RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 03/10/2026 | aceito: 10/10/2026 | publicação: 15/10/2026

Juegos, actividades lúdicas y equidad: desafíos de la educación infantil en la era de la estandarización

Jogos, brincadeiras e equidade: desafios da educação infantil na era da padronização
Games, play and equity: challenges of early childhood education in the age of standardization

Adjane do Socorro da Cruz Silva
José Alcir Wanzeler Prestes
Rosane do Socorro Pantoja Rodrigues

Resumen:
Este artículo aborda el papel de los juegos y las actividades lúdicas en la educación infantil en un contexto de globalización educativa marcado por la estandarización y la medición de resultados. Se problematiza la tensión entre el discurso de inclusión escolar y las prácticas efectivas en las instituciones, cuestionando cómo garantizar una inclusión verdadera ante las presiones neoliberales. El objetivo general es reflexionar sobre los desafíos y las contradicciones de la inclusión escolar en la educación infantil, con énfasis en la dimensión lúdica como estrategia pedagógica. Como objetivos específicos, se analizan el potencial de los juegos para promover aprendizajes significativos y su función como instrumento de equidad social en el entorno escolar. La investigación es cualitativa y bibliográfica, fundamentada en autores brasileños que discuten la gobernanza educativa, las prácticas lúdicas y la inclusión. Los resultados indican que el juego valora la pluralidad de las experiencias infantiles, resistiendo la lógica mecanicista de la enseñanza y reforzando el derecho de la infancia a jugar. Además, el juego resulta fundamental para la inclusión real cuando se vincula con inversiones concretas en infraestructura y formación docente. Se concluye que los juegos y las actividades lúdicas son esenciales para una educación infantil inclusiva, humanizada y transformadora que respete efectivamente la diversidad y promueva la justicia social.

Palabras clave:
Educación infantil; Juegos y actividades lúdicas; Inclusión escolar; Educación inclusiva.

Resumo:
Este artigo aborda o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil em um contexto de globalização educacional marcado pela padronização e mensuração de resultados. Problematiza-se a tensão entre o discurso de inclusão escolar e as práticas efetivas nas instituições, questionando como garantir uma inclusão verdadeira diante das pressões neoliberais. O objetivo geral é refletir sobre os desafios e contradições da inclusão escolar na Educação Infantil, com foco na ludicidade como estratégia pedagógica. Como objetivos específicos, analisam-se o potencial dos jogos e brincadeiras para promover aprendizagens significativas e sua função como instrumento de equidade social no ambiente escolar. A pesquisa é qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores nacionais que discutem governança educacional, práticas lúdicas e inclusão. Os resultados indicam que o brincar valoriza a pluralidade das experiências infantis, resistindo à lógica mecanicista do ensino e reforçando o direito da criança ao brincar. Além disso, o brincar se mostra fundamental para a inclusão real quando vinculado a investimentos concretos em infraestrutura e formação docente. Conclui-se que os jogos e brincadeiras são essenciais para uma educação infantil inclusiva, humanizada e transformadora, que efetivamente respeite a diversidade e promova justiça social.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 03/10/2026 | aceito: 10/10/2026 | publicação: 15/10/2026

Palavras-chave:
Educação Infantil; Jogos e Brincadeiras; Inclusão Escolar; Educação Inclusiva.

Abstract:
This article addresses the role of games and play in early childhood education within a context of educational globalization marked by standardization and the measurement of results. It examines the tension between the discourse of school inclusion and actual institutional practices, asking how genuine inclusion can be ensured under neoliberal pressures. The general objective is to reflect on the challenges and contradictions of school inclusion in early childhood education, focusing on play as a pedagogical strategy. Specifically, the study analyzes the potential of games and play to promote meaningful learning and their role as instruments of social equity in schools. The research is qualitative and bibliographic, drawing on Brazilian authors who discuss educational governance, play-based practices and inclusion. The results indicate that play values the plurality of children's experiences, resisting the mechanistic logic of teaching and reinforcing children's right to play. Furthermore, play proves essential to effective inclusion when linked to concrete investment in infrastructure and teacher education. The article concludes that games and play are essential to inclusive, humanized and transformative early childhood education that effectively respects diversity and promotes social justice.

