

**ENTRE A CIDADE IDEAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
imaginários de futuras educadoras sobre o brincar infantil**

Catalina Andrea Quezaa Ramirez¹
Elize Cárcamo-Solar²

Resumo: O artigo analisa os imaginários sociais que futuras educadoras constroem sobre a infância, o brincar e a cidade, a partir de uma experiência formativa em que estudantes de pedagogia imaginaram e desenharam uma “cidade ideal para as infâncias” (Tonucci, 2015). A pesquisa situa-se na formação docente inicial, entendida como um espaço no qual se configuram crenças e marcos interpretativos que influenciarão as práticas pedagógicas futuras. Com base em um marco teórico que aborda o direito ao brincar, teorias clássicas e modernas do jogo (Huizinga, Piaget, Vygotsky, Brougère) e a proposta urbanística de Francesco Tonucci (Tonucci, 2015; Morales, 2023), argumenta-se que o brincar é uma prática cultural, política e educativa essencial, embora frequentemente limitada por pressões curriculares, visões adultocêntricas e desigualdades territoriais. A metodologia qualitativa, apoiada em análise visual, permitiu articular os desenhos e as reflexões escritas das participantes. Os desenhos apresentam cidades organizadas, verdes e seguras, nas quais o brincar livre ocupa o centro do desenho urbano. Em contraste, os textos revelam tensões que dificultam essa idealização: falta de tempo, controle adulto, pressão por resultados, infraestrutura insuficiente e condições sociais desiguais. Conclui-se que o brincar deve ser compreendido como um eixo epistemológico que possibilita repensar o ensino a partir da experiência, e que a formação docente deve incorporar uma perspectiva territorial e comunitária que reconheça as crianças como sujeitos ativos na construção da escola e da cidade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Teoria do Jogo. Políticas Educacionais. Imaginários de Infância

**BETWEEN THE IDEAL CITY AND EDUCATIONAL POLICIES:
Imaginations of Educators in Training on Childhood Play**

Abstract: This article analyzes the social imaginaries that future educators construct about childhood, play, and the city, based on a training experience in which pedagogy students imagined and drew an "ideal city for childhood" (Tonucci, 2015). The study is situated within initial teacher training, understood as a space where beliefs and interpretive frameworks are configured that will influence pedagogical practice. From a theoretical framework that includes the right to play, classical and modern theories of play (Huizinga, Piaget, Vygotsky, Brougère), and the urban planning proposal of Francesco Tonucci (Tonucci, 2015; Morales, 2023), it is proposed that play is a fundamental cultural, political, and educational practice, although it is frequently restricted by curricular pressures and adult-centric views.

¹ Magíster en Educación, mención en Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Educadora de Párvulos, Universidad de Chile. Asesora Curricular del Departamento de Pregrado, Universidad de Chile. Docente en el área de Educación Parvularia y en programas de formación académica en currículum en educación superior. Integrante del Núcleo de Estudios Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar (NECCEE), Universidad de Chile. E-mail de contacto: catalina.quezada@uchile.cl

² Candidata PhD en Educación, Universidad de Chile y Magíster en Educación mención en Currículum y Comunidad Educativa. Investigadora responsable Proyecto I+D Inteligencia Artificial generativa para la Integración Curricular (CVTUCH 2025) y coordinadora línea pedagógica-curricular de la Iniciativa de Escuela Centro Experimental Carén. Universidad de Chile. Parte del grupo Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar. Currículo Lattes: <https://orcid.org/0009-0006-9804-9233> Correo electrónico de contacto: elize.carcamo@uchile.cl

The qualitative methodology, based on visual analysis, allowed for the articulation of the participants' drawings and written reflections. The drawings represent orderly, green, and safe cities where free play occupies the center of urban design, while the texts reveal tensions that hinder this idealization: lack of time, adult control, pressure for performance, territorial inequalities, and insufficient infrastructure. The study concludes that play must be understood as an epistemological axis that allows teaching to be rethought from experience, and it suggests that teacher training should incorporate a territorial and community perspective that recognizes childhood as an active subject of the city and the school.

Keywords: Teacher Training. Early Childhood Education. Play Theory. Educational Policies. Childhood Imaginaries.

ENTRE LA CIUDAD IDEAL Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: imaginarios de educadoras en formación sobre el juego infantil

Resumen: El artículo analiza los imaginarios sociales que futuras educadoras construyen sobre la infancia, el juego y la ciudad, a partir de una experiencia formativa en que estudiantes de pedagogía imaginaron y dibujaron una “ciudad ideal para las infancias” (Tonucci, 2015). El estudio se sitúa en la formación docente inicial, entendida como un espacio donde se configuran creencias y marcos interpretativos que influirán en la práctica pedagógica. Desde un marco teórico que incluye el derecho al juego, teorías clásicas y modernas del juego (Huizinga, Piaget, Vygotsky, Brougère) y la propuesta urbanística de Francesco Tonucci (Tonucci, 2015; Morales, 2023) plantea que el juego es una práctica cultural, política y educativa fundamental, aunque frecuentemente restringida por presiones curriculares y visiones adultocéntricas. La metodología cualitativa, basada en análisis visual, permitió articular los dibujos y las reflexiones escritas de las participantes. Los dibujos representan ciudades ordenadas, verdes y seguras donde el juego libre ocupa el centro del diseño urbano, mientras que los textos revelan tensiones que obstaculizan esa idealización: falta de tiempo, control adulto, presión por el rendimiento, desigualdades territoriales e infraestructura insuficiente. El estudio concluye que el juego debe entenderse como un eje epistemológico que permite repensar la enseñanza desde la experiencia, e invita a que la formación docente incorpore una mirada territorial y comunitaria que reconozca a la infancia como sujeto activo de la ciudad y la escuela.

