando la importancia de la familia como primer agente socializador (Guzmán, Bastidas y Mendoza, 2019), y escenario donde experimentar la acción educativa a partir de las herramientas de interacción social que emergen en ese espacio familiar (Suárez y Urrego, 2014). De tal manera, las dinámicas relacionales y lúdicas que se configuran tempranamente durante los primeros años de vida resultan claves para el desarrollo infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2007), puesto que en

Fecha recepción: 12-10-21. Fecha de aceptación: 24-03-22

Sergio Toro Arévalo
seatoro@gmail.com

función de su intensidad, diversidad y proximidad con la que se incentive, favorecerá la emergencia paulatina de sus potencialidades y oportunidades de desarrollo a futuro. Al respecto, se ha reportado que el juego entre padres e hijos(as) se transforma en un valioso espacio-tiempo para la crianza respetuosa, el compartir afectos y desarrollar la reciprocidad, permitiendo que los niños y niñas aprendan a regular sus propios estados emocionales (Pérez y Olhaberry, 2014). En otras palabras, ellos y ellas «son», y su esencia fluye, a través del juego (Bobby- Saragih y Tedja, 2017).

En conexión con lo anteriormente expuesto, recalamos el hecho de que la actividad lúdica no es una reacción trivial a un estímulo exógeno, sino que es permanente, porque emerge como una característica conatural al desarrollo infantil, que se manifiesta y despliega, durante la infancia, como la forma de actuación y relación por antonomasia, más allá de los límites o criterios definidos por la sociedad adulto-céntrica actual. Por tal razón, el juego les permite a los niños y niñas conocerse a sí mismos, además de convertirse en una actividad placentera y autoorganizada para explorar cotidianamente su entorno próximo (Carrión, 2020). Asimismo, es importante señalar que no existe una única forma de caracterizar la actividad lúdica infantil, puesto que sus manifestaciones e implicaciones motrices, cognitivas, emocionales y sociales que lo orientan, varían significativamente en función del entorno familiar y del contexto histórico cultural en el que se desenvuelve, cimentando las bases para su futuro desarrollo educativo. Al respecto, Mandoki (2008) se refiere a las diversas manifestaciones del juego dentro de diferentes culturas. Por su parte, Whitebread (2012; 2017), plantea que el juego comprende y actualiza en su ejercicio, todas las dimensiones de la vida infantil y, en general, de la vida humana en sus dimensiones mental, orgánica, social y emocional, afectando directa y significativamente la constitución de sí mismo(a), el mundo y, por consecuencia, a la cultura. Es decir, permite conectar y unir escenas de juego con otras escenas ya vividas, tanto de la propia historia del niño o la niña, como de su comunidad, habilitando así, una *catarsis elaborativa inmediata*, (Cañeque, 1992, citado en Bottini (2008), dando paso a la elaboración interna para el conocer, comprender y aprender, con gran significación, dentro de un clima de disfrute.

Ahora bien, existe consenso respecto a las profundas implicaciones del juego en el desarrollo infantil (Herranz, 2013; Zamorano et al., 2019), además del importante rol que cumple la familia como agente socializador tem-

prano (Campos y Moreno, 2020), pero conviene reflexionar críticamente respecto a la forma en que la actividad lúdica infantil y las familias continúan avanzando y nutriéndose dialógicamente, una vez que los niños y niñas ingresan a la escuela. En este sentido, Sandoval-Obando et al., (2020) y Peña et al., (2021) plantean que los procesos de escolarización arrastran consigo una lógica fragmentaria y anacrónica en torno al aprendizaje y sus dimensiones del conocer, en la que pierden protagonismo los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes (Carter-Thuillier y Moreno, 2017). Por tal razón, paradójicamente observamos que las posibilidades educativas de los niños y niñas dependerán más bien de la base económica y poder adquisitivo de las familias, teniendo como deriva el crecimiento de las desigualdades sociales (Azevedo, 2016), reflejado en el aumento de los niveles de pobreza, la malnutrición y la desprotección de la infancia (UNICEF, 1993; 2020 y JUNAEB, 2020) y la precarización de los tiempos de calidad al interior de la familia (Chomsky, 2001; Mészáros, 2008).

Resulta paradójico y preocupante el hecho de que, a pesar de la gran variedad de reformas escolares implementadas durante el último tiempo en Chile, muchas de ellas, continúen perpetuando la supremacía de la norma, la rutina y el creciente interés por estandarizarlo todo como garantía de calidad y mejora continua en la «administración burocrática» de los procesos educativos a la que asisten los niños, niñas y jóvenes de nuestro país (Sandoval-Obando, 2018; Sandoval-Obando et al., 2020), limitando significativamente la valoración de las actividades lúdicas manifestadas por los estudiantes dentro y fuera del espacio y tiempo escolar. De manera similar, no sorprende el hecho de que en la Encuesta Nacional de Primera Infancia (JUNJI, 2010) exista una marcada diferenciación según la edad del niño o niña y, a la vez, según los distintos niveles socioeconómicos, en función de la calidad y regularidad con la que se realizan actividades recreativas y culturales fuera del espacio vital familiar, aumentando abruptamente entre los niños y niñas de mayor edad y entre los hogares con nivel socioeconómico más alto. A su vez, al observar la regularidad con que los responsables del niño o niña llevan a éste(a) a jugar con otros(as) niños(as), se observa que, un 39% no lo hace, en tanto, un 31% lo hace 1 a 2 veces por semana, un 17% de 3 a 4 veces, y el 13% más de 5 veces por semana. En otras palabras, nuevamente se observa que la regularidad aumenta a medida que el niño o niña crece, sin embargo, este incremento se estanca a partir de los 3 años.

Según lo señalado por González, Leal, Monsalves y Salazar (2017) los niños y niñas debiesen acumular un total de 15 mil horas de juego, según estándares internacionales, pero en Chile, la cifra apenas llega a las nueve mil horas.

Tomando como referencia los antecedentes expuestos, observamos con preocupación la forma en que la escuela se transforma en un espacio y tiempo rutinario, monótono, predecible y anquilosado de las potencialidades de desarrollo que manifiestan de manera autoorganizada y maravillosamente compleja los niños y niñas (Sandoval-Obando, 2012; 2014) como parte de su constitución biológica cultural, reafirmando la importancia de generar procesos de investigación en el campo de las ciencias de la educación capaces de visibilizar y reconocer las epistemologías infantiles que emergen de las actividades lúdicas desplegadas por los niños y niñas en su interacción cotidiana con sus familias de origen y contextos, posibilitando la formulación de ambientes educativos atractivos, dinámicos y flexibles coherentes con sus intereses y potencialidades.