Keywords:
Early childhood education; Games and play; School inclusion; Inclusive education.

1. Introducción y justificación

En los últimos años, la educación ha pasado a convivir intensamente con las tecnologías digitales, lo que ha provocado cambios que van más allá de la simple incorporación de nuevos recursos al aula. Se trata de una transformación que alcanza las formas de enseñar, aprender e incluso relacionarse con el conocimiento. En este entorno, la innovación tecnológica deja de ser algo puntual y pasa a integrar la vida escolar cotidiana, exigiendo al profesorado otras formas de actuación. Ya no basta con dominar los contenidos; es necesario repensar estrategias, lenguajes y prácticas pedagógicas. El modelo tradicional, centrado en la transmisión, muestra señales de agotamiento ante una sociedad conectada y en constante movimiento. Por ello, la formación continua cobra relevancia como apoyo esencial en este proceso de cambio. Como señala Moran (2015), la presencia de las tecnologías en la educación no se limita al uso de herramientas, sino que implica transformaciones más amplias en la organización de la enseñanza y la construcción del conocimiento.

Vivimos una época de creciente globalización, en la que las políticas educativas reciben la influencia de organizaciones internacionales que conceden mayor importancia a los resultados medibles y a la estandarización de la enseñanza. En este escenario, la inclusión escolar se ve atravesada por contradicciones, pues, al mismo tiempo que se fortalece el discurso

de los derechos y la equidad, se intensifican prácticas que refuerzan desigualdades y exclusiones. La educación infantil, primera etapa de la educación básica, resulta especialmente afectada por estas dinámicas, ya que atiende a sujetos en formación cuyas necesidades no pueden reducirse a métricas y clasificaciones.

Antes de abordar las implicaciones de la globalización en la educación, es importante situar la inclusión escolar en el contexto brasileño y entenderla como un proceso todavía en construcción. Aunque existen avances significativos en el ámbito legal que garantizan el derecho de todos a la educación, la concreción de estas directrices en la vida institucional cotidiana aún enfrenta diversos límites. La distancia entre lo previsto en la legislación y lo que sucede realmente en las escuelas revela que la inclusión no se agota en el acceso. Al centrar la mirada en la educación infantil, esta discusión adquiere mayor sensibilidad. Se trata de una etapa marcada por experiencias fundamentales para el desarrollo de los niños, lo que exige cuidado para evitar prácticas que reduzcan la diversidad a patrones homogéneos de aprendizaje y desarrollo.

Desde esta perspectiva, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar destaca que la consolidación de un sistema educativo inclusivo implica desafíos que superan el simple ingreso de los estudiantes en la escuela. La autora señala que los principales obstáculos se relacionan con las condiciones concretas de implementación, evidenciando la necesidad de reorganizar tanto las prácticas pedagógicas como las estructuras institucionales (KASSAR, 2011). Esta comprensión amplía el debate y refuerza que la inclusión, especialmente en la educación infantil, exige más que adaptaciones puntuales. Es necesario repensar el funcionamiento de la escuela, sus concepciones de enseñanza y las formas de acoger las diferencias, reconociendo que la vida escolar cotidiana está atravesada por tensiones que deben afrontarse para hacer efectiva la propuesta inclusiva.

Ante este panorama, es necesario plantear: ¿cómo garantizar una inclusión escolar verdadera en tiempos de globalización, cuando los discursos sobre equidad son frecuentemente apropiados por lógicas neoliberales? ¿Qué desafíos enfrentan las instituciones de educación infantil al intentar conciliar las directrices globales con las necesidades concretas de los niños en contextos diversos? Este artículo tiene como objetivo general reflexionar sobre los desafíos y las contradicciones de la inclusión escolar en la educación infantil ante las presiones globalizadoras. Como objetivos específicos, se busca: (1) analizar cómo los juegos y las actividades lúdicas pueden contribuir a una práctica pedagógica más inclusiva y significativa; y (2) discutir los riesgos de una inclusión escolar vaciada de sentido cuando se desvincula de las condiciones materiales y sociales de las escuelas.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 03/10/2026 | aceito: 10/10/2026 | publicação: 15/10/2026

La elección del tema no surgió por casualidad. Se conecta directamente con mi trayectoria en el ámbito educativo, sobre todo con las experiencias vividas en la educación infantil, donde la diversidad se presenta de forma muy concreta en la cotidianidad de las aulas. A lo largo de este recorrido fue posible percibir, en distintos momentos, las dificultades del profesorado para equilibrar propuestas pedagógicas más atentas a las necesidades infantiles con demandas institucionales que muchas veces avanzan hacia la estandarización. Esta tensión no es abstracta: aparece en las prácticas, en las decisiones e incluso en las limitaciones del trabajo docente.