Palabras-clave: Formación de Profesores. Educación Infantil. Teoría del Juego. Políticas Educativas. Imaginarios de Infancia

Introducción

La formación docente inicial (FDI) se vuelve un eje decisivo para comprender cómo se configuran las prácticas educativas en la primera infancia, pues es durante este proceso donde se forman las creencias, expectativas y marcos interpretativos que orientarán la futura práctica profesional. La evidencia muestra que la calidad de la FDI depende en gran medida de las instituciones formadoras y de la coherencia de sus enfoques pedagógicos, los cuales no siempre logran traducir principios como la justicia social o la diversidad cultural en experiencias formativas concretas (Peña-Sandoval & Venegas-Weber 2022). Este desafío adquiere especial

relevancia en un país marcado por una creciente pluralidad sociocultural, étnica y lingüística (Chavez y vergara, 2023; Quezada et al, 2024), donde las prácticas pedagógicas requieren reconectar con los contextos reales de las infancias y con las transformaciones sociales que las atraviesan. En este contexto, resulta fundamental indagar cómo las y los futuros docentes construyen sus imaginarios sobre las infancias y el juego, pues estas representaciones influyen tempranamente en la manera en que interpretarán las políticas públicas, el currículo y las prácticas educativas. Así, analizar cómo las futuras educadoras significan la infancia, el juego y la ciudad no solo permite comprender sus imaginarios y tensiones formativas, sino que constituye un insumo clave para fortalecer las políticas públicas, la formación docente y la investigación en educación infantil.

En los últimos años, la reflexión sobre los imaginarios sociales de las infancias, son fundamentales para comprender cómo las y los docentes interpretan las políticas y prácticas educativas, por lo mismo, han cobrado protagonismo (Linares & López, 2024). Diversos estudios han mostrado que los imaginarios de infancia influyen en las prácticas pedagógicas, revelando tensiones entre la teoría, los documentos curriculares y las experiencias vividas por las comunidades educativas. Esto se vuelve crucial en la primera infancia, etapa considerada fundamental para el desarrollo humano. Como señala Zabalza (2020) los bebés y niños/niñas pequeños/as poseen una sorprendente capacidad de aprendizaje; sin embargo, en muchas prácticas educativas aún no se les reconoce plenamente como co-constructores de conocimiento y sujetos de derechos (Rodriguez et al 2024; Manhey, 2021).

En este marco, el juego adquiere especial relevancia. Según Rupin et al. (2018), en el informe FONIDE *El juego dentro y fuera del aula*, escuchar las voces de los niños y niñas sobre sus oportunidades de juego contribuye a diseñar mejores políticas y prácticas pedagógicas, no obstante, se evidencian tensiones: mientras la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el juego como un derecho (ONU, 1989, art. 31), las políticas neoliberales tienden a subordinarlo a fines instrumentales asociados al rendimiento escolar (Rupin et al., 2018).

Por lo mismo, la propuesta de Tonucci (2015) en *La ciudad de los niños* abre un horizonte distinto al situar las infancias como parámetro de diseño urbano. El autor plantea que “cuando la ciudad esté más adaptada a los niños, será también más apropiada para todos” (p. 120), subrayando que el juego libre y espontáneo constituye una experiencia irremplazable

de aprendizaje y ciudadanía. Esta visión dialoga con teorías clásicas y modernas: para Huizinga (1938), el juego es una acción libre situada fuera de la vida corriente pero absorbente y significativa; para Piaget (1961), el juego es el “trabajo del niño”, un proceso evolutivo que transita desde lo motor a lo simbólico y finalmente a las reglas; y para Vygotsky (1979), el juego es la actividad central del desarrollo, donde el niño siempre se comporta por encima de su edad media.

En este contexto, se desarrolló una experiencia pedagógica con estudiantes de pedagogía en educación parvularia, Básica y educación especial. Inspiradas en la propuesta de Tonucci, las participantes imaginaron y dibujaron una ciudad ideal para las infancias, escribiendo además breves reflexiones sobre sus elecciones. Este material permitió explorar cómo las futuras educadoras representan el juego, los espacios infantiles y el rol de las políticas educativas.

Marco teórico

1. El juego como derecho de las infancias

El juego constituye un derecho fundamental de la infancia, reconocido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, donde se establece que los Estados deben garantizar el descanso, el esparcimiento, el juego y la participación cultural y artística de los niños y niñas (ONU, 1989). No obstante, este derecho rara vez ha sido asumido con la seriedad necesaria por los gobiernos, lo que se traduce en omisiones o acciones que limitan su ejercicio pleno (Brooker & Woodhead, 2013).

Para Brooker y Woodhead (2013), el juego y la recreación son esenciales para la salud y el bienestar, así como para el desarrollo integral de las infancias (Mondaca, 2022). Favorecen la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismos, al tiempo que fortalecen las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Más aún, el juego contribuye a todos los aspectos del aprendizaje, permite la participación en la vida cotidiana y posee un valor intrínseco ligado al disfrute y al placer. Desde un punto de vista del desarrollo, las investigaciones (Berdejo et al, 2024; Huaman & Sucsa, 2024) muestran que es también un elemento central del impulso espontáneo hacia el crecimiento.

El juego como derecho, además, habilita aprendizajes prácticos y sociales: los niños negocian, restablecen su equilibrio emocional, resuelven conflictos y toman decisiones en un

marco lúdico que les permite experimentar nuevas ideas y roles, explorando y construyendo su posición social en el mundo, así, se reconoce que el juego es una forma de participación activa y significativa en la vida social, cultural y comunitaria de las infancias (Brooker & Woodhead, 2013). Sin embargo, la plena implementación del artículo 31 de la CDN enfrenta diversos obstáculos estructurales y contextuales. Entre ellos, la falta de reconocimiento de la importancia del juego y la recreación, la existencia de entornos insalubres o inseguros, y la resistencia a que los niños utilicen los espacios públicos.

Se suma la tensión entre riesgo y seguridad, la falta de acceso a la naturaleza, las exigencias de éxito académico y los horarios excesivamente estructurados, que dejan poco margen para el juego libre. Asimismo, la ausencia del artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño en muchos programas de desarrollo, sumada a la escasa inversión en oportunidades culturales y artísticas, ha relegado el juego a un lugar secundario, mientras que los medios electrónicos y la comercialización tienden a colonizar la experiencia lúdica con fines de consumo (Brooker & Woodhead, 2013).

Estas limitaciones afectan de manera desproporcionada a grupos en situación de vulnerabilidad — niñas, niños en pobreza, con discapacidad, pertenecientes a comunidades indígenas o migrantes — quienes requieren medidas reforzadas que aseguren entornos seguros, inclusivos y culturalmente pertinentes. En este marco, el juego, es especial el juego libre (Torres-Ortiz, Escobar-Areche & García-Medrano, 2025), cobra relevancia, pues constituye “la ocupación más importante” durante la primera infancia y se vincula al bienestar integral y a la autonomía en la toma de decisiones (Crece Contigo; UNICEF & The LEGO Foundation, 2012).