El presente artículo tiene como propósito reflexionar críticamente en torno a los procesos de configuración cognitiva y relacional que emergen a partir de los despliegues lúdicos en contextos familiares e institucionales de aquellos/as niños(as) de 4 a 6 años insertos en la educación formal infantil-parvularia. Para cumplir con lo anterior, y en el marco de un programa de investigación en curso, el artículo está conformado por 4 secciones, además de la introducción. En la primera parte, se describe teórica y conceptualmente el valor potencial y articular del juego familiar para el desarrollo integral de niños y niñas durante la primera infancia. En la segunda parte, se profundiza en las epistemologías infantiles, develando las implicaciones del juego y la motricidad con sentido contextual, cuya connaturalidad le permite trascender como esencia lúdica y manifestarse adoptando diversas formas de expresión. En la tercera parte, se caracteriza el juego como parte esencial de la condición humana, y como un proceso mucho más complejo que una etapa dentro del curso vital. Es decir, parece la primera forma de vivir y constituir existencia. En la cuarta parte, se abordan diversos estudios relacionados con la escuela, la familia y el juego como conocimiento cotidiano, dando cuenta de sus diversas implicaciones en el desarrollo infantil. Por último, y a modo de conclusión, se profundiza en la Experiencia del Jugar como Cognición Enactuada Base de la Educación, sentando los fundamentos empíricos y conceptuales que nos movilizan en la comprensión del jue-

go infantil, además de los objetivos que nos orientan como programa de investigación situado en la realidad escolar chilena.

El Valor Potencial y Articular del Juego Familiar

Considerando la propensión a aprender, como una característica connatural al ser humano, que fluye con libertad, fuerza y se expresa inevitablemente en la primera infancia, cuando niños y niñas aprovechando esa inmensa provisión de potenciales capacidades y sus experiencias vividas, que son también potenciales redes de relaciones, se sumergen confiados(as) en la incertidumbre de los acontecimientos emergentes de un contexto segurizante, que les permite absorber el ambiente y transformarse en armonía con el mismo. Esta relación que establecen con el medio es captada a través de todos sus sentidos y, pasan de ser un acontecimiento inconsciente, a la consciencia, por medio de procesos meta-cognitivos, que transforman la experiencia en aprendizaje.

En un sentido original de la fenomenología, se centra en recoger y reconocer la experiencia vivida como eje central de la construcción de la identidad y mundo al mismo tiempo (Van Manen, 2016), que en caso de la infancia se acentúa más dado su condición y posibilidad de aprendizaje en la primera infancia (Bássoli de Oliveira et al, 2021; Zambrano et al, 2022) y que al mismo tiempo permite una predisposición natural o intuición genuina de recoger su experiencia de manera fluida y coherente. De manera, que dan cuenta tanto niños como niñas de una «fenomenología más natural» que los adultos, porque los niños y niñas realizan una «suspensión fenomenológica», que los hace prescindir de los supuestos o juicios previos y conocer y asombrarse de aquello que encuentran y manipulan del entorno. El tiempo, en la perspectiva de Husserl (2013), es un ejemplo claro, pues en el mundo adulto existe el tiempo de reloj y el tiempo vivido, donde el tiempo cronológico es una capa cultural aprendida y en la que quedamos sumidos como adultos(as). En cambio, el tiempo vivido es el de la experiencia antes de cualquier abstracción, en este tiempo hay un eterno «ahora». Así es como los bebés y los niños y niñas vivencian el tiempo antes de que los forcemos a adaptarse al tiempo cronológico del reloj.

Todas estas relaciones emergen de las posibilidades y condiciones situadas; formas de despliegue de acciones particulares y concretas, a partir de la herencia filogenética y en acoplamiento estructural con su en-

torno, desde donde se genera el marco de la experiencia cotidiana, histórica y plena de sentido (Maturana y Varela, 1984, Lave y Wenger, 2008, Varela, 2016; Maturana y Dávila, 2019). Más aún, a partir de diversas experiencias investigativas con niños y niñas, en una variedad de escenarios de juego. Canning (2020) explora y describe un marco relacional más amplio para comprender el juego y su relación con el empoderamiento de los niños y niñas, visibilizando la compleja trama de interacciones y procesos cognitivo-emocionales que se desprenden de los patrones de juego, así como las estrategias que podrían emplear los educadores(as) para potenciarlos en el espacio y tiempo escolar. Varios autores plantean que es una forma de relación favorecedora del desarrollo (Uribe, 1998; Damián, 2007; López, 2010; Araujo, López y Puyana, 2013) y posibilitadora de una confluencia entre dinámicas emocionales, senso-motoras y de sentido (James, 1994; Dewey, 2007; Merleau-Ponty, 2008; Pellegrini, 2011; Vygotsky, 2013; Piaget, 2014; Agamben, 2015). Por ejemplo, la Sociedad Americana de Pediatría (Milteer et al., 2012) como también el informe sobre la importancia del juego en la escuela (Sahlberg y Doyle, 2019), recomienda la importancia del jugar solo(a) y con la familia, como actividad fundamental de una niñez sana, constitutiva de autonomía y formación de vínculos con los cuidadores(as) de forma pertinente.

Asimismo, la experiencia lúdica, definida como la actividad sin un objetivo y sin esfuerzo, orientada al placer de hacer y estar, manteniendo un sentido de desafío y agrado (Maturana y Dávila, 2015), que favorece y potencia el encuentro con otras y otros. Situación que, en el contexto del hogar, se asocia a la intensidad del contacto con padres y madres y/o con las(os) hermanas(os). Tal como plantea Bottini (2008) la capacidad de jugar se funda en el hecho de haber sido tempranamente «jugados», es decir, en todas esas interacciones vividas, que nos permiten jugarnos historias de vida e historias de relación en intercambios corporales con nuestros cuidadores primarios y la familia. Por ejemplo, al darnos de comer, en el momento de la muda o al querer entrar en comunicación por medio de dirigir la mirada. En otras palabras, nuestras experiencias lúdicas se fundan a partir de un vínculo lúdico por medio de los intercambios corporales, fenómeno llamado por Ajuriaguerra (1979) como *Diálogo Tónico*.

Igualmente, se ha reportado que el juego entre padres e hijos(as) se transforma en un valioso espacio-tiempo para la crianza respetuosa, el compartir afectos y desarrollar la reciprocidad, permitiendo que los niños y

niñas aprendan a regular sus propios estados emocionales (Pérez y Olhaberry, 2014). Estos juegos de crianza que emergen del seno familiar, no son sólo «juego de cuerpos» sino principalmente «cuerpos en juego» (Calmels, 2018), en donde las acciones lúdicas tienen que ver con el contacto y a su vez con las separaciones y constituyen una fuente inagotable de aprendizajes. En otras palabras, ellos y ellas «son», y su esencia fluye, a través del juego (Bobby, Saragih y Tedja, 2017). No es una reacción a un estímulo exógeno, sino que es permanente, porque es una característica connatural, que se manifiesta y despliega, durante la infancia, como la forma de actuación y relación por excelencia.