En medio de estas vivencias, algo que siempre llamó la atención fue el lugar de los juegos y las actividades lúdicas en el proceso educativo. No solo como momentos de distensión, sino como estrategias potentes de participación, interacción y desarrollo. Esto resulta aún más evidente al observar a niños con necesidades específicas, que suelen encontrar en lo lúdico caminos más accesibles para involucrarse en las actividades. A partir de estas observaciones surgió el interés por comprender mejor cómo la dimensión lúdica puede contribuir a prácticas más inclusivas y, al mismo tiempo, revelar las tensiones de la vida escolar cotidiana.

Más allá de la experiencia personal, el tema también resulta relevante en el ámbito académico y social. En el campo científico dialoga con discusiones importantes sobre la inclusión en la educación infantil, articulando aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas, la equidad y los efectos de las políticas educativas contemporáneas. No se trata de un debate aislado, sino de una cuestión que atraviesa distintas áreas y que todavía requiere mayor profundización.

Desde el punto de vista social, la discusión cobra aún más peso. Pensar la dimensión lúdica como elemento estructurador del proceso educativo implica reconocer al niño en su singularidad, con sus tiempos, formas de expresión y modos de aprender. En un escenario marcado por desigualdades, reflexionar sobre prácticas inclusivas en la infancia significa también discutir la justicia social. Se trata de garantizar que todos los niños accedan a experiencias escolares significativas que respeten sus diferencias y amplíen sus posibilidades de participación y aprendizaje.

2. Metodología

La investigación presentada en este artículo sigue un enfoque cualitativo, orientado a comprender los sentidos y las relaciones que involucran la inclusión escolar en la educación infantil. Por tanto, no se trata de medir datos ni trabajar con números, sino de interpretar

fenómenos educativos mediante una lectura más atenta de las prácticas, los discursos y los desafíos presentes en la vida escolar cotidiana. Esta elección metodológica permite alcanzar aspectos más sutiles de la realidad, especialmente cuando el foco recae en experiencias, percepciones y contextos diversos que difícilmente captarían los enfoques más cuantitativos.

En cuanto a los procedimientos adoptados, el estudio se configura como una investigación bibliográfica. Su construcción se basó en el análisis de producciones académicas, legislación y documentos oficiales sobre educación inclusiva, educación infantil y prácticas pedagógicas. Este camino permite reunir distintas perspectivas teóricas y establecer un diálogo con autores que ya han discutido el tema, ampliando la mirada sobre los desafíos y las posibilidades de inclusión en el escenario educativo. Lima y Mioto (2007) subrayan que la investigación bibliográfica no se limita a reunir ideas, sino que implica un proceso analítico que favorece nuevas interpretaciones del objeto investigado.

En la selección de fuentes se priorizaron materiales con reconocimiento académico, especialmente artículos publicados en revistas científicas, muchos disponibles en bases como SciELO, además de documentos normativos que orientan las políticas educativas brasileñas. Este conjunto de referencias contribuyó a dar mayor consistencia al análisis, articulando fundamentos teóricos con reflexiones críticas sobre la inclusión escolar. La metodología elegida resultó adecuada a los objetivos propuestos, pues permitió comprender con mayor profundidad las tensiones presentes en la enseñanza y el aprendizaje en contextos inclusivos.

3. Marco teórico

Los juegos y las actividades lúdicas en la educación infantil representan una alternativa poderosa frente a la lógica de la estandarización de la enseñanza, ya que valoran la pluralidad de las experiencias infantiles. Según prevén las Directrices Curriculares Nacionales, estos momentos permiten “construir y apropiarse del conocimiento mediante sus acciones e interacciones con sus pares y con adultos” (BRASIL, 1998, p. 9). En consonancia, Kishimoto destaca que las experiencias lúdicas promueven “aprendizajes significativos, pues estimulan la curiosidad, la autonomía y la creatividad de los niños” (KISHIMOTO, 2018). Estas prácticas pedagógicas respetan los ritmos, contextos culturales e intereses de cada niño, fortaleciendo un currículo que se adapta a sus singularidades, y no al revés.

En un mundo donde la educación está cada vez más llena de métodos uniformes y pruebas estandarizadas, los juegos y las actividades lúdicas se convierten en una forma de resistir a esta enseñanza mecánica. Vygotsky advierte que, al jugar, el niño interioriza saberes

de manera creativa y autónoma, en contraste con instrumentos de control global que reducen la docencia a operaciones técnicas (VYGOTSKY, 1991 apud PIAGET, 1987). Además, Valente (2021) señala que cuando los profesores participan en talleres lúdicos y observan efectos positivos, se fortalecen la autonomía docente y la confianza para innovar en sus prácticas. En este sentido, el juego se opone a una enseñanza impulsada por clasificaciones e informes, permitiendo al educador recuperar su papel de mediador sensible y creativo.

Es necesario enfatizar que jugar es un derecho de la infancia y una condición esencial para promover la justicia curricular y una inclusión escolar verdadera. La Base Nacional Común Curricular reconoce el derecho del niño a "jugar cotidianamente de diversas formas... ampliando y diversificando su acceso a producciones culturales, sus conocimientos... sociales y relacionales" (BRASIL, 2018, p. 36). Garantizar el derecho al juego fortalece una educación integral en la que todos los niños, independientemente de sus orígenes, pueden expresarse, aprender y crecer. Como afirma Huizinga, "debe tener carácter de libertad... es una actividad voluntaria" (HUIZINGA, 1999, p. 15), garantizando que el juego sea efectivamente un instrumento de inclusión y transformación educativa.

Los juegos y las actividades lúdicas son formas muy importantes de promover la inclusión porque respetan y valoran las diferencias culturales, físicas, mentales y emocionales de los niños. Según Pedroso y Carvalho, "los juegos entre niños promueven la participación social... mediante esta actividad, el niño aprende a representar papeles de la vida adulta" (PEDROSO; CARVALHO, 2013). Además, investigaciones centradas en niños con discapacidad señalan que el juego fortalece vínculos entre pares con y sin necesidades especiales, contribuyendo a una práctica pedagógica más eficaz e inclusiva (estudio en una escuela pública de Pará). Al promover situaciones de participación colectiva, lo lúdico se convierte en un entorno de reconocimiento de las singularidades, favoreciendo una cultura escolar que respeta y celebra la diversidad.

Sin embargo, para que el juego actúe realmente como mecanismo de equidad e inclusión, es fundamental romper con la lógica de la "inclusión estratégica", que valora la diferenciación curricular únicamente como medida simbólica, y garantizar inversiones concretas en infraestructura, formación docente y materiales pedagógicos. Silva y Souza muestran que, en contextos multiculturales, "al experimentar prácticas lúdicas procedentes de sus comunidades, los niños se sienten representados y pertenecientes al espacio escolar" (SILVA; SOUZA, 2020), lo que refuerza la necesidad de espacios pensados para acoger esta pluralidad.

Guimarães y Almeida (2021) también señalan que la precariedad de recursos y la sobrecarga docente pueden hacer inviables las propuestas lúdicas, tornando urgente valorar al educador como creador y mediador y reconocer el juego como actividad esencial y no complementaria (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2021). Así, el potencial emancipador de lo lúdico solo se concreta cuando las escuelas ofrecen tiempo protegido, un ambiente acogedor y condiciones reales para que todos jueguen, aprendan y se sientan parte.

Ampliar el uso de juegos y actividades lúdicas en la educación infantil exige prestar más atención al papel de las interacciones sociales en el aprendizaje. No se trata simplemente de jugar por jugar. En contextos inclusivos, el juego crea posibilidades de encuentro, acerca a los niños y favorece el intercambio y la construcción de sentidos compartidos. En este movimiento se forman vínculos y gana espacio la participación colectiva. Muchas barreras de la vida escolar cotidiana no son solo pedagógicas, sino también relacionales. Las prácticas lúdicas bien conducidas ayudan a suavizar estas dificultades. Dessen y Polonia (2007) destacan que el desarrollo humano está directamente vinculado a las interacciones vividas en diferentes contextos, especialmente entre familia y escuela, reforzando la importancia de entornos que acojan y valoren estas relaciones.

Al mismo tiempo, es importante evitar una comprensión limitada de lo lúdico como algo secundario en la rutina escolar. Cuando el juego se restringe a momentos aislados, pierde parte de su potencial formativo. Para cumplir efectivamente una función pedagógica, debe estar presente en la planificación, articulado con los objetivos de aprendizaje y sostenido por una intencionalidad. Esto no ocurre por casualidad: exige organización y decisiones conscientes del profesor. Kramer (2006) señala que las prácticas que integran continuamente lo lúdico tienden a favorecer una mayor participación infantil y experiencias más significativas. En este sentido, jugar deja de ser una pausa y pasa a integrar el propio proceso de aprender.

También debe considerarse que fortalecer las prácticas lúdicas inclusivas implica un cambio más amplio en la forma de entender la infancia. Reconocer al niño como sujeto que aprende jugando, interactuando y explorando el mundo exige cuestionar modelos de enseñanza demasiado rígidos, que dialogan poco con estas formas de expresión. Al valorar lo lúdico en la educación infantil, se abre espacio para una escuela más atenta a las diferencias y más comprometida con la equidad. Así, los juegos y las actividades lúdicas no son solo recursos didácticos: se convierten en caminos importantes para construir prácticas pedagógicas más inclusivas, sensibles y cercanas a la realidad infantil.

4. Resultados y discusión

En Brasil, la inclusión escolar está respaldada por documentos oficiales que la reconocen como derecho fundamental, especialmente en la educación infantil. La Base Nacional Común Curricular presenta orientaciones importantes al enfatizar prácticas pedagógicas dirigidas a la participación, la equidad y el desarrollo integral de los niños. El documento propone derechos de aprendizaje que sitúan al niño en el centro del proceso y valoran experiencias como convivir, jugar, participar, explorar, expresarse y conocerse (BRASIL, 2018). Más que una directriz formal, esta propuesta apunta hacia una educación que considera las interacciones y respeta las singularidades, buscando construir experiencias más significativas en la cotidianidad escolar.

Aun con estos avances normativos, lo observado en las instituciones revela numerosos desafíos. Garantizar la participación efectiva y el acceso al aprendizaje de todos los niños no resulta sencillo, especialmente en contextos marcados por desigualdades sociales y limitaciones estructurales. La idea de una educación centrada en el niño, defendida por la BNCC, no siempre se concreta como se espera. En muchos casos existe un desajuste entre lo previsto en los documentos y lo que sucede realmente en las prácticas pedagógicas diarias.

Silva y Dias (2022) han discutido esta distancia entre lo garantizado por ley y lo realizado en la escuela al analizar el recorrido de la inclusión “de los derechos a las prácticas”. Las autoras destacan que, pese a los avances en reconocer la inclusión como derecho, persisten debilidades en la organización escolar, la formación del profesorado y las condiciones laborales. Estos elementos dificultan la aplicación de las políticas inclusivas y hacen que muchas veces la inclusión esté más presente en el discurso que en la realidad concreta de las aulas.

Es evidente que construir una escuela verdaderamente inclusiva exige más que leyes y directrices. Se necesitan inversión, cambios en las prácticas pedagógicas y un compromiso institucional sostenido en el tiempo. La inclusión no puede considerarse algo ya concluido, sino un proceso en construcción constante que depende de acciones efectivas para enfrentar las barreras todavía presentes en la vida educativa cotidiana.

Las prácticas pedagógicas que incorporan lo lúdico han abierto oportunidades interesantes para cuestionar modelos tradicionales de enseñanza, especialmente en la educación infantil. En muchas aulas siguen predominando actividades repetitivas y poco flexibles que limitan la participación de los niños. En este escenario, los juegos aparecen como alternativas que amplían posibilidades. No se trata únicamente de hacer la clase más “ligera”: existe algo

más profundo. El juego implica interacción, imaginación y participación activa, elementos que permiten dar cabida a distintas formas de aprender en la cotidianidad escolar.

En esta línea, Kishimoto (1998) advierte que el juego, el juguete y la actividad lúdica no pueden verse como simples pasatiempos. Para la autora, jugar ocupa un lugar importante en el desarrollo infantil, pues articula dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Al explorar situaciones lúdicas, el niño experimenta, crea, comprueba hipótesis y se relaciona con el otro. Cuando la escuela reconoce este potencial e integra lo lúdico en su planificación, amplía las condiciones de aprendizaje y considera al niño en su integralidad.

Esta discusión también se acerca a la perspectiva de Huizinga (1999), quien entiende el juego como una actividad cultural, libre y cargada de sentido. El autor destaca características como la espontaneidad, la delimitación del tiempo y el espacio, y la presencia de reglas que organizan la participación. Al mismo tiempo, el juego crea una especie de suspensión de la vida cotidiana, permitiendo al niño experimentar otras formas de actuar y expresarse. Este carácter cultural refuerza el valor educativo del juego, especialmente al pensar en prácticas que favorezcan la participación de todos.

Lo lúdico se presenta como un camino posible ante la estandarización de la enseñanza. Al valorar el juego, la escuela acoge distintos ritmos, intereses y modos de aprendizaje, algo esencial en contextos diversos. Esto implica reconocer que no existe un único recorrido para aprender. La inclusión también se construye en la capacidad de flexibilizar prácticas y considerar las experiencias que cada niño lleva al entorno escolar.

Comprender el desarrollo infantil es un punto de partida importante para cuestionar prácticas pedagógicas estandarizadas, especialmente en la educación infantil. Las contribuciones de Piaget (1975) ayudan a comprender que el niño no aprende de forma pasiva. Construye conocimiento al actuar, interactuar con el medio y elaborar progresivamente representaciones simbólicas. Este movimiento no sigue una línea única ni ocurre igual para todos. Cada niño recorre su propio camino, influido por sus experiencias y su etapa de desarrollo. Por ello, pensar el aprendizaje a partir de un único modelo resulta limitado, pues ignora ritmos, intereses y formas distintas de comprender el mundo.

Esta comprensión dialoga con lo propuesto por el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil. El documento refuerza la importancia de las interacciones y las experiencias en el proceso educativo, destacando que el desarrollo ocurre en las relaciones del niño con otros niños, con adultos y con el ambiente (BRASIL, 1998). Las situaciones de exploración, juego y expresión cobran relevancia en este contexto. Al reconocer al niño como

sujeto activo, el RCNEI señala la necesidad de prácticas que consideren sus particularidades y favorezcan aprendizajes significativos.

El problema surge cuando la enseñanza se organiza mediante propuestas demasiado estandarizadas. Cuando todos los niños realizan las mismas actividades, con las mismas expectativas y en los mismos tiempos, se desconsidera la diversidad del aula. Esto no siempre se percibe de inmediato, pero sus efectos aparecen. Algunos niños se alejan de las actividades, otros muestran desinterés y, en ocasiones, las dificultades se interpretan como incapacidad. Son situaciones que, aun sin intención, pueden generar exclusión dentro del propio espacio escolar.

Pensar la educación infantil a partir de Piaget y de las orientaciones del RCNEI implica reconocer la necesidad de mayor flexibilidad en las prácticas pedagógicas. No basta con ajustar contenidos puntualmente. Es necesario revisar la organización de la enseñanza, creando condiciones para acoger distintas experiencias y permitir la participación efectiva de todos los niños. En este escenario, la estandarización muestra sus límites. El desafío consiste en construir caminos que respeten la singularidad del desarrollo infantil y valoren las múltiples formas de aprender.

Los límites estructurales de la inclusión escolar se hacen más visibles al observar la cotidianidad de las escuelas. No es solo una cuestión de intención pedagógica. Hay dificultades concretas, como la falta de materiales accesibles, espacios físicos inadecuados y ausencia de apoyo especializado. En muchas situaciones, la inclusión depende casi exclusivamente del esfuerzo docente para atender grupos diversos sin el apoyo necesario. Este escenario revela una contradicción: avanza el discurso de inclusión, pero su realización sigue encontrando obstáculos que dificultan prácticas más equitativas.

La formación docente también aparece como punto sensible en este proceso. En gran parte de los casos, el contacto con temas de educación especial, adaptaciones curriculares y metodologías inclusivas fue limitado durante la formación inicial. Esto se refleja en la práctica. Los profesores suelen sentirse inseguros al planificar estrategias que contemplen la diversidad del grupo. No es falta de interés, sino de preparación y condiciones. Guimarães y Almeida (2024) destacan que hacer efectiva la inclusión depende de inversiones continuas en la formación profesional, para actuar con mayor seguridad e intencionalidad ante las demandas de la vida escolar cotidiana.

Otro aspecto relevante es el riesgo de que la inclusión permanezca únicamente en el discurso. En algunos contextos, la matrícula de estudiantes con necesidades específicas se interpreta como señal de inclusión. Sin embargo, sin condiciones adecuadas, esa presencia no se traduce necesariamente en participación y aprendizaje. Guimarães y Almeida (2024)

advierten este problema y señalan que valorar la diversidad exige cambios reales en las condiciones de enseñanza. De lo contrario, se corre el riesgo de mantener prácticas excluyentes bajo una apariencia inclusiva.

Así, queda claro que la inclusión escolar no se sostiene solo con directrices o buenas intenciones. Se necesitan inversiones concretas, políticas públicas consistentes y cambios en la organización institucional. Esto implica mejoras en la infraestructura, ampliación de los recursos pedagógicos y fortalecimiento de programas de formación continua. Más que garantizar el acceso, deben asegurarse condiciones para que todos permanezcan y aprendan. Es entonces cuando la inclusión deja de ser un ideal y empieza a acercarse a la realidad.

5. Consideraciones finales

A partir del análisis de textos y libros se percibe que los juegos y las actividades lúdicas en la educación infantil no pueden reducirse a actividades complementarias o meramente recreativas. Ocupan un lugar central en el proceso educativo, especialmente al pensar en una formación más inclusiva, significativa y atenta al niño en su totalidad. Frente a los movimientos de estandarización de las políticas educativas, jugar vuelve a poner en evidencia la diversidad, los diferentes ritmos de aprendizaje y las múltiples formas de vivir la infancia.

En este escenario, lo lúdico también asume un carácter de resistencia. No como oposición directa, sino como práctica que insiste en valorar la escucha, la experiencia y la participación activa de los niños. Jugar no es algo menor en la rutina escolar, sino una forma de afirmar que la infancia no cabe en modelos rígidos u homogéneos de enseñanza. Este movimiento fortalece aprendizajes más vivos, en los que el protagonismo infantil deja de ser discurso y se concreta en la cotidianidad.

Otro punto central evidenciado fue la relación entre el juego y la promoción de la equidad escolar. Las actividades lúdicas son espacios privilegiados de convivencia y acogida de las diferencias que contribuyen a la inclusión social de todos los niños, incluidos aquellos en situación de vulnerabilidad o con discapacidad. No obstante, los estudios señalan que esta potencia solo se concreta con inversión en infraestructura, formación docente continua y valoración del educador como sujeto creativo y mediador. La llamada “inclusión estratégica” resulta insuficiente cuando se desvincula de políticas públicas efectivas que garanticen el derecho a jugar con calidad y dignidad.

Cuando forman parte de una enseñanza crítica, los juegos y las actividades lúdicas pueden ayudar a cambiar tanto la sociedad como la forma de enseñar. En tiempos de

globalización y control de los sistemas educativos por métricas y clasificaciones, urge recuperar la centralidad de la experiencia concreta y de la vida escolar cotidiana. La inclusión escolar en la educación infantil no puede ser solo discurso: necesita materializarse en la escuela mediante prácticas que respeten la esencia de la infancia y aseguren el derecho de todo niño a jugar, aprender y pertenecer.

6. Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUIMARÃES, J. A.; ALMEIDA, M. R. Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diversidade. In: SILVA, S. S. de C. (Org.). Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diversidade. UNESPAR, 2024. p. 123-145.

HUIZINGA, Johan. O jogo e a cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em revista, p. 61-79, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, V. S.; DIAS, J. S. C. Inclusão na educação infantil: dos direitos às práticas. Revista Educação Pública, v. 22, n. 30, 2022.