Desde una mirada urbana, Tonucci (2015) advierte que la ciudad contemporánea ha sido diseñada bajo lógicas adultocéntricas y productivistas, restringiendo los espacios de juego libre y limitando la participación infantil en la vida comunitaria. En contraste, cuando los niños y niñas imaginan ciudades ideales, proyectan entornos seguros, accesibles, verdes y creativos, que aluden a necesidades colectivas no resueltas en la realidad. Dichos imaginarios revelan aspiraciones individuales y constituyen una crítica social y pedagógica que tensiona los marcos educativos y urbanos vigentes, abriendo la posibilidad de pensar políticas que reconozcan al juego no como un residuo del tiempo escolar, sino como un derecho central, un principio de ciudadanía y un motor de desarrollo humano.

2. Teorías del juego y formación docente en la primera infancia

El estudio del juego se ha nutrido de una diversidad de teorías que buscan explicar su origen, funciones y valor educativo. Estas perspectivas pueden organizarse en teorías clásicas y modernas, las cuales han marcado el modo en que las infancias y la educación lo han comprendido.

Teorías clásicas

Las teorías clásicas intentaron explicar el juego a partir de factores biológicos y psicológicos. Entre ellas se encuentran la teoría del exceso de energía (Spencer, 1855), que entendía el juego como descarga de energía sobrante; la teoría de la relajación (Lazarus, 1883), que lo consideraba una vía para recuperar energías frente al trabajo y el cansancio; la teoría de la recapitulación (Hall, 1904), que interpretaba los juegos infantiles como recreación de etapas de la evolución de la humanidad; y la teoría del pre-ejercicio (Groos, 1899), que concebía el juego como preparación para la vida adulta y entrenamiento de habilidades necesarias para la supervivencia (UOH, 2025). Estas perspectivas, aunque superadas por su carácter reduccionista, fueron pioneras en situar el juego como un fenómeno de estudio en educación y en abrir el camino para concepciones más complejas.

En contraste con las perspectivas biológicas, las teorías modernas ponen el acento en la dimensión cultural y social del juego

Teorías modernas

Durante el siglo XX surgieron aproximaciones que ampliaron la comprensión del juego. Huizinga (1938) introdujo la noción de *homo ludens*, señalando que el juego es una acción libre, absorbente y con reglas propias, constitutiva de la cultura. Desde la psicología, Piaget (1956) describió el juego como proceso de asimilación de la realidad, que evoluciona desde la práctica motora al juego simbólico y posteriormente al de reglas. A su vez, Vygotsky (1979) lo entendió como la actividad central del desarrollo infantil, en la que el niño se sitúa “por encima de su edad media” al aprender roles, normas y significados en interacción

En una línea sociocultural, Brougère (2003) planteó que el juego es una construcción social, definida no por la actividad en sí misma, sino por el marco interpretativo que le otorga

sentido (UOH, 2025). De manera complementaria, Elkonin (1980), desde la tradición soviética, destacó el papel del juego de roles en la interiorización de normas sociales y en la construcción de la subjetividad infantil (López & Vázquez, 2018).

A estos aportes se suma la evidencia reciente que subraya el impacto del juego en el desarrollo integral. López y Vázquez (2018) lo reconocen como una herramienta didáctica para el desarrollo cognitivo, motriz, social y emocional de los niños y niñas. De forma convergente, Whitebread et al. (2017) muestran que el aprendizaje a través del juego potencia la creatividad, el desarrollo del lenguaje, su metacognición, autorregulación y abre posibilidades para el aprendizaje, estimulando la reflexión sin tomar control absoluto.

En el ámbito universitario, el estudio de las teorías del juego constituye un referente para la formación de educadoras de párvulos y de educación especial, ya que estas profesionales trabajan directamente con la primera infancia y cumplen un papel clave en garantizar experiencias de aprendizaje significativas y respetuosas de los derechos de niños y niñas. En este proceso, el juego es comprendido como una actividad libre, placentera, autotélica y culturalmente situada, que trasciende la mirada instrumental para posicionarse como un eje constitutivo de la infancia.

De este modo, la formación docente se convierte en un espacio donde las futuras educadoras no sólo aprenden a reconocer la diversidad de perspectivas teóricas, sino que también reflexionan sobre sus propios imaginarios de infancia y sobre cómo estos influyen en las prácticas pedagógicas. Tal reflexión es fundamental, pues permite tomar conciencia de las tensiones entre los marcos normativos, los discursos sociales y las experiencias concretas en contextos educativos reales. En consecuencia, la enseñanza del juego en la universidad no busca únicamente formar en contenidos académicos, sino también habilitar a las estudiantes para diseñar y sostener ambientes pedagógicos donde el juego se reconozca como derecho, como práctica cultural y como motor de aprendizaje en la primera infancia.

3. Infancia, ciudad e imaginarios sociales

La ciudad contemporánea se ha configurado históricamente como un espacio donde predominan los intereses económicos y la lógica de la especialización funcional, lo que ha derivado en la fragmentación de los territorios y en la pérdida de experiencias comunitarias significativas. En este proceso, las infancias han quedado relegadas a espacios diseñados bajo

la mirada adulta, como parques estandarizados o servicios de cuidado, que muchas veces no responden a sus necesidades reales de juego, libertad y exploración (Tonucci, 2015).

Francesco Tonucci propone que la ciudad sea pensada a partir de la infancia, desplazando el parámetro tradicional del “ciudadano medio” —adulto, varón y trabajador— para situar al niño como referente de diseño urbano. Esta perspectiva sostiene que, cuando la ciudad se adapta a las necesidades de los niños, resulta más habitable también para los ancianos, personas con discapacidad y, en general, para toda la ciudadanía. Desde esta óptica, el juego libre se constituye en el eje central para repensar los espacios urbanos, no solo como práctica de ocio sino como derecho y experiencia fundante de ciudadanía (Tonucci, 2015).

La propuesta de Tonucci subraya que las políticas educativas y urbanas no deben limitarse a compensar las carencias con “servicios especializados” —guarderías extendidas, parques vigilados o programas de preescolarización temprana—, ya que estas medidas, si bien útiles para los adultos, reproducen la marginación de los niños en la vida comunitaria. En cambio, invita a reconocer el valor político del juego y a garantizar entornos urbanos donde los niños puedan circular, experimentar y participar de manera activa en la construcción de lo común (Tonucci, 2015).