Estas experiencias vividas entre la familia y la escuela, van ampliando y profundizando el tejido relacional. Los niños y niñas aprenden y emprenden formas de actuación intencionales, dirigidas hacia algo o alguien en un determinado contexto cultural mediante el despliegue activo de sus procesos vitales, en coherencia con sus posibilidades de desarrollo en las que expresan el conocimiento y la manipulación de su entorno, enriqueciendo ese repertorio de actuación. Li (2020) señala que, para aumentar sus habilidades cognitivas y emocionales a una edad temprana, es prioritario centrar los esfuerzos en la exploración y comprensión de sus aprendizajes y conocer cómo éstos se apoyan y despliegan a partir de las dinámicas relacionales y lúdicas que establecen con sus padres, cuidadores o educadores(as) (Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek, Golinkoff y COACHF, 2018).

La Epistemología¹ Infantil: Un Campo de Posibilidades

En este marco de ideas se considera imprescindible la diversidad, la subjetividad, y las múltiples perspectivas epistemológicas de las y los actores que intervienen en estos tiempo-espacios relacionales, pero muy significativamente la epistemología infantil y cotidiana, que han permanecido a la sombra del adultocentrismo y la hegemonía de la institucionalidad educativa formal, que se caracterizan porque en las claves de convivencia se integran, las relaciones de poder y las interacciones entre el mundo adulto y el mundo de los niños y niñas (Lay-Lisboa y Montañés, 2018), de manera vertical y arbitraria. En este mundo adulto por lo general, se vive el devenir del tiempo y el espacio buscando las mejores formas y nuevas estrategias para hacerle frente a los acontecimientos, para alcanzar objetivos futuros y aprendizajes esperados, mientras que los niños y niñas, tran-

sitan y fluyen dinámicamente en ese mismo espacio-tiempo en una dimensión histórica-experiencial, constructiva y placentera. Es decir que la dimensión espacio-temporal es una de las grandes distancias que existen entre la infancia y la adultez. Es importante poner atención a estas epistemologías adulta y escolarizantes, que han vulnerado sistemáticamente la forma propia de aprender y de generar conocimiento de las infancias. En nuestro estado adulto, hemos aprendido a conocer y procesar la información recibida de nuestro entorno, utilizando y reforzando sistemáticamente la memoria de corto plazo, descontextualizada de la propia experiencia y desconectada de la experiencia de otros. Nos hemos ido especializando en «aprender» disciplinaria y episódicamente, porque tenemos que ser capaces de describir y definir todo, para dar cabida sólo a orientaciones teóricas que nos hablan de formas de aprender y conocer, alejadas de la sinergia que reorganiza la compleja propensión al aprendizaje. Un ejemplo que grafica lo dicho, es la forma en que un bebé aprende la lengua materna de forma placentera en el medio más caótico que es posible de imaginar.

Poner atención a la cultura infantil, caracterizada por el juego y la motricidad con sentido contextual y relacional, nos permite revalorar la actividad lúdica como fuente de libertad y creatividad del ser humano, cuya connaturalidad le permite trascender como esencia lúdica y manifestarse adoptando diversas formas de expresión. Desde esta perspectiva se afirma la naturaleza humana y creativa del juego y se rescata también su presencia como valor educativo, dado su potencialidad de constitución placentera de acoplamiento con el entorno

En sintonía con este escenario epistemológico, surgen los principios pedagógicos planteados por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2001; 2018), que comprenden el desarrollo en la infancia de manera holística e integral. Estos principios apuntan a: propiciar estados de bienestar, confortabilidad, seguridad, plenitud, participación y protagonismo de los niños y las niñas en su proceso de construcción, apropiación, y comunicación de sus aprendizajes, y el despliegue de sus capacidades. Consideran también su singularidad, y su necesidad de desarrollar la confianza, favoreciendo la consciencia paulatina de sus capacidades para actuar en el medio desde su propia perspectiva. A este conjunto se agrega el principio de relación, que enfatiza la importancia de la vinculación afectiva como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Esto requiere, generar ambientes de aprendizaje que favorez-

can las relaciones interpersonales en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrecen los adultos(as) juegan un rol fundamental en el reconocimiento de la dimensión social de todo aprendizaje. Asimismo, el principio de unidad, reconoce al ser humano como una integralidad esencialmente indivisible, que conoce y aprende con todo su ser, lo que plantea una gran distancia con el asignaturismo y con las pautas de evaluación asociadas a ámbitos específicos de conocimiento y aprendizaje fraccionado, propio de la epistemología escolar. Con este fin, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) se consideran las experiencias propias y cotidianas de los párvulos como ingrediente esencial para dar sentido y significado a las situaciones educativas, donde se reconoce el juego como un principio orientador esencial, para abrir permanentemente posibilidades para la imaginación, el gozo, la creatividad, y la libertad en la infancia.

La transformación de lo real, a través del juego infantil, es una experiencia eminentemente reflexiva (Huizinga, 2014), la nueva realidad creada, más allá de desarrollar el pensamiento hipotético deductivo e inferencial y jugar a «hacer como si», es un suceder que acontece; no es sólo resignificar y transformar el escenario, sino son los acontecimientos, los encuentros entre los lugares, la inmensidad temporal, los usos, las ensoñaciones, las ideas y el esfuerzo los que le otorgan un nuevo sentido a la experiencia.

Diferentes estudios (Toro, Arteaga y Paredes, 2015; Pérez, 2003; Moreno, Rivera y Toro 2021) señalan que las experiencias de juego, ya sean individuales o con pares, son frecuentemente mencionadas por niños y niñas al solicitarles valorar lo aprendido, y en las proyecciones de continuidad que una tarea o trabajo puede tener dentro de la cotidianidad escolar. Las Bases curriculares correspondientes a Educación General Básica (MINEDUC, 2012), consideran entre los temas de apoyo curricular, el juego como herramienta de desarrollo socioemocional y cognitivo, señalando que las actividades lúdicas, y en especial el juego, han estado históricamente asociadas a la niñez o primera infancia, y a espacios de ocio o de esparcimiento distintos a los de aprendizaje. En esta línea, es importante no considerar únicamente el juego como parte de la primera infancia, sino como una actividad propia del ser humano, transversal a toda su vida, que sufre transformaciones en las distintas etapas de la trayectoria vital pero que no se desvanece (MINEDUC, 2018).

El Juego como Condición Humana

El juego ha sido relevante desde el neolítico, cuando coincide el surgimiento simultáneo de la herramienta y del juguete (Harris, 2005; Goldstein, 2011). No obstante, Huizinga (2014) sostiene que el juego es anterior a la cultura y, por lo tanto, también a la herramienta, aunque es precisamente ésta la que queda como registro de dicho accionar, como una característica constitutiva de mamíferos y primates sociales. Pero más allá de esta discusión, el hecho de que se construya una herramienta o un juguete implica el concurso de tareas cognitivas complejas, desde la manipulación, la locomoción y el lenguaje, en la proyección, distinción y simbolismo que el uso demanda (Piaget, 2014), así como la implicancia de la coordinación y acoplamiento entre los jugadores(as) y la emergencia del lenguaje en la situación de jugar (Vygotsky, 2013). Es decir, en el juego de construir herramientas y en el despliegue del jugar con tal o cual instrumento, se constituye existencia y mundo (Toro y Claro, 2016). El operar, a través del uso lúdico de ciertos instrumentos-juegos, en el devenir coordinado de inter-corporeidades, de resonancias emocionales que confluyen en el «hacer» placentero. Como dicen las culturas mayas, «gozar con el gozo de otros» (Peralta, 2019), en el encuentro o socialización plena, ocurre la particularidad e individuación (Simondon, 2013), generando una relación de desarrollo ontogenético basada en la reciprocidad especie-organismo-entorno (De Macedo, 2012; Wilson, 2012; Varela, 2016).

Briggs y Peat (1999) señalan que quizás por esta razón, muchas de las más sabias tradiciones del mundo enseñan que una acción no sólo debe mirar por el bienestar de los otros en el futuro, sino que debe basarse en la autenticidad del momento, ser verdadera en sí misma y ejercitar los valores de la compasión, el amor y la amabilidad básica. El poder positivo del efecto mariposa implica el reconocimiento de que cada individuo es un aspecto insoluble del todo. Las investigaciones acerca del juego enfatizan aspectos relacionados con la creación, la proyección y acción afirmativa en el ámbito personal y personal-social (Harris, 2005; Puig y Sático, 2008; Pellegrini, 2011; Whitebread, 2012; Peralta, 2019; Sahlberg y Doyle, 2019), debido a la plasticidad y libertad que expresa una actividad sin un fin reproductivo en sí mismo, más que el placer, o el afecto que nace del sí mismo en una situación determinada sin la percepción de desgaste o cansancio, aunque implique mucha inversión de energía (Maturana y Dávila, 2015), generando

espacios para un flujo desde la materialidad más directa hacia el uso simbólico de la situación o del material. Por otro lado, Aucouturier (en Araya, 2017), señala que: «el juego es un poderoso proceso de simbolización contra la angustia y el miedo, el juego está pues al servicio del ser en devenir. El juego espontáneo es la forma privilegiada de la expresión del niño; es vital, pues jugar es vivir. Jugar es representarse, jugar es afirmar su existencia en el mundo» (p. 9). En Maturana y Verden-Zöllner (2005) como en Maturana y Dávila (2015) se describe el juego como un operar-ambiente que se ubica en la presencia sin noción de esfuerzo, en el despliegue de un agente que se reconoce a sí mismo, su entorno y a los demás en un conversar. Gadamer (2001) presenta el juego como fenómeno esencial para la construcción de los procesos de comunicación y entendimiento de sí mismo(a) y de elaboración del lenguaje. Dicho planteamiento compatibiliza con la escuela psicológica histórico-cultural de Luria, Leontiev y Vygotsky, (2011), al relevar el juego como un dispositivo condensador y proyectador de los procesos socio-históricos y su contribución al surgimiento de habilidades de pensamiento superior.

De manera que, en la comprensión de lo humano, el juego aparece como un fenómeno radical, como condición y, por lo tanto, es mucho más que una etapa dentro del curso vital. Más bien, parece la primera forma de vivir y constituir existencia. Por tal motivo, las manifestaciones del juego dentro de diferentes culturas, al decir de Mandoki (2008), refiere al sentido de la estética, al sentir más básico de una cultura, sus integrantes y sus formas de habitabilidad. Ahí se funden o, al menos, se hacen muy similares. Lo claro es que siguiendo a Whitebread (2012; 2017), el juego comprende y actualiza en su ejercicio, todas las dimensiones de la vida infantil y, en general, de la vida humana en sus dimensiones cognitiva, orgánica, social y emocional. Pero desde una mirada sistémica y compleja (Sérgio, 2019; Moreno, Toro y Gómez, 2020) no es posible fraccionar estas dimensiones, pero si profundizar o ampliar, afectando directa y significativamente la constitución de sí mismo(a), el mundo y, por consecuencia, a la cultura. Precisamente por ello, y de acuerdo con lo expuesto por Cerutti (2015), el juego adquiere importancia y relevancia en la comprensión y re-creación de normas, costumbres y creencias propias de las comunidades en las que se inserta el niño y la niña. En tal sentido las características fundamentales del juego serían:

- El crecimiento emocional, social y cognitivo a través de la oportunidad completa de expresar los en-

cuentros somato-sensoriales y simbólicos que cada niño y niña desarrolla (Bratton, Ray, Edwards y Landreth, 2011; Whitebread, 2017).

- El marco de experiencia de sí mismo(a) y de la configuración simbólica en la que se habita (Toro y Claro, 2017; Sahlberg y Doyle, 2019).

- El despliegue, actuación y resonancia emocional con el entorno, las demás personas y/o otros seres vivos, en espacio-tiempo y los objetos (Colombetti, 2017; Toro y Claro, 2017).

- La oportunidad permanente de crear y recrear la experiencia en base al placer del encuentro con el entorno desde diferentes posibilidades sin percepción de esfuerzo ni costo (Maturana y Dávila, 2015).

Escuela, Familia y Juego como Conocimiento Cotidiano

Whitebread (2012; 2017), ha propuesto que los procesos de aprendizaje desde el juego son relevantes y significativos dentro del desarrollo de niños y niñas y de toda la dinámica familiar. Desde el sentido político, Sahlberg y Doyle (2019) sostienen la importancia del juego y el jugar como base de la escuela, permitiendo el fortalecimiento, legitimidad y continuidad de la escuela como agencia educativa (Cuyul y Toro, 2019). También se destaca la función didáctica e imaginativa que proporcionan las tareas o ejercicios lúdicos que son presentados y desarrollados dentro de las sesiones de enseñanza formal y el cambio de actitud que expresan los(as) estudiantes durante su ejecución (Rucinska, 2017). No obstante, los procesos de escolarización han omitido, o definitivamente negado, esta condición epistémica del jugar (Whitebread, 2017; Sahlberg y Doyle, 2019), transformándolo en algo ajeno a la institución educativa. Si bien esta situación se va haciendo más evidente en los niveles de la enseñanza básica, también se ha extendido hacia los niveles de transición de la educación parvularia con el propósito de preparar a los niños y niñas para la vida escolar. En este sentido, la UNICEF (2018) señala la relevancia del jugar, lo que contrasta con lo observado en la Encuesta de Bienestar subjetivo y calidad de vida de niños y niñas (Oyanedel, Alfaro y Mella, 2015), que reclaman por la falta de juego. Por su parte, en Inglaterra los estudios de Whitebread (2017) muestran que, efectivamente, en el hecho de jugar se presentan procesos de mejora en todas las dimensiones estudiadas, a saber: autoestima, atención, convivencia y disponibilidad para la acción.

Explicitar y propiciar la interdependencia, que se

interconectan con distintos niveles de complejidad, de la triada familia, escuela y el actuar directo de las infancias, potenciará un proceso dialógico-pedagógico y educativo en función de condiciones más situadas (García-Bacete, 2003; Jiménez, 2007; Sahlberg y Doyle, 2019). De manera que el juego se convierte en un eje y núcleo epistémico fundamental en el vivir humano.