En esta línea, distintos estudios urbanos recientes han señalado la importancia de pensar la ciudad como un espacio de formación cívica y de participación para la infancia. Polo-Garzón & López-Valencia (2020) y Hernández García (2025), destacan que el juego constituye un eje articulador entre casa, calle y parque, y que a través de él se reconfiguran los límites entre lo privado y lo público, permitiendo que los niños se apropien del territorio y lo resignifiquen como espacio común. Por su parte, García (2020) plantea que el espacio público puede funcionar como escenario de ciudadanía infantil, siempre que se garantice movilidad segura, diversidad de experiencias y calidad visual en el entorno.

A nivel estructural, Álvarez et al. (2021) subrayan que el urbanismo social y participativo debe ser concebido como una responsabilidad pública en la formación del pensamiento cívico, en tanto los niños aprenden ciudadanía en la medida en que habitan y participan en los espacios comunes. De manera convergente, Gómez et al. (2017) sostienen que América Latina ha desaprovechado el potencial educativo del urbanismo para formar valores de sostenibilidad desde la infancia, desaprovechando la oportunidad de vincular diseño urbano

y conciencia ambiental en los procesos de socialización temprana.

En este marco, los imaginarios sociales de infancia se vinculan estrechamente con la ciudad y sus formas de organización. Tal como señalan Saiz-Linares y Ceballos-López (2024), los colectivos tienden a representar a las infancias bajo nociones de inocencia y vulnerabilidad, lo que restringe su protagonismo y justifica modelos asistenciales de educación infantil. De igual modo, Orleans (2020) muestra cómo las instituciones reproducen imaginarios de “infancias institucionalizadas” que ubican a los niños como sujetos pasivos de protección más que como actores políticos capaces de agencia. Estas cristalizaciones impactan directamente en el diseño de políticas urbanas y educativas, pues definen qué espacios se consideran adecuados para los niños y cuáles quedan fuera de su alcance.

Así, la propuesta de Tonucci puede leerse como un imaginario instituyente que desafía los modelos urbanos y educativos instituidos, dominados por la lógica del adulto productivo. En diálogo con la teoría de los imaginarios sociales, esta perspectiva permite comprender que la ciudad y la educación no son escenarios neutrales, sino campos atravesados por significaciones colectivas que definen qué lugar ocupan los niños y niñas en la sociedad (Castoriadis, 1997; Pintos, 2005; Orleans, 2020; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2024). Reconocer a las infancias como parámetro de diseño urbano y pedagógico implica, entonces, disputar los imaginarios vigentes y abrir la posibilidad de construir ciudades y escuelas más inclusivas, democráticas y habitables para todos.

Todo lo mencionado anteriormente resulta fundamental para la formación docente, ya que necesitamos crear espacios donde el aprendiz se reconozca como parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. En un sistema educativo que tiende a priorizar los resultados por sobre la experiencia, se vuelve urgente recuperar el sentido vivencial del aprendizaje: un proceso que sea significativo, práctico y conectado con la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, incorporar una reflexión más urbanista en la formación docente implica repensar la educación más allá de los límites físicos del aula. Supone reconocer que la enseñanza puede —y debe— dialogar con la ciudad, con sus espacios, dinámicas y comunidades. Ampliar la mirada hacia lo urbano permite comprender que los procesos educativos también se construyen en la calle, en la plaza, en el barrio, y que formar docentes conscientes de esos territorios es clave para una educación más abierta, crítica y transformadora.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio–descriptivo, el cual resulta pertinente cuando se busca comprender fenómenos poco abordados y describir significados construidos por los propios sujetos participantes (Hernández-Sampieri et al, 2014). El propósito fue conocer los imaginarios sociales de infancia que sostienen futuras educadoras y docentes en formación, a partir de su reflexión en torno al juego y los espacios de la ciudad.

La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia, Educación Especial y Educación Básica de una universidad chilena. La elección de este grupo responde a la relevancia que tendrán en el futuro en la formación de niños y niñas, lo que hace pertinente indagar en sus concepciones sobre el juego y los espacios educativos y comunitarios.

La actividad se desarrolló durante una sesión regular de clase, con una duración aproximada de 40 minutos, en septiembre de 2025. La propuesta fue presentada por la docente del curso, quien es además una de las investigadoras, y destinó parte de su clase para su realización. En ese contexto, la docente explicó a las y los estudiantes los propósitos generales de la actividad, sin que ésta se concibiera inicialmente como una instancia de investigación.

Participaron 25 estudiantes, quienes trabajaron de manera individual. La actividad se organizó en dos momentos. En un primer momento, se utilizó una dinámica participativa inspirada en la propuesta de Tonucci (2015), quien plantea que “la ciudad debe estar hecha a la medida de los niños”. Se invitó a las participantes a imaginar y dibujar una ciudad ideal para las infancias, respondiendo a preguntas orientadoras sobre los espacios para jugar y moverse libremente, las condiciones para sentirse seguros/as y felices, y los cambios que introducirían respecto de las ciudades actuales. Se indicó que el énfasis no estaba puesto en la calidad estética del dibujo, sino en su valor como medio de representación simbólica. Junto al dibujo, cada participante elaboró una breve reflexión escrita justificando los elementos incluidos.

En un segundo momento, se solicitó a cada participante observar nuevamente su propio dibujo y responder por escrito dos preguntas de profundización. La primera, de carácter descriptivo-interpretativo, orientada a explicar qué quisieron representar al imaginar una ciudad ideal para la infancia. La segunda, de carácter analítico-crítico, orientada a identificar tensiones entre esa ciudad ideal y la realidad educativa actual, así como a reflexionar sobre el juego como herramienta de aprendizaje y desarrollo frente a dichas tensiones. El propósito de esta fase fue

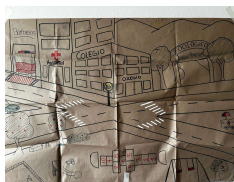
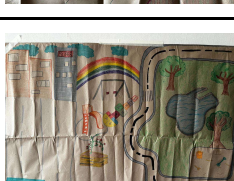
favorecer procesos de reflexión personal y crítica, articulando la representación visual con concepciones educativas y políticas sobre la infancia.

Posteriormente, y una vez realizada la actividad, se advirtió su potencial como insumo para una investigación. A partir de ello, se contactó a algunas de las estudiantes cuyos dibujos resultaban pertinentes para los objetivos del estudio, consultándoles si aceptaban que sus producciones fueran utilizadas con fines investigativos. Se aseguró que los dibujos serían presentados de manera anónima y que no se incluirían datos que permitieran su identificación personal.