En consecuencia, el juego posee una constitución multidimensional que la escuela desconoce o al menos omite (Vayer, 2003; Mandoki, 2008; Pellegrini, 2011; Díaz y Toro, 2016; Sahlberg y Doyle, 2019). En la escolarización, niñas y niños ya han construido un conocimiento previo, experiencias y vivencias que les permiten concebir de algún modo el aprendizaje. Ese proceso que Piaget (2014) distingue como asociación y acomodación, situados en la escuela, es un proceso que viene deliberadamente desde lo externo. La epistemología y antropología infantil (Van Manen, 2016) sostienen que en el jugar, los(as) infantes disfrutan la incertidumbre que contiene la acción lúdica (López de Maturana, 2010) y el goce de la acción plena de sentido que no demanda consideración de esfuerzo por muy activa que sea (Maturana y Dávila, 2015). Sin embargo, la escolarización, en su sentido general, restringe y resiste las dimensiones lúdicas libres, emergentes y situadas (Díaz y Toro, 2016; Whitebread, 2017). Autores como, Kemple, Oh, Kenney y Smith-Bonahue (2016) coinciden en que el juego al aire libre para niños y niñas pequeños(as) tiene propósitos diversos, que incluyen la colaboración, el ejercicio físico y oportunidades de crecimiento en todas las áreas de desarrollo (Doebel y Lillard, 2021). Desafortunadamente, la cantidad de tiempo que los niños y niñas pasan en juegos al aire libre no estructurados y auto dirigidos ha disminuido significativamente en la última generación. Una posible explicación para este fenómeno es atribuida a la falta de espacios e instalaciones de juego deficientes y las restricciones que imponen los padres para el desarrollo de estas actividades (Sandseter, Cordovil, Hagen y Lopes, 2020). Igualmente, la institución escolar continúa operando como un espacio-tiempo normativo, rutinario y predecible (Sandoval-Obando y López de Maturana, 2017) en el que se coarta el juego espontáneo, que surge del deseo profundo del niño o la niña y que hace parte como proceso inherente a su constitución. Dando cabida al juego que emerge desde la propuesta del adulto, bajo un modelo o dinámica dirigida, poniendo valor a la instrucción en beneficio de los llamados aprendizajes instrumentales que hacen parte de la esfera escolar.

Las investigaciones sobre juego y aprendizaje, en el contexto escolar en general, se han centrado en la capacidad o condición didáctica del mismo en diferentes disciplinas y edades (Whitebread, 2012; Toro y Claro, 2016) o en la relación metodológica que el juego alcanza (Pellegrini, 2011). Dichos trabajos expresan que los aprendizajes escolares emergen de la confluencia en el vínculo positivo de lo social, lo objetual y las intensidades de las emociones epistémicas (Arango-Muñoz y Michălian, 2014), que se expresen en la dinámica lúdica generando, de esta forma, un excedente de significado (Varela, 2016) y, por consecuencia, la marca o profundidad del aprendizaje (López de Maturana, 2004). Dicha dinámica se hace más o menos intensa y fortalecida, de acuerdo a las condiciones socio-históricas en las que se encuentren (Milteer y Ginsburg, 2012; Whitebread, 2017). Pero el jugar en familia ha demostrado tener fuertes incidencias en la salud, el desarrollo y el bienestar de todos quienes la componen, en especial de los(as) infantes (Pellegrini, 2011; Milteer y Ginsburg, 2012, Cerutti, 2015). El vínculo familiar se sustenta positivamente, en la intensidad y profundidad de las relaciones que se construyen dentro de la misma, transformando el juego en posibilidad de carácter ecológico al interior de la familia, un *affordance*, que potencia el núcleo relacional y de existencia (Rucinska, 2017), favoreciendo procesos de afirmación para quienes participan y vivencian las dinámicas lúdicas caracterizadas por la cooperación (Brown, 1993; Toro y Sabogal, 2018; Hormazabal-Aguayo, Fernández, et al, 2019), pues se profundizan y amplían distinciones emocionales que dan sustento y sostenibilidad a la seguridad en el actuar, en espacios-tiempos de legítima convivencia (Milicic, 2012; Maturana y Dávila, 2015-2019).

De acuerdo con lo anterior, es necesario enfatizar que la interacción del adulto con los niños y niñas durante el juego no implica dirigirlos, ni imponer normas, o coartar la creatividad. Al contrario, se trata de estar disponible y a su alcance, para alentarlos y darles información en caso de que lo requieran. Es decir, la mediación y disponibilidad corporal, que son el sostén de la relación vincular niño(a) - adulto, favorecen el autoconocimiento y autorregulación, así como la concentración y la tranquilidad de los niños y niñas y facilita una elaboración más compleja de las escenas del juego (Bertolez et al., 2018). En otras palabras, el adulto implicado, juega y deja jugar. Poniendo al niño o la niña en situación de vivir emocionalmente los espacios, tiempos, objetos, la relación que puede establecer con el otro y consigo mismo. Desde la constante experiencia y

exploración.

Así también, posibilitar vínculos entre los contextos de la primera infancia, particularmente en niños y niñas de 4 a 6 años, y el espacio-tiempo familiar, mediados por el jugar y el aprendizaje para que puedan ampliarse hacia el contexto escolar, presupone entender que en la familia tienen dinámicas flexibles, co-creadoras y de integración dialéctica y dialógica (Valsiner, 2001) que hoy aparecen, en muchos casos, como desvinculadas de la intencionalidad del aprendizaje formal. No obstante, afectan fuertemente en la configuración y sentido de mundo. Esto implica entrar en las dinámicas lúdicas de ambos contextos y observar, para comprender aquello que se pone de manifiesto en el despliegue del jugar, los sentires y afectos, sus procesos relacionales y, sobre todo, en la encarnación del jugar, desde las emociones y sentimientos de las niñas, niños, sus padres y educadoras(es) en los tipos de conocimientos que se constituyen.

Por otra parte, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile (Mineduc, 2001; 2018), definen el juego como una actividad natural del niño y niña que cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización y de la adaptación creativa a la realidad. Señalan también, que cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica y que los juegos o el jugar, a diferencia de las actividades lúdicas, tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas que los hace muy valiosos para su educación, por cuanto responden plena y singularmente no solo a sus motivaciones internas, sino también, a sus requerimientos de desarrollo que se generan desde un estado de presencia plena y conciencia abierta en el momento del jugar (Sahlberg y Doyle, 2019), guiada y experimentada por quien juega. En cambio, la actividad lúdica puede ser una actividad placentera o una tarea agradable que contiene algunos elementos de juego, pero que no está alojada completamente en quien juega, sino que es heterónoma. En el contexto educativo escolar, lo anterior no suele coincidir con lo explicitado en las propuestas de implementación curricular, ni en lo afirmado por los(as) docentes, pues el juego se observa como un factor distractor de aprendizajes de contenidos curriculares, una suerte de pérdida de tiempo en función de lo solicitado desde las directrices educativas formales (Díaz y Toro, 2016).