El uso del dibujo como técnica proyectiva permitió acceder a los imaginarios sociales de las participantes de manera indirecta y expresiva, considerando que estos no siempre son plenamente conscientes (Castoriadis, 1997). Los dibujos y textos asociados funcionaron como vehículos para externalizar creencias, valores y significaciones colectivas sobre las infancias y el juego (Baeza, 2000). Asimismo, la propuesta metodológica se sustenta en la visión de Tonucci (2015), para quien situar a las infancias como medida de la ciudad posibilita cuestionar marcos urbanos y educativos adultocéntricos. Desde esta perspectiva, la experiencia buscó trasladar este enfoque a la formación inicial docente, asumiendo que las futuras educadoras pueden situarse en el lugar de las infancias para repensar tanto la ciudad como la escuela.

Para efectos del análisis presentado en este artículo, se seleccionaron cuatro dibujos. La selección fue de tipo intencional y se basó en aquellos trabajos que permiten dar cuenta de manera más explícita de cómo las futuras educadoras representan el juego infantil, los espacios destinados a la infancia y el lugar que ocupan las políticas educativas en dichas representaciones. Los demás dibujos, si bien aportan elementos relevantes, no expresan estos ejes de forma tan directa, por lo que no fueron incluidos en el análisis detallado.

Tabla 1 – Caracterización general de los dibujos de las estudiantes.

ID	Imagen	Nombre, tipo y ubicación
#1		Nombre de la imagen: Ciudad imaginada por la infancia. Tipo de imagen: Dibujo a mano Ubicación: comuna de Rancagua.
#2		Nombre de la imagen: Mi ciudad Tipo de imagen: Dibujo a mano Ubicación: comuna de Rancagua.
#3		Nombre de la imagen: volando por la ciudad Tipo de imagen: Dibujo a mano Ubicación: comuna de Rancagua.
#4		Nombre de la imagen: el juegos desde la naturaleza Tipo de imagen: Dibujo a mano. Ubicación: comuna de Rancagua.

Fuente: Elaboración propia.

Para el proceso de análisis de estos registros, se optó por seguir la metodología de análisis visual, la cual se plantea como una estrategia documental de corte cualitativo en las ciencias sociales y humanas (Saa-Espinoza & Aguilera-Ruiz, 2024), cuyo objetivo es utilizar imágenes —fotografías, ilustraciones u otros formatos visuales— como fuente primaria de indagación, con el fin de interpretar experiencias, representaciones e imaginarios sociales (Lafaurie-Molina et al., 2024), en este caso analizar las tensiones en torno al juego en la educación infantil, a partir de la reflexión de futuras educadoras sobre la ciudad ideal para la infancia. Esta perspectiva confiere a la imagen un estatus epistemológico autónomo, superando su uso meramente ilustrativo, y la reconoce como objeto crítico de análisis e interpretación (Aparici, 2009).

El análisis visual implica la lectura articulada de componentes denotativos (forma, color,

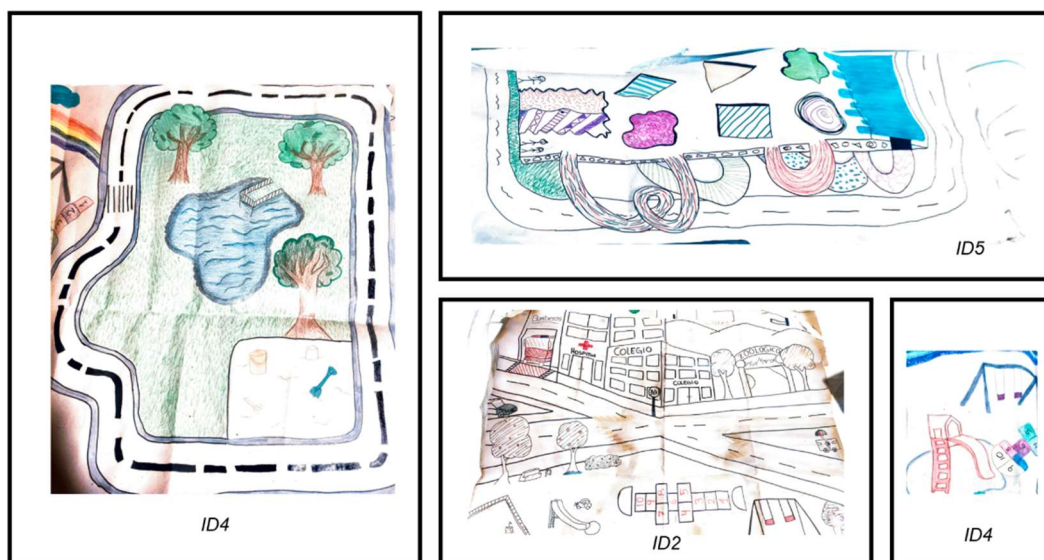
encuadre, texto) y connotativos (valores, ideología, contexto). Su implementación siguiendo a Saa-Espinoza & Aguilera-Ruiz, (2024) se estructura en tres fases principales: (1) conformación del archivo visual, mediante el registro y la descripción técnica de las imágenes; (2) categorización temática, conceptual o formal; y (3) análisis interpretativo, a través de dos estrategias complementarias, análisis por capas o análisis de panel, siendo este último el seleccionado para este ejercicio investigativo, el cual compone una serie o conjuntos de imágenes, orientado a reconstruir trayectorias de sentido, memorias visuales y tramas relacionales. En el ámbito de la investigación pedagógica, esta metodología puede integrarse con matrices de análisis de contenido que aborden dimensiones comunicativas (sentido, formato, mensaje) y de contenido (contexto, sujetos, afectividades) (Lafaurie-Molina et al., 2024).

Para resguardar principios éticos, se garantizó la participación voluntaria, el anonimato de las estudiantes y la utilización de la información únicamente con fines académicos y de investigación.

Resultados

Para articular ambos niveles de análisis, se presentaron las categorías resultantes de los dibujos en diálogo con las reflexiones escritas. Mientras las imágenes expresan una ciudad idealizada, organizada en torno al juego libre y la autonomía infantil, las respuestas textuales evidencian las tensiones que dificultan su realización en la práctica, particularmente asociadas al control adulto, la presión curricular y las limitaciones institucionales. De este modo, el contraste entre lo visual y lo textual revela imaginarios aspiracionales, y una conciencia crítica sobre las condiciones materiales y simbólicas que configuran la experiencia infantil en la escuela y la ciudad.