El Consejo Científico nacional para el Desarrollo de la Infancia, alojado en la Universidad de Harvard (NSCDCh, 2014), ha relevado la importancia de las relaciones entre familia como primera y fundamental

comunidad educativa, y la escuela como agencia de mediación y amplitud de la cultura y la sociedad, considerando la infancia como una fase fundamental del desarrollo humano. Entonces, serán relevantes las preguntas que aluden a las dimensiones y aspectos de la relación entre escuela y familia; sus características y posibilidades, considerando categorías que reconozcan la epistemología infantil cotidiana y su relación con la epistemología académica (Rodrigo y Arnay, 1997), sobre todo lo que refiere a la coherencia de lo que se debe ubicar y desarrollar como temas o contenidos de la educación infantil y si correspondiente estrategias y ambientes de aprendizaje desde el juego (Grau et al, 2018).

La Experiencia del Jugar como Cognición Enactuada y Base de la Educación

El jugar como experiencia, desde la perspectiva enactiva (Gallagher y Zahavi, 2013; Varela, 2016; Durt, Fuchs y Tewes, 2017; Di Paolo, Cuffari y De Jaegher, 2018), se entiende como un proceso situado, afectivo, ecológico y extendido de los procesos cognitivos (Varela, Thompson y Rosch, 1997; Varela, 2016; Thompson, 2007; Gallagher y Schmicking, 2010; Shapiro, 2011). En esta perspectiva, se conjugan tres invariantes de la cognición desde sus bases biológicas, que se distinguen a continuación: a) ciclos de regulación metabólica u orgánica, entendida como todos los procesos que implican la homeostasis o dinámicas que producen el vivir orgánico; b) ciclos de acoplamiento sensorio-motor, es decir la construcción de patrones de operación que co-definen el contexto y lo propio, y c) ciclos de regulación intersubjetiva, referida a la condición de vivir en sociedad desde la interacción y resonancia emocional de quienes participan en una determinada sociedad. Tales invariantes permiten establecer que lo que distinguimos y conocemos se genera en la confluencia relacional de estas dimensiones. Desde esta perspectiva, la emoción como condición y guía radical de la acción es primordial, pues en ella, convergen en una actitud o disposición orgánica específica frente a una situación dada; que en el jugar, como actividad fundamental de la infancia permite comprenderla como un periodo que se configura cognoscitivamente desde la acción «juego», dado que en éste (en tanto acción), se expresan y despliegan las invariantes mencionadas en una dinámica constante. Por ello, la cognición comprende, entonces, una acción pertinente a la situación dada. De esta forma, mundo y sujeto son momentos de un mismo proceso que tiene lugar en el lenguaje, es decir, en la relación dialógica

que interpela mundo y sujeto al mismo tiempo (Bajtin, 1989, 1995; Maturana y Pörksen, 2004; Simondon, 2009-2013). Desde el punto de vista educativo, podemos caracterizar este enfoque en los siguientes términos:

El encuentro epistemológico no se producirá si los(as) educadores(as) no confiamos que son ellos(as) quienes nos muestran de manera fresca, transparente e ingenua, cómo aprenden, cómo construyen colectivamente el conocimiento. Si pudiéramos colorear estas interacciones e interrelaciones obtendríamos una visión caleidoscópica, como una artística manifestación de la incertidumbre (López de Maturana, 2010, p. 247).

Son las emociones (como disposiciones orgánicas y encarnadas para la acción) las que nos permiten tornarnos presentes y actuar en el mundo en un contexto incierto (Arango-Muñoz y Michalian, 2014; Colombetti, 2017; Toro y Sabogal, 2018; Moreno, Rivera y Toro, 2021). En este sentido, la cotidianidad y los tipos de relación (consideraremos la relación que se establece con la dimensión del Espacio, Tiempo, Objetos, con los otros y con uno mismo) en la institución educativa adquieren un valor sustantivo en los procesos educativos. Por una parte, por su regularidad y, por otra, por ser el continente de los flujos emocionales que operan en la coordinación del actuar (Gallagher y Zahavi, 2013). Aún más relevante se hace la familia, por los espacios que se comparten dentro de la cotidianidad (López de Maturana, 2010), como espacios de encuentro, de compartir, armar y desarmar manifestaciones lúdicas o juegos y a través de dicho proceso constituir tanto el mundo significado como la propia identidad (Sahlberg y Doyle, 2019).

Reflexión final

Las numerosas evidencias y reflexiones expuestas en el manuscrito permiten tensionar una vez más la importancia del juego en la primera infancia y sus repercusiones durante la vida de cada ser humano principalmente por las posibilidades que ofrece el juego entre la escuela y la familia. Pues en el juego se compromete toda la motricidad de los niños y niñas más que en ninguna otra actividad, debido a que se produce la unidad entre trabajo y placer (Toro, 2021), por lo mismo, a nuestro entender, es la condición y posibilidad epistémica fundamental y radical. Desde aquí, nos parece que la espontaneidad y la autonomía en el jugar, cobra un papel primordial en las dinámicas relacionales de las agencias educativas, formales y no formales, especialmente dentro del sistema escolar. Para que ello

ocurra, es necesario determinar un tiempo-espacio y objetos pertinentes al despliegue espontáneo y del jugar que, conjuntamente, permita que educadoras y educadores aprendan a observar para acompañar sin imponer dichos procesos, acorde a la coherencias que niñas y niños presenten en el acontecer lúdico. Eso implica un desafío mayor en un sistema educativo formal, donde la instrucción y la escolarización predomina, y particularmente el juego se omite, se niega o, en el mejor de los casos, se relega a un plano instrumental. Es aquí, el gran desafío de vínculo de la familia y la comunidad educativa formal, la construcción y generación de redes de comunicación y colaboración fluidas y sostenibles que favorezcan los ambientes, instancias o espacio-tiempos de juego espontáneo de niños y niñas, y desde allí constitución de conocimientos, existencia, identidad tanto personal como comunitaria y en consecuencia la constitución de mundo. Si hacemos lo contrario, es decir insistimos en la negación del jugar espontáneo, tanto en la familia como en la educación formal, seguiremos teniendo lo que conocemos, una infancia depresiva y fármica de sentido del vivir. Si el juego libre y emergente sigue siendo visto y tratado como un paria o un peligro para lo educativo, la educación tendrá muy poco de ésta y sí mucho de instrucción, manipulación y dominación. Por lo tanto, la tarea es triple: *en primer lugar*, conocer y reconocer el juego dentro de las familias y su aporte a la construcción de conocimiento. *En segundo lugar*, posibilitar el juego emergente, libre y espontáneo como un espacio-tiempo de construcción de comunidad e identidad personal y cultural. Por último, *en tercer lugar*: generar vínculos fluidos y armónicos entre el juego familiar y el juego en la agencia educativa, así ambas (familia y agencia educativa), se nutrirán de aquello que más sentido tiene para niños y niñas, por lo tanto, construyendo una acción educativa desde la condición epistémica natural, el jugar.