Ilustración 1 – La ciudad ideal, espacios de juego, orden y bienestar infantil



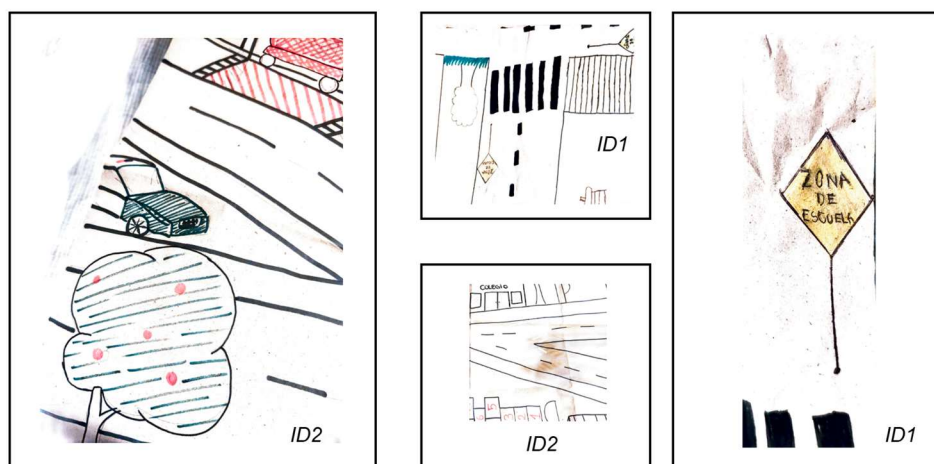
Fuente: Dibujos elaborados por estudiantes de educación superior. Elaboración propia.

En los dibujos (ilustración 1), la ciudad aparece organizada en torno a un espacio central seguro — generalmente una plaza o parque — que articula el entorno urbano como un espacio de juego, armonía y naturaleza. Los vehículos están presentes pero minimizados o detenidos, y los edificios rodean el espacio de manera simétrica, enmarcados por señales y límites. Se trata de una ciudad sin conflicto, sin desorden, donde el tránsito, los edificios y las actividades cotidianas están subordinados a la lógica del juego. En palabras de una estudiante: “Pensamos que es importante que destacaran el bienestar infantil y el juego libre como base del aprendizaje significativo” (P3).³

Este deseo de apertura y seguridad se inscribe en un canon visual escolar moderno (Dussel, 2009), donde la ciudad es representada como un escenario limpio, legible y afectivamente positivo. La presencia de rótulos y de “zonas” (Ilustración 2) refuerza la función educativa de la imagen, promoviendo una visualidad didáctica que enseña a mirar.

³ P1, P2, P3, corresponden a participantes del estudio, estudiantes de educación parvularia, educación básica y educación especial que, al momento de la investigación, se encontraban cursando un programa de formación universitaria.

Ilustración 2 – Disciplina, tránsito y control, visualidades del orden urbano



Fuente: Dibujos elaborados por estudiantes de educación superior. Elaboración propia.

Sin embargo, las reflexiones escritas por las estudiantes introducen una capa de análisis crítica que tensiona esta utopía infantil. En ellas emerge una conciencia sobre las limitaciones reales que enfrenta el juego libre en los contextos escolares y urbanos actuales. Como señala una participante: “La principal tensión está en que la ciudad ideal se centra en el juego libre... mientras que en la realidad predomina la presión de cumplir con objetivos académicos.” (P. 4) A ello se suman otros factores estructurales como la desigualdad social, la segregación escolar o la falta de infraestructura: “Desigualdad económica y segregación escolar, falta de preparación docente, infraestructura y recursos. (P. 4)”

Estas narrativas reconocen que el juego, aunque valorado como eje del desarrollo infantil —“El juego puede ser entendido como una herramienta fundamental porque no solo entretiene, sino que también favorece la socialización y el desarrollo de habilidades cognitivas” (EG1) —, está condicionado por lógicas adultocéntricas y curriculares que restringen su realización: “Una tensión es que no se le permite al estudiante ser un actor activo en su aprendizaje... quien permite el juego al niño es el adulto(P. 1).”

En este contraste se vislumbra lo que Damiani (2019) denomina “condición de posibilidad discursiva”: no cualquier ciudad puede ser imaginada como la ciudad de los niños. Solo aquella que responde al ideal normativo de las infancias — feliz, segura, apolítica — es representada visualmente, mientras que las tensiones estructurales quedan relegadas al plano del texto, de lo que no se dibuja pero sí se escribe.

Así, los dibujos funcionan como superficie visible de un deseo compartido, mientras que las reflexiones permiten desenterrar las capas menos evidentes de esa representación. Como sintetiza otra estudiante: “Podemos enseñarle al niño/a a través de un juego métodos de seguridad y aprendizajes de la vida cotidiana” (P.3). El juego, entonces, aparece simultáneamente como derecho, como ideal educativo y como experiencia disputada en los márgenes de la ciudad y la escuela (Pulido Quintero et al, 2012).

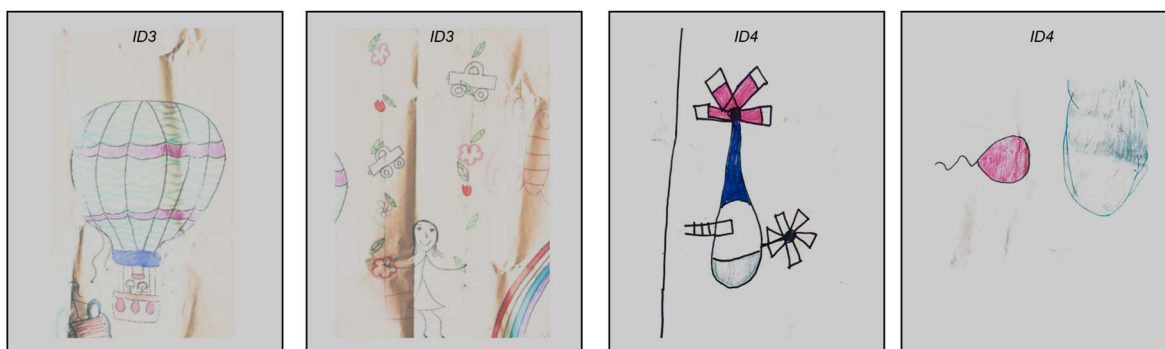
Motivos visuales recurrentes y su función simbólica

Por otra parte, en las imágenes además, se repiten una serie de motivos visuales que operan como condensadores simbólicos de la experiencia urbana infantil (Aguilera & Saa, 2024). Estos motivos no son arbitrarios: forman parte de un repertorio culturalmente aprendido que define cómo se imagina “lo infantil” dentro del campo escolar.

El cielo y el aire

En las imágenes ampliadas, destacan los motivos del cielo, las nubes y los globos (ilustración 3). Estos elementos configuran una atmósfera aérea y despejada, una especie de cielo moral sobre la ciudad. El aire despejado, los cielos amplios y los globos sugieren una libertad controlada, un vuelo posible pero sin riesgo: el helicóptero y el globo aerostático representan el deseo de movilidad dentro de un mundo que se ha constituido por límites, donde la actividad del juego se encapsula.

Ilustración 3 – El deseo de movilidad



Fuente: Dibujos elaborados por estudiantes de educación superior. Elaboración propia.

Sin embargo, tal como señalaron las estudiantes, también aparece el deseo de no tener techo, de permanecer expuestos al cielo, lo que introduce una tensión entre protección y apertura: no se trata solo de desplazarse, sino de habitar un espacio sin cobertura, dejando el cuerpo disponible al entorno y a la experiencia.

Los árboles, el parque y los juegos

En los dibujos se repiten árboles, toboganes y rayuelas como motivos estructurantes. Estos condensan la idea de naturaleza domesticada: la ciudad es verde, pero no salvaje; hay árboles, pero todos iguales, alineados y dentro de bordes reconocibles. El parque y sus juegos son el centro visual de la ciudad infantil. Constituyen una zona liminar: un espacio de libertad en el interior del orden.

Ilustración 4 – La naturaleza domesticada



Fuente: Dibujos elaborados por estudiantes de educación superior. Elaboración propia

Este motivo visual articula el canon infantil con una pedagogía centrada en la socialización, en la medida en que los espacios representados no están concebidos como escenarios de exploración autónoma, aventura o asunción de riesgos, sino como entornos regulados que orientan el comportamiento infantil hacia la convivencia. De este modo, el espacio deja de ser un territorio de descubrimiento incierto para convertirse en un dispositivo pedagógico que modela formas socialmente aceptadas de estar con otros.

La escuela, el hospital, los bomberos y la heladería.

Finalmente, los motivos institucionales (escuela, hospital, bomberos) refuerzan la dimensión cívica y protectora del espacio urbano. El trazo firme, los rótulos legibles y los colores regulares comunican una ciudad donde las instituciones garantizan seguridad, por lo mismo, en esta iconografía, las instituciones sustituyen a los adultos ausentes: el Estado y la escuela aparecen como padres simbólicos.

Ilustración 5 – Las instituciones



Fuente: Dibujos elaborados por estudiantes de educación superior. Elaboración propia

Esta equivalencia entre ciudad ordenada e infancia feliz constituye uno de los núcleos ideológicos del régimen de visualidad moderna (Dussel, 2017).

En este set aparece un segundo motivo importante: la heladería. Este espacio funciona como símbolo del goce y del placer cotidiano, un lugar de felicidad comunitaria. La heladería es, en el imaginario infantil, un punto de encuentro lúdico y seguro. El uso de colores saturados (rosas, azules, verdes) refuerza su carga afectiva positiva. En ese sentido, no es solo un comercio: es una metáfora de la sociabilidad, del consumo alegre y compartido, que traduce la ciudad en una experiencia emocional y gustativa.

Conclusiones

El juego, por tanto, se constituye en una necesidad fundamental para el desarrollo dentro y fuera del aula. No solo favorece aprendizajes, sino que también representa un desafío

complejo para educadoras y docentes, pues implica repensar continuamente cómo desarrollar los conocimientos disciplinares de maneras distintas a las tradicionales. Este ejercicio exige situarse en el lugar del aprendiz: imaginar cómo nos habría gustado aprender y reconocer que cada docente posee una imagen interior de lo que considera una buena educación, en ese sentido, el juego se presenta como una vía que permite volver a pensar la enseñanza desde la experiencia del aprender.

Frecuentemente, las estudiantes en formación docente expresan dudas sobre cómo incorporar el juego en sus prácticas; reconocen su relevancia, pero les cuesta verlo como una necesidad pedagógica, especialmente al transitar desde la educación parvularia a la educación básica. Este paso suele ser un cambio profundo para los niños y niñas, no solo por los contenidos que deben abordar —que, en realidad, ya comienzan a desarrollarse en el nivel parvulario—, sino por las condiciones en que ocurre el aprendizaje. Asimismo, las futuras docentes son conscientes de que, muchas veces, las dificultades para sostener el juego como estrategia educativa se relacionan con la propia estructura del currículum y sus distintas dimensiones: la organización del tiempo, la distribución de los espacios, la priorización de contenidos y la forma en que se conciben las evaluaciones, lo vivido.

Estas configuraciones institucionales tienden a limitar la espontaneidad y la experimentación, desplazando el sentido lúdico del aprendizaje hacia una lógica de rendimiento y cumplimiento.

En muchos casos, la escuela básica tiende a desdibujar el aprendizaje individual —no desde el egoísmo, sino de reconocimiento de las capacidades singulares de cada ser—, orientándose hacia la preparación para etapas posteriores. Por ello, el juego se presenta no sólo como un recurso metodológico, sino como una herramienta epistemológica que permite restituir el vínculo entre conocimiento, experiencia y desarrollo integral, abriendo posibilidades para una educación que reconozca las múltiples formas de aprender y de ser en el mundo.

Referências

Álvarez, J., Cely, S., López, M., & Rodríguez, A. (2021). **Habitar la ciudad desde la infancia: aportes al diseño del parque Villa Luz, Engativá**. Universidad Nacional de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20864>

Aparici, R. (2009). **La Imagen: Análisis y Representación de la Realidad** (1st ed). Gedisa,

Editorial, S.A.

Baeza, M. (2000). **Imaginarios sociales**: Apuntes para la discusión teórica y metodológica. *Revista de Sociología*, (14), 59–76.