Referencias

- Agamben, G. (2015) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ajuriaguerra, J. (1979). Manual de psiquiatría infantil. Barcelona: Toray-Mason. 4^o Edición.
- Arango-Munoz, S., y Michalian, K. (2014). *Epistemic feeling, epistemic emotion*. Review introduction to the focus. *Philosophy Inquiry*. II-1.
- Araujo, M., Lopez, F., y Puyana, J. (2013). *Panorama sobre los Servicios de Desarrollo Infantil en América Latina y el Caribe*. Division de Protección Social y Salud, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Araya, E. (2017). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad*. Chile: Ministerio de Educación.
- Azevedo, J. (2016). *Construir uma Escola Democrática e Justa: O arco Maior e a Pedagogia da Misericórdia*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 201-230.
- Bajtin, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bássoli de Oliveira, A. A., Gonçalves Santana, D., & Matias de Souza, V. (2021). El movimiento como puerta de acceso al aprendizaje (Movement as an access door for learning). *Retos*, 41, 834-843. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.84287>.
- Bertolez, A.; Sanchez, G.; Figueroa, C.; Cordera, M.; Monesterolo, M.; Ramallo, M.; Osella, M.; Torrella, M.; Aniceto, J. & Bonetto, J. (2018). El Desarrollo de la Función Simbólica (Juego y Dibujo) Transformaciones desde la Familia a la Escuela. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), pp. 16-23. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20701/20337>
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Reino Unido: Centro de estudios para la educación inclusiva.
- Bottini, P. (2008). *El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 155-163.
- Bratton, S., Ray, D., Edwards, N., y Landreth, G. (2011). Child-Centered Play Therapy (CCPT): Theory, Research and Practice. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, (4), 267-281.
- Briggs, J., y Peat, D. (2005). *Espejo y Reflejo Del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Brow, G. (1993). *Que tal si jugamos otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular*. Caracas: Guaruca Ediciones.
- Calmels, D. (2018). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Edición Biblos.
- Campos, G., y Moreno, A. (2020). La familia y su influencia en la creatividad de los hijos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (19), 20-31.
- Canning, N. (2020). *Children's Empowerment in Play: Participation, Voice and Ownership*. London: Routledge.
- Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149.
- Carter-Thuillier, B. y Moreno, A. (2017). Globalización Económica, Postmodernidad y Sistema Educativo: Contradicciones y Alternativas desde una Educación Física Crítica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 103-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300006>.

- Cerutti, A. (2015). *Tejiendo Vínculos entre el Niño y sus Cuidadores. Desarrollo Infantil y Prácticas de Crianza*. Montevideo: UNICEF / Uruguay Crece Contigo.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Colombetti, A. (2017) *The feeling body*. Cambridge: Harvard Press.
- Cuyul, C., y Toro S. (2019). *Espacios de juego en la escuela: una mirada desde la educación física* (Tesina). Chile: Universidad Austral de Chile.
- Damian, M. (2007). La Importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil. *Psicología Educativa*, 13(2), 133-149.
- De Macedo, L. (2012). El desarrollo psicológico del juego y la educación. En Carretero, M. y Castorina, J. (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación (II), procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 145 – 167). Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y el pensamiento educativo*. Barcelona: Paidós.
- Di Paolo, E., Cuffari, E., y De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies. The continuity between life and language*. Cambridge: MIT Press.
- Díaz, O., y Toro, S. (2016). Fuga lúdica: aspectos configurativos de la emergencia del jugar en la dinámica escolarizada contemporánea. *Paideia Surcolombiana* (21), 105-112.
- Doebel, S., & Lillard, A. (2021). How does play support learning? A New Executive Function Perspective. *PysArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/q5mdc>
- Durt, C., Fuchs, T., y Tewes, C. (2017). *Embodiment, Enaction and Culture. Investigating the Constitution of the Shared World*. Cambridge: MIT Press.
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y Metodo I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gallagher, Sh., y Schmicking, D (2010). *Handbook of Phenomenology and Cognitive Science*. Dordrecht: Springer.
- Gallagher, Sh., y Zahavi D. (2013). *La mente Fenomenológica*. Madrid: Alianza.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Goldstein, J. (2011). Technology and play. En A. Pellegrini (Ed.). *The oxford handbook of the development of play*. New York: Oxford University Press.
- González, D.P., Leal, G.E., Monsalves, N.L., y Salazar, K.A. (2017). El régimen de jornada escolar completa y la participación en el juego: una política pública en deuda con los niños y niñas. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(1), 49-56.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue Roa, D., López, V. y Whitebread, D. (2018). Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor. Proyecto FONIDE FX11615. Santiago: MINEDUC. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX21615-Grau_apDU.pdf
- Guzmán, K., Bastidas, B., y Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(2), 61-72.
- Harris, P. (2005). *El funcionamiento de la Imaginación*. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.
- Herranz, P. (2013). Teorías y desarrollo del juego. En P. Herranz y P. Sierra (Dir.). *Psicología Evolutiva I. Volumen II. Desarrollo social*, (pp. 225-247). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., et al (2019). Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The active-start study. *International Journal Of Clinical And Health Psychology*. 19(3), pp.237-242 https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID_Panorama_ESP%20%28Web%29.pdf?sequence=1
- Huizinga, J. (2014). *Acerca de los límites entre lo lúdico y lo serio en la cultura*. Madrid: Casimiro.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* México: Fondo de Cultura Económica.
- James, W. (1994) *Principios de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jimenez, C. (2007). *Neuropedagogía, Lúdica y Competencias*. Bogotá: Magisterio.
- JUNAEB (2020). *Mapa nutricional 2020*. Programa Elige Vivir Sano. Santiago de Chile. Recuperado de https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2021/03/MapaNutricional2020_.pdf
- JUNJI (2010). *Informe Final Resultados Encuesta Nacional de Primera Infancia*. Recuperado de <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/12/Informe-Final-Preliminar-Primera-ENCUESTA-NACIONAL-DE-PRIMERA-INFANCIA.pdf>
- Kemple, K.M., Oh, J., Kenney, E., y Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454. doi:10.1080/00094056.2016.1251793.
- Langeveld, M. (2009). La necesidad de una antropología del niño. *Revista Educación Y Pedagogía*, 17(42), 69–74.
- Lave, J., y Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés; M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. vol. 17, n° 2 <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>.
- Li, L. (2020). Developing a pedagogy of play: Toddlers' conceptual learning in a PlayWorld. *Early Years*, 1-15. doi:10.1080/09575146.2020.1739002.
- López de Maturana, D. (2010). El Juego como manifestación cuántica. Aproximación a la epistemología infantil. *Revista*

- Polis*, 9(25), 243-254.
- López de Maturana, S. (2004). *Construcción de la profesionalidad docente. Estudios de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. (Tesis doctoral, Editorial Universidad de Valencia).
- Lopez, I. (2010). El Juego en la Educación Infantil y Primaria. *Autodidacta*, 3(2), 19-37.
- Luria, A.R., Leontiev, A., y Vigostky, L.S. (2011). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Maturana, H., y Davila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago de Chile: Mvp Editores.
- Maturana, H., y Dávila, X. (2019). *Historias de nuestro vivir cotidiano*. Buenos Aires: Paidós.
- Maturana, H., y Porsken, B. (2004) *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.
- Maturana, H., y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., y Verden-Zöllner, G. (2005). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: JC Sáez editor.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *Psicología e pedagogía da criança*. Rio de Janeiro: Livraria Martins.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Milicic, N. (2012). *A ser feliz también se aprende*. Barcelona: Grijalbo.
- Milteer, R., y Ginsburg, K. (2012). The importance of play in promoting healthy child, development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129 (1), 204-2013. doi: 10.1542/peds.2011-2953
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases Curriculares de la educación General Básica*. Santiago de Chile. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Moreno, A., Rivera, E. y Toro, S. (2021). Alumnado (a) normal y marginado en la enseñanza media chilena: lo que dice el profesorado. *Educação e Pesquisa*, 47, e229862. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229862>
- Moreno, A., Toro-Arévalo, S., y Gómez, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y recreación*, 37, 605-612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- NSCDCCh (National Scientific Council on the Developing Child) (2014). *A Decade of Science Informing Policy: The Story of the National Scientific Council on the Developing Child*. Recuperado de <http://www.developingchild.net>
- Owens, R. (2016). *Language development an introduction*. New Jersey: Pearson.
- Oyanedel, J.C., Alfaro, J., y Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327.
- Pellegrini, A. (2011) *The Oxford handbook of the development of play*. New York: Oxford University Press.
- Pena, S., Toro, S., Cárcamo, J., Hernández-Mosqueira, C. y Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 231-237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
- Peralta, R. (2019). *Recreación comunitaria. Identidades, metodologías y experiencias en América latina*. Córdoba: Casas de las Preguntas.
- Perez, E. (2003). La Pedagogía que Vendrá: Más allá de la Cultura Escolar Positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(23), 87-95.
- Pérez, F., y Olhaberry, M. (2014). Involucramiento del Padre en la Crianza. Una Mirada Trídica de las Relaciones Familiares Tempranas. *Summa Psicológica*, 11(2), 9-18.
- Piaget, J. (2014). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño*. México: FCE.
- Puig, I., y Satiro, A. (2008). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Rodrigo, M., y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.
- Rucinska, Z. (2017). The rol of affordances in the pretended play. En C. Durt, T. Fuschs, y C. Tewes. *Embodiment, Enaction and Culture. Investigation the Constitution of the Shared World*. Cambridge, MA: Prensa del MIT.
- Sahlberg, P., y Doyle, W. (2019). *Let the children play: how more play will save our schools and help children thrive*. Cambridge: Oxford University Press.
- Sandoval-Obando, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley* (Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile). <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf>
- Sandoval-Obando, E. (2014). Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley: Reflexiones desde el Enfoque Biográfico. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37), 251-273.
- Sandoval-Obando, E. (2018). La Creatividad: ¿Un Factor Ausente en el Sistema Escolar Chileno? *El Mostrador*.

- <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/08/12/la-creatividad-un-factor-ausente-en-el-sistema-escolar-chileno/>
- Sandoval-Obando, E., Toro, S., Poblete, C., y Moreno, A. (2020). Implicaciones Socioeducativas de la Creatividad a partir de la Mediación Pedagógica: Una Revisión Crítica. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 383-397. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>
- Sandoval-Obando, E., y López de Maturana, S. (2017). Desafíos Educativos en Torno a las Experiencias de Aprendizaje Mediado con Adolescentes Infractores de Ley. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391.
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., y Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among european parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. doi:10.1080/13575279.2019.1685461.
- Saragih, J., y Tedja, M. (2017). How children create their space for play? In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, Vol. 109, No. 1, p. 012045. IOP Publishing.
- Sérgio, M. (2019). *Da ciência à transcendência: epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Leya.
- Shapiro, L. (2011) *Embodied cognition*. London: Routledge.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Simondon, G. (2013). *Imaginación e invención*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Suarez, J., y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113.
- Thompson, E. (2007). *Mind and life. Biology, phenomenology and the sciences of mind*. Harvard: University Press.
- Toro (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 y Sabogal, A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En M. Mendoza, y A. Moreno, *Infancia, juego y corporeidad*. Santiago de Chile: Ediciones Junji.
- Toro, S., Arteaga, A., y Paredes, C. (2015). Corporeidad y aprendizaje auténtico, dinámicas relacionales en contexto de la motricidad escolar. En A. Correa y F. Mizuno, *Motricidad escolar* (pp. 59-78). Ribeirao Preto: CRV Editorial.
- Toro, S., Claro, S. (2016). Juego y déficit atencional, ludanzas en la biología del conocer y la motricidad humana. *Paideia Surcolombiana*. (21), 43-60.
- UNICEF (1993). *Child Neglect in Rich Societies*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. New York: División de Programas UNICEF.
- UNICEF (2020). *Niños, Niñas y Adolescentes en Chile*. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/informes/ninos-ninas-y-adolescentes-en-chile-2020>
- Uribe, I. (1998). Motricidad Infantil y Desarrollo Humano. *Revista Educación Física y Deporte*, 20(1), 91-95.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Varela, F.J.; Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Vayer, P. (2003). *Psicologia das acc'oes corporais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (2013). *Vygostky obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Whitebread, D. (2017). Priorizar el juego. En E. Assadourian y L. Mastny, *La educación ecosocial. La situación del mundo 2017: Informe anual de Worlwatch Institut*. Barcelona: Icaria.
- Wilson, E. (2012). *La conquista social de la tierra*. Barcelona: Debate.
- Winnicott, D. (2012). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa.
- Yogman, M., A. Garner, J. Hutchinson, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, American Academy of Pediatrics Council in Communications and Media. «The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children.» *Pediatrics*, vol. 142, no. 3, 2018.
- Zambrano Pintado, R. N., Moncayo Cueva, H. L., López Arcos, S. N., & Bonilla Jurado, D. (2022). Estimulación temprana como programa neurológico en las capacidades y destrezas en niños en etapa infantil. *Retos*, 44, 252-263. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88830>
- Zamorano, M. M., Abad, M. E. M., Hernández, M. J. H., Herrera, C. Q. y de la Fuente, E. P. (2019). La importancia del juego en los niños. *Canarias pediátrica*, 43(1), 31-35.

(Footnotes)

1

La apuesta de entender la epistemología infantil, es atender a los procesos de construcción y de definición del conocimiento en la infancia, desde lo que M. Langeveld (2009) denominó la antropología de la infancia, y el carácter propio del conocimiento y de sus procesos de constitución del mismo en dicha etapa del vivir. Por lo tanto la epistemología de la infancia refiere a un reconocimiento político y por tanto estético de las formas de construir conocimiento en la niñez..