Berdejo, D., Oviedo, L., & Palacios, N. (2024). **Contribución del juego libre en la regulación de las emociones en niños en etapa preescolar**.
<https://hdl.handle.net/20.500.14360/105>

Brooker, L., & Woodhead, B. (2013). ¿Qué es el juego? En *El derecho al juego* (pp. 1–14). **The Open University**.

Brougère, G. (2003). Juego. En J. Houssaye (Dir.), *Cuestiones pedagógicas: Una enciclopedia histórica* (pp. 231–242). **Siglo XXI Editores**.

Crece Contigo. (s.f.). **El juego y su importancia en el desarrollo infantil temprano**. Gobierno de Chile. Recuperado el 11 de noviembre de 2025, de
<https://www.crececontigo.gob.cl/columna/el-juego-y-su-importancia-en-el-desarrollo-infantil-temprano/>

Castoriadis, C. (1997). **La institución imaginaria de la sociedad**. Tusquets.

Chávez, S., & Vergara, J. (2023). Lenguas Indígenas, Pluralismo Lingüístico y Propuesta Constituyente en Chile. *Desafíos y Urgencias*. **Revista Signos**, 56(113), 610-641. Doi:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342023000300610>

Damiani, A. (2019). Posibilidad, realidad y necesidad del discurso práctico. **Tópicos**, (37, Supl. 1), 28-37. Recuperado en 11 de noviembre de 2025, de
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2019000200028&lng=es&tlng=es.

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. **Nómadas**, (30), 180-193.

García, M. (2020). El espacio público como escenario de ciudadanía infantil. **Revista de Estudios Sociales**, (73), 15-28. <https://doi.org/10.7440/res73.2020.02>

Gómez, P., Méndez, R., & Hurtado, J. (2017). Urbanismo, infancia y sostenibilidad: experiencias educativas en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, 74(2), 67-86. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i5.14548>

Hernández García, F. (2025). **Juego y espacio público desde la participación infantil en el parque central de San Andrés Cholula**, Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/28636>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). **Metodología de la**

investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Huaman, M., & Sucsa, M. (2024). **El juego libre favorece el desarrollo socioemocional en el nivel inicial ciclo II**. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/132>

Linares, Á., & López, N. (2024). Imaginarios sociales sobre la infancia y la escuela infantil en la sociedad actual. **Revista Electrónica Educare**, 28(2), 8. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>

López, J., & Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. **Hekademos: revista educativa digital**, (24), 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>

Lafaurie-Molina, A., Borjas, M., Alba, M., & Franco-Altamar, J. (2024). **Dibujar la evaluación educativa**. Un análisis desde la perspectiva de las representaciones sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(2), 383-402. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000200383>

Manhey, M. (2021). **Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos** (p. 303). Ariadna Ediciones.

Morales, Á. L. G. (2023). Francesco Tonucci: **La ciudad de los niños**. Un modo nuevo de pensar la ciudad. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, (29), 146-147.

Mondaca, A. (2022). **El derecho al juego de niños, niñas y adolescentes**: nuevos modos de concreción de los principios del interés superior y de la autonomía progresiva. *Opinión Jurídica*, 21(45). <https://doi.org/10.22395/ojum.v21n45a8>

Orleans, A. (2020). **Imaginarios sociales sobre la infancia y la escuela infantil**. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9681942>

Pulido Quintero, S. M., Gómez Valenzuela, J. D., Díaz Jiménez, N. G., & Moreno Gómez, W. (2012). **Juegos de la Calle**: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(ESPECIAL), 327-346. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400018>

Peña-Sandoval, C. H., & Venegas-Weber, P. (2022). **Hacia una formación inicial docente con pertinencia cultural y social**: lecciones desde las ideologías curriculares de futuros profesores. *Formación universitaria*, 15(5), 87-98. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500087>

Pintos, J. (2005). **Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales**. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27910293>

Polo-Garzón, C., & López-Valencia, A. (2020). **La participación infantil en proyectos urbanos El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales.** Revista de Arquitectura (Bogotá), 22(2), 126-140. DOI: <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2691>

Quezada, G., Mena, T. & Henríquez, S. (2024). **Interculturalidad y multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos.** *Convergencia Educativa*, (16), 11-28. DOI: <https://doi.org/10.29035/rce.16.11>

Rodríguez-Donoso, M., Quezada Ramírez, C., & Cárcamo-Solar, E. (2024). **Educar para la sostenibilidad a través de una propuesta de experimentación curricular en la primera infancia.** Revista enfoques educacionales, 21(1), 48-73. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2024.75070>

Rupin, P., Muñoz, C., & Jadue-Roa, D. (2018). El juego dentro y fuera del aula: Miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa (pp. 13–21). FONIDE FX11651, MINEDUC. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18845/E18-0026.pdf?sequence=1>

Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2024). Imaginarios sociales sobre la infancia y la escuela infantil en la sociedad actual. **Revista Electrónica Educare**, 28(2), 8. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>

Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. **Revista Infancias Imágenes**, 10(2), 83–91. Doi: <https://doi.org/10.14483/16579089.4451>

Saa-Espinoza, M., & Aguilera-Ruiz, O. (2024). Youth Photographed: Methodologies for Visual Analysis. **Social Sciences**, 13(10), 547. <https://doi.org/10.3390/socsci13100547>

Tonucci, F. (2015). **La ciudad de los niños.** Graó.

Torres-Ortiz, K., Escobar-Areche, C., & García-Medrano, G. (2025). El juego libre en la educación inicial: una revisión narrativa. **Maestro y Sociedad**, 22(2), 981-992.

UNICEF & The LEGO Foundation. (2018, octubre). Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. **Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).** <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Universidad de O'Higgins, Vicerrectoría Académica, Unidad de Innovación y Gestión Curricular. (2025). **Programa de actividad curricular: Juego y aprendizaje en la primera infancia (Versión final)**

Vanegas, C., Barón, W., & Perdomo, J. (2021). Educación y atención a la primera infancia: concepción y síntesis histórica. **Boletín Redipe**, 10(3), 159-176.

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M. (2017). **El papel del juego en el desarrollo de los niños y las niñas**: un resumen de la evidencia (reporte técnico). The LEGO Foundation, DK. Recuperado de: <https://cms.learningthroughplay.com/media/myebvcye/el-papel-del-juego-en-el-desarrollo-2020-web.pdf>

Zabalza, M. (2020). **Calidad en la educación infantil** (Vol. 72). Barcelona: Narcea.

Submetido em: 17/11/2025

Aceito em: 25/02/2026

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS