
Dossier de profundización teórica sobre el Juego en el Nivel Inicial.

Profesorado de Educación
Inicial

Prof. Lic. Andrea Cangemi 2019

ÍNDICE

	Página
• Etimología de Jugar-Juego-Lúdico	3
• Jugar, el juego y los juegos	3
• El juego como Derecho	6
• El juego y los precursores de la educación preescolar	9
• Paradigmas lúdico-sociales del juego	12
• La propuesta desde la pedagogía lúdica	14
• El juego en los Nap	15
• La centralidad del juego	17
• Profundizando el juego en la protoinfancia	22
• Juego y vínculo temprano	24
• Evolución del juego en la protoinfancia y en la primera infancia	26
• Algunas teorías para interpretar los juegos	29
• El dispositivo lúdico	48
• La importancia de la selección de los objetos	55
• Límites, normas y reglas	58
• Síntesis del rol docente en algunos juegos	62
• Bibliografía	66

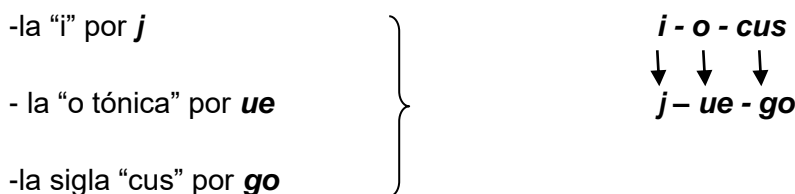
Nota aclaratoria:

En función de la redacción en el uso del género masculino y femenino, se ha respetado la forma escrita de los textos originales.

- ETIMOLOGÍA DE JUGAR-JUEGO- LÚDICO

Según la Real Academia Española¹, el término **jugar** deriva etimológicamente del latín **iocāri**, siendo algunos de los significados propuestos: “Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades / Retozar / Arriesgar / Aventurar.”

El término **juego** también proviene del latín **iocus**, cambiando al castellano de la siguiente forma:



Algunos de los significados propuestos por la RAE para la palabra **juego** son:
 “Acción y efecto de jugar por entretenimiento / Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde /
 Actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad /
 Fiestas y espectáculos públicos que se celebraban antiguamente.”

Esta última acepción tiene relación también con el término **ludus-ludi** ya que en su uso se refería a los juegos en las fiestas populares romanas, siendo el “juego” la acción y efecto de jugar, encontrando así el vínculo que existe entre el “juego” y lo “lúdico”. De manera general, la palabra juego implica una broma o un chiste, y además diversión y pasatiempo.

- JUGAR, EL JUEGO Y LOS JUEGOS

En primera instancia es importante distinguir que el JUGAR es una categoría existencial del ser humano, que nos acompaña desde los primeros meses de vida favoreciendo nuestro desarrollo integral, en los aspectos sensorio-motrices, afectivo-emocionales, expresivos, sociales, cognitivos y psíquicos.

El JUGAR se constituye como una actividad singular y vivencial, ya que solo es significativa para la persona que lo realiza; es espontánea y exploratoria, comenzada por propia iniciativa y que intenta saciar la curiosidad, satisfaciendo así la capacidad de asombro, como dice Myrtha Chokler “tenemos una pulsión epistémica que nos mueve a ser curiosos”, y gracias a ella cada uno/a juega para sí, para conocerse y

¹ www.rae.es

conocer lo que le rodea: los otros-el espacio-los objetos; facilitando así los procesos de autorregulación y de autoaprendizaje. No se puede enseñar a jugar, sino que se pueden crear las condiciones para jugar, mediante la organización de dispositivos lúdicos desde la identificación de las necesidades e intereses del niño.

Hilda Cañeque (1991) explicita que jugar es:

-Un proceso de conducta.

-Un conjunto de operaciones coexistentes e interactuantes, integrado por estímulos presentes y residuales provenientes de los campos de la realidad y de la fantasía.

-Es una forma de canalizar los deseos y necesidades imaginariamente, es decir, transformando hechos, objetos y relaciones.

-Es un modelo de conducta humana que varía considerablemente en las formas de ser canalizado, que depende del número y grado de elaboración de las reglas que, interna o externamente, busquen organizarlo.

-Es un intento permanente de búsqueda subjetiva hacia el desafío que se regula frente al contacto con la realidad externa.

El JUEGO es una manifestación eminentemente humana orientada a satisfacer las propias necesidades, es una construcción socio-cultural, siendo soporte y producto de la cultura, que está siempre cargado de representaciones, significados y valores, y en donde gracias a él, se facilitan los procesos de enculturación (fortalecimiento de los valores culturales de una sociedad), o de transculturación (cambios de los valores sociales -conciente o inconcientemente-).

Existen funciones del juego clarificadas por algunas autoras como Adriana García (2017), que las distingue en: el desarrollo de sí mismo, el aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia, la objetivación, la comunicación, la representación, la función metabólica, la identificación, la simbolización y la semiótica.

Hilda Cañeque (1991), explica que las funciones del juego son “aquellos ejercicios o acciones vitales que el mismo promueve per se en el transcurso de su desarrollo”, especificándolas en que:

- ✓ Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego, la sensación continua de exploración y asombro: Desafío y resolución de una situación problemática que

produce cambios significativos vividos como propios, a partir de estímulos externos y de las propias aptitudes.

- ✓ El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas: El individuo logra relaciones más saludables en campos lúdicos, en la búsqueda de la propia identidad.
- ✓ El juego es factor de acción continuada sobre el equilibrio psicossomático: Autorregulador y equilibrador de las tensiones y presiones del individuo (cuerpo-mente-relaciones sociales)
- ✓ El juego es medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento: En todo momento del desarrollo, el juego estimula la actividad combinatoria de la lengua y del pensamiento.
- ✓ El juego estimula en la vida una altísima acción religante: Conecta escenas de juego con otras escenas vividas, de su propia historia y de la comunidad.
- ✓ El juego posibilita una catarsis elaborativa inmediata: Convierte lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute, estimulando la expulsión del conflicto y abriendo espacios para conocer y comprender.
- ✓ El juego permite una evasión saludable de la realidad cotidiana: Posibilita el pensamiento inteligente, centrando y descentrando atributos de la realidad y la fantasía.
- ✓ El juego recupera escenas lúdicas pasadas, junto con el clima de libertad en que ellas transcurrieron: Los climas vivenciales recuperados en campos de juego irradian su acción conectándose a las acciones de la vida cotidiana. Un adulto que juega con su hijo retoma la vivencia de ese juego, la libertad y riqueza del mismo.
- ✓ El juego posibilita a la persona aprendizajes de fuerte significación. Sobre ellos habitualmente no se producen regresiones en etapas posteriores del desarrollo: El conflicto es expulsado o mediatizado, porque las defensas psicológicas se vuelven menos duras o más flexibles.
- ✓ El juego reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos: Actúa como mecanismo desestructurante de juicios calificativos, siendo un banco de prueba donde todo vale.

El JUEGO se ha visibilizado en la historia de la humanidad en LOS JUEGOS, apareciendo relacionado a las actividades cotidianas. En este sentido, el hombre también ha sido categorizado como "Homo Ludens", considerando entonces la importancia social y cultural del juego como *"actividad libre y voluntaria, que pertenece al mundo de lo imaginario, que se realiza en un tiempo y espacio, con ciertos límites fijos, según reglas arbitrarias pero aceptadas voluntariamente, que son imperiosas y*

provistas de un fin en sí mismas, que está acompañada de sentimientos de tensión, alegría y una conciencia de ser distinto, diferente a lo habitual, lo cotidiano” (Huisinga, J., 1938). En relación al hombre como sujeto y ser social, se valora lo lúdico como una manifestación común entre las sociedades, en búsqueda de la libertad y el goce. En base a ello, los juegos representan una genuina posibilidad de interacción con otros, y de ser transformados como sujetos sociales gracias a dicha interacción. El juego no es solo patrimonio infantil, ya que tanto el niño como el adulto necesitan jugar, debido a que es también una forma de ser reconocidos, mirados y considerados.

De manera general, se consideran diferentes teorías que han abordado el juego, cada una considerándolo desde su propia mirada y necesidades:²

- ✓ Teorías biológicas: El juego como canalizador de energía sobrante, de una pulsión interna hacia el movimiento y de autoexpresión. Se incluyen las teorías del instinto (Decroly); del exceso de energía (Spencer); estética – placer funcional- (Bühler); de expresión de pulsiones y deseos inconcientes (Freud); de la conquista del cuerpo (Stern).
- ✓ Teorías educativas como experiencias de vida: El juego como encauzador de los instintos del hombre para ser modificados. Teoría del ejercicio preparatorio para la vida (Gross); de recapitulación (Hall); instinto modificado (Mac Dougall); imitación de papeles –roles- (Stern); teoría psicoafectiva (Winicott).
- ✓ Teorías cognitivas: El juego como posibilitador de aprendizajes. (Piaget; Ausubel; Bruner; Kofka (gestalt); Rogoff)
- ✓ Teorías sociales: El juego como medio de comunicación, interacción y socialización. Se consideran teorías como la socio-historica-cultural (Huisinga, Caillois); ecológica (Brofenbrenner); de enculturación (Sutton, Smith, Robert), socialización (Vigostky y Elkonin), de interacción (Claparede); juego con otro (Buytendijk); trabajo-juego (Wundt); gozo moral (Chateau).

- EL JUEGO COMO DERECHO

-CONSIDERANDO EL TÉRMINO “SUJETO DE DERECHO”

A partir del cambio de la figura jurídica que propone la Ley Nacional 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; en su artículo 7, se menciona la Responsabilidad Familiar y específicamente, la

² Oscar Incarbone (1997)

Responsabilidad Parental, en donde se expresan las obligaciones del padre y la madre, cuyas finalidades son Cuidado, Desarrollo y Formación Integral.

El interés superior de la Ley indica que se debe respetar: a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tomada en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Además expresa los Derechos: A la vida; dignidad e integridad personal; vida privada e intimidad familiar; identidad; garantía estatal de identificación; documentación; salud; educación; libertad; deporte y **juego recreativo**; medio ambiente sano; libre asociación; opinar y ser oído; seguridad social; trabajo de adolescentes.

En este sentido, es posible mencionar a Myrtha Chokler (2017) al considerar:

- “El derecho a ser y sentirse ser tratados, acogidos, cuidados y comprendidos como personas enteras en cada etapa, como quienes son y no como los adultos quieren que sean. A no ser caracterizados como mera suma de funciones fragmentadas o en un inventario de capacidades o incapacidades más o menos temporarias o permanentes.
- El derecho a vivir plenamente su propia infancia, como infante de su edad, de tener la maduración que tiene y no la que debería tener para entrar en el rango standard.
- El derecho a ser de ser considerado en sus necesidades, ser escuchado en los intereses que expresa con sus instrumentos de comunicación, verbales, mímicos y gestuales.
- El derecho de cada uno de los niños a ser considerado un sujeto original y único y no verse sometido pasivamente, impotente, cosificado, alienado y masificado como un número más en las estadísticas.
- El derecho a que el Estado y los adultos de la comunidad garanticen las condiciones y ámbitos materiales, afectivos y culturales para su crecimiento pleno, como persona en todos los aspectos, para que pueda vivir, experimentar, ejercitar y desplegar el conjunto de potencialidades que le permitan adquirir a su ritmo, las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas, integrándose en sus grupos de pertenencia y en la cultura.”

-DERECHOS DEL NIÑO: Asamblea General de la ONU. 1959. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de la ONU. 1989. Principio VII:

*“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tiene la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a los padres. El niño debe disfrutar plenamente de **juegos y recreaciones**, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.”*

-DERECHOS IPA (Internacional Association for the Child’s Right to Play.)

“La Declaración IPA por los Derechos del Niño a Jugar fue producida originariamente en noviembre de 1977 en la Reunión de Consejo IPA en Malta, realizada en preparación del Año Internacional del Niño de 1979, y revisada en setiembre de 1982 en Viena y Barcelona.”³

DECLARACIÓN IPA “EL DERECHO DEL NIÑO A JUGAR”

- ✓ Los niños son las bases del futuro del mundo.
- ✓ Los niños han jugado a través de todos los tiempos y en todas las culturas.
- ✓ El Juego junto con los requerimientos básicos de nutrición, salud, vivienda y educación es vital área del desarrollo del potencial de todos los niños.
- ✓ El Juego es comunicación y expresión, combinando pensamiento y acción, da satisfacción y sensación de logro.
- ✓ El Juego es instintivo, voluntario y espontáneo.
- ✓ El Juego ayuda al desarrollo físico, mental, social y emocional del niño.
- ✓ El Juego es una forma de aprender a vivir, no un mero pasatiempo.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206/2006. ARGENTINA

*Art. 20: “Promover el **juego** como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”*

Patricia Sarlé (2012), menciona que el respeto del Derecho a Jugar en la escuela incluye:

- Escuchar las necesidades e intereses de los niños para facilitar tiempos, espacios y variados objetos de juego que se adapten a la etapa de desarrollo.
- Dar espacios y tiempos continuos para que los niños puedan expresarse con la palabra y con otras formas de expresión artística.

³ Cita en: Bianchi de Zizzias, Elia Ana. (2012) Ludotecas. Espacios para jugar de la A a la Z. Pág. 11.

- Considerar las características del contexto y comunidad donde el niño está inmerso.
- Tener en cuenta su identidad cultural.
- Observar sus necesidades especiales transitorias o permanentes para integrar al niño significativamente.
- Crear y recrear tiempos, espacios y objetos lúdicos que enriquezcan el repertorio cultural y educativo del niño.
- Acompañar, guiar, aconsejar, facilitar para poder dialogar, acordar y en alguna instancia poner el límite que sea adecuado.
- Conformar un rol de ludoeducador/a, facilitando la posibilidad de jugar y construir conocimientos.

• EL JUEGO Y LOS PRECURSORES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) Filósofo político suizo. Su propuesta para una pedagogía naturalista defendía la evolución natural del desarrollo del niño. Escribió *El Emilio o De la educación* (1762), donde expresa su método de educación desde las primeras edades hasta la juventud. Propone que se deje al niño pequeño conocer lo que le rodea por medio de la exploración, el descubrimiento y el juego libre, valorando además el contacto con la naturaleza.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Pedagogo suizo, admirador de Rousseau y su método de educación naturalista. Fundó varias instituciones educativas para niños carentes de recursos económicos, poniendo en práctica actividades mediante el juego, valorando las actividades espontáneas de los niños y su desarrollo. Le dio importancia al dibujo, el lenguaje, las actividades manuales y los ejercicios corporales combinados con los cantos. Propone la educación física como medio para la fortaleza y resistencia corporal.

Friedrich Froebel (1782-1852) Pedagogo alemán, seguidor de las ideas de Pestalozzi y creador de la educación preescolar para niños de 3 a 7 años, estableció un kindergarten ("el jardín de los niños" o "jardín de la infancia") en Alemania, donde se trabajaba con juegos, canciones, historias y manualidades. Elabora una pedagogía que incluye tres operaciones: acción-actividades; juego-juegos; trabajo-tareas; considerando al juguete como esencial en la educación del niño. Consideraba al juego como el medio más adecuado para introducir a los niños a la cultura, la sociedad, la creatividad, el servicio a los demás, con al aprecio de la naturaleza. El método froebeliano comprendía cinco series: Juegos gimnásticos acompañados de canto; Cultivo de plantas y cuidado de animales; Poesía, canto, cuento y dramatización; Excursiones; Juegos con los dones (material didáctico) y ocupaciones. Diseña un juego de 500 piezas geométricas de madera (bloques de construcción). Proponía

trabajar en un espacio exterior que permitiera actividades y juegos en contacto con la naturaleza; y en un espacio interior, en una sala de juegos rectangular y en proporción a la cantidad de niños, con mobiliario (bancas largas), en proporción a las dimensiones de los niños y con bordes redondeados.

Ovide Decroly (1871-1932) Pedagogo, médico (neurólogo y psiquiatra), psicólogo belga. Funda en su propia casa una escuela para niños “irregulares” (débiles mentales), luego una “Escuela para la vida mediante la vida”, para “niños normales” en la etapa elemental, y luego se amplió en maternal, secundaria y superior. Introduce los *centros de interés* basados en la motivación, respetando al niño, sus tendencias a la inquietud y el juego, organizando el ambiente escolar. El material principal es el juguete natural que permite una experiencia global y socializadora, así como diversas posibilidades de uso y una mayor iniciativa. El material lo podemos clasificar en: Material aportado por el niño: piedras, botones, papeles, etc; y Juegos educativos: *sensomotores y de atención* (motores, visomotores, audiomotores, visuales) y de *iniciación a las actividades intelectuales* (iniciación a la aritmética, relacionados con el tiempo, iniciación a la lectura, de gramática y comprensión del lenguaje)⁴.

Rosa Agazzi (1866-1951) y **Carolina Agazzi** (1870-1945) Pedagogas italianas que crean el método de la Escuela Materna o Método Agazziano, basándose en las ideas de Froebel. Su intención era formar niños capaces de actuar por iniciativa propia, utilizando materiales de uso diario (de desecho), y la presentación de contenidos a través de actividades lúdicas. Se enfocaban en la salud, la higiene, la cultura física y el lenguaje. Dentro de sus principios, estaba el valor de la alegría que consideraba al juego libre y ordenado en un ambiente afectivo, respetando los ritmos y necesidades infantiles. A partir del contacto con la naturaleza y los objetos, uno de los instrumentos de su método era el museo didáctico que consistía en colecciones de objetos que estimulaban el juego y la adquisición de conocimientos. Su interés era desarrollar la educación sensorial (ordenando por colores, materias y formas de los objetos), la instrucción intelectual (exploración del mundo y la percepción natural de los conceptos) y la educación del sentimiento contra la agresividad (practicando la religión, la educación física y la educación moral)⁵. Proponían una disposición circular de la clase y el uso de canciones para cada actividad.

⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Centros_de_interes

⁵ https://es.wikipedia.org/wiki/Hermanas_Agazzi

María Montessori (1870-1952) Médica, educadora, psicóloga italiana, conocedora de las ideas de Pestalozzi, Itard y Seguin. Crea la “Casa dei bambini” (“La casa de los niños”), en donde el mobiliario estaba adaptado a las dimensiones de los niños y con espacios (preferiblemente con alfombras), que facilitaban el movimiento y la actividad espontánea de los niños, desarrollando un proceso de autoeducación mediante la exploración de los objetos. El aula Montessori integra edades agrupadas en períodos de 3 años, así en la edad preescolar era de 3 a 6 años. Su método se aplicó en la educación preescolar y primaria, caracterizado por proveer un ambiente preparado, donde los niños aprenden mediante el juego-trabajo: “El juego satisface sólo una parte de la naturaleza de uno, el trabajo va a más profundidad y proporciona satisfacción al ser total de uno” (Britton, L.; 2017). Montessori utilizaba la palabra “trabajo” para las actividades espontáneas del niño. Incluyó conceptos como la mente absorbente, los períodos sensibles y la normalización.⁶

Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) Pedagoga argentina, llamada la “Maestra de la Patria.” En la República Argentina se conmemora cada 28 de mayo (día de su fallecimiento), el “Día de la Maestra Jardinera” y el “Día de los Jardines de Infantes”. Su preocupación fue la educación de la primera infancia. En 1900 fundó el primer jardín de infantes argentino, como anexo a la Escuela Normal de La Rioja. También fundó jardines de infantes en Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, elaborando programas para la educación preescolar. Conocía las ideas de Froebel (llamando juguetes a los dones del mismo), y las ideas de Montessori. Impulsaba el conocimiento a través del juego y la exploración, la actividad creadora (el uso de las manos), la agudización de los sentidos y la expresión oral (narración). Afirmaba que los medios fundamentales del jardín de infantes son la naturaleza y el juego, dicho en sus palabras: “*Es así que trabajamos aunque parezca que jugamos*”. Como ejemplo, se presenta la publicación de “Juego en el Nivel Inicial”, del Ministerio de Educación de la Nación (2011; págs. 16 y 17) en donde se menciona una descripción de un jardín de infantes mendocino, sus actividades y juegos, perteneciente a un estudio realizado por Rosario Vera Peñaloza:

Este modo de plantear la tarea cotidiana lo encontramos ejemplificado en uno de los primeros documentos sobre el método froebeliano en el Jardín de Infantes, escrito por Rosario Vera Peñaloza. Como directora de la Escuela Normal N° 1 de Profesoras Pte. Roque Sáenz Peña de la Ciudad de Buenos Aires, en junio de 1915 elabora un estudio comparativo de los sistemas froebeliano y Montessori, recientemente implementado en una de las salas del Jardín Anexo a la Escuela Normal. De este informe, tomamos la descripción del horario del Kindergarten del Jardín de Infantes mendocino (Vera Peñaloza, 1915: 9-10).¹

⁶ https://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Montessori

Horario del Kindergarten (corresponde al Kindergarten de Mendoza, tomado de una revista local del año 1911)

1. Juegos libres, cuidado de plantas y animales – (Al llegar los niños al Jardín, eligen el juguete que más les agrada: pelotas, muñecas, carritos de mano, etc., y se entregan con ellos al juego libre en el salón, riegan las plantas que cultivan en el parque o atienden a la alimentación de los conejitos, palomas y pájaros que allí tienen).
2. Conversación o cuentos, cantos y recitado – (La maestra narra sencillas historias con escenario y mímica que hace patética la narración, otras veces departe en conversaciones familiares que provocan al niño a que exprese sus ideas: se canta o se recitan poesías).
3. Marchas rítmicas imitativas o carreras en el parque – (En las marchas rítmicas, los niños siguiendo la música de carácter descriptivo que se toca, imitan diversos movimientos como el vuelo de los pájaros, el galope del caballo, la marcha del tren, la carrera rápida de los bomberos, etc., etc. Otras veces corren por el parque en carreras sin sujeción a ritmo).
4. Ejercicios de los sentidos por medio de los juguetes de Froebel, materiales de la naturaleza o trabajo manual, libre – (El material froebeliano, las mesas de arena, las piedras con que trabajan en el parque y otros diversos elementos de la naturaleza como ramas, hojas, flores, frutos, semillas, fibras textiles, plumas, etc., constituyen los elementos de trabajo).
5. Juegos educativos – Visitas – Dramatización – (El niño con el disfraz del padre, del abuelo, del Señor o la Señora que van de visita, habla, expresa un cúmulo de ideas, baila, recita, canta o desempeña con toda gracia y soltura, cualquier papel dentro de la dramatización libre de algún cuento narrado de antemano; llamamos libre, porque no hay el esfuerzo mental de la recordación de palabras ni de mímica, el niño acomoda a su sabor, sus aptitudes y palabras, según la interpretación del cuento. Otras veces el juego consiste en imitar ocupaciones del hombre o escenas de la vida de animales).
6. Juegos libres por el parque – (Aquí es donde las calesitas, los columpios, las hamacas, las camas de césped, desempeñan su importante papel).

- PARADIGMAS LÚDICO-SOCIALES DEL JUEGO

Un paradigma es una representación de la realidad, en donde confluyen formas de comprensión e interpretación de la misma, así como también intencionalidades en base a los ideales y significaciones que las personas le dan. En este caso, se trata de dos paradigmas en relación al juego y cómo la sociedad los comprende.

1° La actividad lúdica puede contener una intencionalidad que determinará **“el jugar por jugar”**, es decir que considera al *“juego como fin en sí mismo”*, en donde las características del mismo son: “que se articula libremente ya que no es dirigido desde afuera; la realidad es ficticia porque se combinan datos reales y fantaseados; su canalización es de destino incierto manteniendo al jugador en un desafío permanente, haciéndolo descubrir y resolver alternativas; es improductivo porque no produce

bienes o servicios como producto final; es reglamentado debido a que se establecen reglas “in situ” en forma deliberada y rigurosamente aceptada; y produce placer promoviendo un desafío hacia la diversión.” (Caillois, R.; 1958)

En esta intencionalidad de “**jugar por jugar**”, Patricia Sarlé (2006) especifica que “el acento está puesto en el juego espontáneo del niño en la escuela y en la ausencia o limitación de la intervención del maestro en él. Esta postura diferencia al juegos de las actividades de enseñanza y cuestiona la presencia del juego en el contexto escolar al punto de invalidar, en sus expresiones extremas, toda actividad de juego propuesta por el educador.” (pág 48)

2° La intencionalidad de “**jugar para**” está basada en “*el juego como un elemento didáctico.*” Patricia Sarlé lo considera como “una segunda postura que define al juego como juego educativo (Amonachvili, 1986). El “**jugar para**” prioriza la intervención docente y la mirada del juego como estrategia metodológica para la enseñanza (Denies, 1989). Supone la existencia de actividades que el maestro diseña específicamente para enseñar algún contenido. El juego está presente como motivador de la enseñanza. El acento está puesto en la reflexión sobre lo jugado y en la consecución de las metas propuestas.” (pág. 48)

La relación entre juego y enseñanza desde la mirada del maestro, es descripta por Patricia Sarlé (2006), considerando los siguientes aspectos: (pág. 180)

	(“Jugar por jugar”)	(“Jugar para”)
<i>Textura lúdica</i>	<i>El juego como iniciativa del niño</i>	<i>El juego como recurso para la enseñanza</i>
La disposición del espacio lúdico (Ambiente y objetos)	Dispone los objetos, espacios, tiempos.	Diseña, selecciona, organiza y pone a disponibilidad objetos, espacios y tiempos.
La propuesta didáctica (La <i>apelación</i> al juego y el recurso del humor)	Otorga el <i>permiso</i> para que aparezca el juego. Observador. El juego es considerado como “libre” o “espontáneo” donde no interviene.	Propone juegos como forma de enseñar contenidos y evalúa su desarrollo. Utilización del juego como recurso para cubrir espacios inertes o motivar las actividades. Es observador participante y, en ocasiones, participa jugando.
La relación entre el niño y el maestro en el juego (Los modos de <i>negociación</i> lúdica en la situación de enseñanza)	Se acepta la transformación de las actividades (“deja hacer”) al considerar que es expresión de una necesidad infantil (problemas de atención, cansancio o madurez). Soluciona problemas.	Depende tanto del momento del juego, como del tipo de juego y la estructura de la situación lúdica. Los problemas aparecen cuando se “tergiversa” al juego al querer que se juegue solo de una manera o se le otorga una importancia excesiva a la verbalización/tematización de cómo se jugó (como parte del juego).

- LA PROPUESTA DESDE LA PEDAGOGÍA LÚDICA

La autora de esta propuesta es la Lic. Prof. Elia Ana Bianchi Zizzias (mendocina), quien elaboró un Ensayo titulado “Pedagogía lúdica. Teoría y praxis. Una contribución a la causa de los niños” (1996), planteando un marco teórico con aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Menciona que la pedagogía lúdica emerge como resultado intencional de múltiples caminos: situación del contexto, aprendizaje globalizador, democratización, ternura, alegría, disfrute, gozo, significatividad, interacción, creatividad, expresión y comunicación. (Bianchi Zizzias, E.A.; 2012)

La finalidad principal de la pedagogía lúdica es “contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes mediante una práctica educativa que promueva el desarrollo de la inteligencia creadora en situaciones de juego.” Esta finalidad está propuesta para el trabajo aúlico, patios luditizados y ludotecas escolares.

El modelo didáctico se basa en la **S.E.J.A.** (**situación de enseñanza-juego-aprendizaje**), definiéndola como una “*Relación lúdica-expresiva-didáctica*” y una “*Vivencia creativa y crítica utilizando múltiples formas de expresión*”.

Los componentes didácticos de la pedagogía lúdica son:

- ✓ **Curriculum integrador:** Construcción de conocimientos mediante la vivencia de estrategias lúdicas.
- ✓ **Convergencia de medios expresivos:** Plásticos, musicales, corporales, literarios, lógico-matemáticos, etc.
- ✓ **Ludotecario/a:** Con roles y funciones específicos.
- ✓ **Transferencia didáctica:** De la práctica a la teoría y viceversa.
- ✓ **Creatividad:** La creática como marco referencial.

Las características de la pedagogía lúdica incluyen:

- ✓ Relación lúdica-expresiva-didáctica dentro de un **clima lúdico**.
- ✓ **Ternura:** ámbito afectivo, de seguridad y confianza.
- ✓ **Espacio lúdico** facilitador: aulas y patios luditizados. Protagonismo en su construcción.



- ✓ **Objetos lúdicos** significativos: no acabados en sus funciones. Cajas lúdicas.
- ✓ Planificación de la **Estructura de la Estrategia Lúdica**: Nombre, Fuente, Contenidos, Recursos, Actividades lúdicas secuenciadas, Duración, Evaluación.
- ✓ Aplicación: **ludotecas** (“unidad educativa-recreativa”) **escolares, comunitarias, salud, bibliotecas**; moviludotecas, ludomóvil.
- ✓ **Pensar lúdicamente**: Hacer jugar-jugar con-dejar jugar.
- ✓ **Estrategias**: Motivadoras, significativas, dinámicas, creativas, participativas.
- ✓ **Ludotecario/a**: Es un “Promotor de encuentro lúdicos creativos”. Facilitador, organizador, coordinador, animador, con disponibilidad lúdica-corporal, interdisciplinario, conocedor de las posibilidades lúdico-didácticas de las personas, los juegos y los objetos lúdicos.

Las fases de aplicación de una **Estrategia Lúdica** comprenden:

- a) Incentivación – Motivación.
 - b) Percepción – Exploración – Descubrimiento.
 - c) Participación - Integración al grupo.
 - d) Expresión con lenguajes verbal, musical, corporal, plástico.
 - e) Aplicación: creatividad y producción.
 - f) Satisfacción.
 - g) Valoración.
- EL JUEGO EN LOS NAP⁷ (extracto en donde figura lo relativo al juego)

Características del Nivel Inicial

El juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega).

Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de

⁷ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial. 2004

construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos.

Respecto del lugar del juego en la escuela se dan en la actualidad discusiones controvertidas que polarizan posturas, desde aquellas que dan continuidad a cierta tradición del nivel de utilizarlo como recurso pedagógico creando situaciones artificiales que lo desvirtúan, hasta posiciones que lo excluyen de las aulas a partir de la definición de los contenidos de enseñanza, al interpretar que el juego es un componente disociado de las estrategias didácticas.

El desafío es reconocer que se trata de un problema complejo que se expresa de modo crítico y a través de múltiples manifestaciones en prácticas ritualizadas que reflejan en diferente grado los supuestos que van del "jugar por jugar" a la "primarización del jardín".

Es necesario reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que otorgamos a los alumnos en la actividad cotidiana como así también superar las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza. Es importante definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender.

Todos los campos de conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos. Esto posibilita a los niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo.

En este sentido reconocemos la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos, a la vez que valoramos las estrategias pedagógicas que en el Nivel Inicial contextualizan saberes a través de intervenciones que permiten abordar recortes significativos de la realidad. Las propuestas de enseñanza pueden adoptar formatos muy diversos como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos de algunas áreas del currículo según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos. Pueden incluir entre otros, experiencias directas, salidas, estrategias metodológicas como el juego-trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas con o sin componente lúdico.

Otras estrategias de enseñanza son las secuencias didácticas específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos.

Sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial

Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos:

simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros.

La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc.

El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.

- LA CENTRALIDAD DEL JUEGO

El Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Mendoza (2015), plantea la importancia del juego en dicho nivel, transcribiéndose a continuación: (pág 29 y 30)

“Jugar para los niños/as es un derecho, una necesidad vital en su proceso de desarrollo y en la constitución de su subjetividad. Es una construcción social y cultural que se inicia a partir del nacimiento.

El juego está centrado en el principio del placer; placer por la exploración, el descubrimiento, el despliegue de su propia iniciativa e imaginación, por el dominio progresivo de sí mismo, de los otros y del mundo que lo rodea.

A través del juego los niños/as pueden ampliar sus horizontes, crecer y crear en libertad, expresar su mundo interior, sus emociones, necesidades e intereses poniendo en movimiento deseos, temores, angustias y ansiedades que se manifiestan y elaboran de manera creativa, individual o colectivamente.

El juego es un espacio de sostén en el complejo proceso de constitución de la subjetividad y desde temprana edad se expresa en el “itinerario madurativo”: Itinerario; porque es el recorrido espontáneo que, movido por la emoción, realiza el niño/a al jugar. Madurativo; porque es durante la actividad donde se observa la evolución del juego. Concebido así, el itinerario madurativo es, al decir de Bernard Aucouturier “*el tránsito desde el placer de actuar al placer de pensar.*”

El juego posee valor en sí mismo desde el momento en que el niño/a toma la decisión de jugar, nace de un acuerdo, de una concertación. A “qué” se juega y el “cómo” se juega se encuentra fuertemente condicionado por la cultura, por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida, cuestiones que también influyen sobre los demás, los objetos y los espacios.

La realidad se juega para conocerla, comprenderla, aprehenderla, transformarla y recrearla en función de lo que el niño/a sabe, vive y expresa.

“...El juego sólo es tal en la medida en que es libre. Sólo así, libre, puede cumplir sus funciones y garantizar el desarrollo de los complejos procesos en los que está implicado. Jugando el niño explora, experimenta e incorpora las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y del mundo; aprende a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a manipular y a construir, a establecer relaciones con otros, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos y sobre todo a elaborar sus conflictos. Todos estos procesos subjetivos y aprendizajes ocurren a nivel no consciente, mientras juega, afianzando el núcleo más íntimo de sí mismo y de su identidad. El juego para el niño no es un ejercicio para... ni un ensayo para... ni una preparación para tareas o roles futuros, sino una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora, el juego es su vida, aunque no toda la vida es juego...”

Myrtha Chokler -“Cómo se juega el niño cuando juega”-

Existen diversos tipos o formatos de juego que los niños/as realizan libremente, los cuales evolucionan y cambian a medida que el sujeto se desarrolla; complejizándose y diversificándose.

En virtud de lo expresado anteriormente, el juego es patrimonio de las infancias, es uno de sus derechos inalienables y por lo tanto, es indispensable garantizarlo en el Nivel Inicial.

La LEN establece la relación entre juego, cultura y desarrollo al enunciar en el Art. 20 inciso d: *“Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”*.

Desde este marco legal, la Jurisdicción considera al juego como derecho y contenido de la cultura, un valor que a través de sus instituciones debe defender y hacer efectivo. Es importante considerar los saberes y experiencias sociales de los niños/as y de su comunidad, ya que éstos forman parte del patrimonio cultural transmitido de generación en generación. La diversidad de juegos y los modos particulares de jugar de cada cultura revelan el saber que los sujetos han construido en sus procesos de participación social.

En las prácticas cotidianas los docentes, al reconocer la centralidad del juego, promueven la expresión del proyecto de acción de cada uno de los niños/as al habilitar y ofrecer espacios segurizantes; tiempos en la agenda semanal; formas de agrupamiento; selección y disposición de objetos, materiales y juguetes que forman parte de las diferentes culturas y permiten el desarrollo autónomo, evitando estereotipos.

En muchas ocasiones el juego es “usado como medio para dar clase de...”; es necesario entonces, diferenciar el juego de las actividades lúdicas de aprendizaje que los docentes proponen para que los niños construyan determinados conocimientos.

Dichas actividades pueden gozar de algunas de las características del juego, pero que no son juego propiamente dicho.

Las actividades lúdicas de aprendizaje utilizan al juego como estrategia metodológica para la enseñanza de ciertos contenidos; mientras que el juego con valor en sí mismo,

refiere al despliegue del proyecto de acción de cada niño/a con su particular manera de asumir las elecciones y decisiones que el jugar le propone. Tener presente esta diferenciación, plantea no confundir una con la otra, ni “disfrazar actividades” llamando “juegos” a propuestas que no lo son.

El acompañamiento y la mediación requiere de docentes - adultos disponibles; con una escucha atenta, que se brinden y dejen sorprender por el otro, que habiliten el juego y que se permitan jugar, que piensen al niño/a como constructor activo del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad.”

Más adelante, el Diseño Curricular de Educación Inicial, propone los **“Modos de enseñanza”** (pág. 69), en donde se especifica la centralidad del juego:

“Considerar la centralidad del juego como uno de los pilares del nivel⁸ y como un componente central de la Educación Inicial, es garantizar el derecho de todos los niños/as a desarrollarse a través de experiencias placenteras y enriquecedoras desde el inicio de la vida.

Según Bernard Aucouturier el juego es creación, es la capacidad simbólica que posee el niño/a para expresar “lo que sabe”, “cómo lo sabe” y “cómo vive” la realidad en la que está inserto.

El fin es el juego mismo, no se persigue ningún producto, sino el despliegue de la emoción, del placer en el proceso. Inventar nuevas situaciones, sin estar limitados por los modelos externos, o dirigido desde afuera. Las reglas y la organización son establecidas por los mismos niños/as que juegan. Es importante tener en cuenta las variables que intervienen directamente como favorecedoras u obstaculizadoras del juego de los niños/as. Estas son: el espacio, el tiempo, los materiales, las formas de agrupamiento, el clima institucional y de sala, las intervenciones de los adultos.”

En la página 73, se insiste en que **“Los pilares, “principios pedagógicos irrenunciables”** son fundantes de la tarea del equipo institucional y de cada docente en las salas del Nivel”, mencionando:

“En relación con lo expresado en el apartado de Sujetos e Infancias respecto a **“La Centralidad del Juego”** se hace referencia que a través del juego, los niños/as pueden ampliar sus horizontes, crecer y crear en libertad, expresar su mundo interior, sus emociones, necesidades e intereses poniendo en movimiento deseos, temores, angustias y ansiedades que se manifiestan y elaboran de manera creativa, individual o colectivamente.

Existen diversos tipos o formatos de juego que los niños/as realizan libremente, los cuales evolucionan y cambian a medida que el sujeto se desarrolla; complejizándose y diversificándose.

⁸ *“Para contribuir con la tarea de elaboración de los diferentes lineamientos curriculares desarrollaremos también algunos argumentos a favor de la necesidad (...) y la conceptualización de los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” que se constituyen en criterios, principios, ideas fuerza, postulados centrales, es decir lo que entendemos como “los pilares pedagógicos irrenunciables” que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los/as niños/as de 45 días a 5 años inclusive. (Violante y Soto, 2011)DCP. Educación Inicial. DGE. Mza. 2015. Pág 68.*

Tipos o formatos de juego. (pág 74)

Los siguientes tipos o formatos de juego son propuestos para la Unidad Pedagógica del Nivel Inicial.

☐ **Juegos corporales - sensoriomotores:** las miradas, las sonrisas, el contacto corporal entre el niño/a y el adulto, los balanceos, ruidos, reptados, deslizamientos, entre otros. La exploración, experimentación y elección de diferentes objetos y materiales, rotaciones, giros, saltos, caídas, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios, destrucción y construcción.

☐ **Juegos de manipulación:** objetos para transportar, trasladar, poner y sacar, apilar, voltear, alinear, clasificar, encastrar, sacudir, golpear, enhebrar, tapar y destapar envases, entre otros.

☐ **Juegos de exploración:** la exploración de diversos objetos-materiales - juguetes (juegos heurísticos). Rampas para trepar, telas, libros para mirar, muñecos y elementos cotidianos para dramatizar, pelotas, cajas, sonajeros, entre otros.

☐ **Juegos de crianza:** juegos de sostén, juegos de mecimientos, ocultamientos presencia-ausencia-descubrimiento (a las escondidas, aparecer-desaparecer) y juegos de persecución (atrapar y ser atrapado, perseguir y ser perseguido, identificar e identificarse con el agresor).

☐ **Juegos Corporales sostenidos por la palabra:** narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño/a, relacionadas con el movimiento, con el placer. Los juegos con manos, de imitación de movimientos, al mismo tiempo que se relata un verso, una historia (temporalidad y secuencia).

☐ **Juegos de construcción:** construcción - representación de diferentes estructuras en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales. Derribar-destruir-construir.

☐ **Juegos simbólicos:** surgen por propia iniciativa. Juegos del como sí. Interacción e intercambio con adultos y pares a partir de la imitación de gestos, sonidos, movimientos y acciones. Los juegos de omnipotencia y de identificación con superhéroes, princesas, monstruos, entre otros.

☐ **Juegos de dramatización:** asunción de diferentes roles que se vinculan con situaciones ficcionales conocidas y de la vida cotidiana.

☐ **Juegos reglados:** promueven el aprendizaje y el respeto por determinadas normas y acciones. Establecen relaciones de reciprocidad y cooperación con los otros, respetando puntos de vista. Juegos de reglas arbitrarias (sin consenso grupal), juegos con reglas convencionales (con cierto consenso grupal).

La regla le posibilita al niño/a mirar a los otros, tener en cuenta a sus pares y desde ese lugar descentrarse de sí y de sus emociones.

□ **Juegos tradicionales:** folklóricos y/o autóctonos, que tienen valor para la cultura del niño/a, su familia y comunidad, juegos con palabras, retahílas, rimas, coplas, nanas, canciones, juegos de manos como “este compró un huevito...”; “qué linda manito que tengo yo...”; entre otros. A medida que los niños y niñas vayan adquiriendo mayores capacidades en la exploración y manipulación activa de los objetos y comiencen a desplazarse, el docente irá enriqueciendo los espacios y períodos de juego con recursos apropiados a la etapa en que se encuentran.

Los “**Modos de enseñanza para Jardín Maternal**” que consideran al juego son:

- El desarrollo de los procesos de aprendizaje del niño/a se logra a través del juego activo con el entorno (personas, espacio, objetos). Que un niño/a dependa de un adulto para satisfacer sus necesidades no lo define como un ser pasivo. Por lo tanto se le deben brindar las condiciones adecuadas físicas y emocionales necesarias para que interactúe con su entorno con autonomía y seguridad. (pág. 77)
- El juego espontáneo y las actividades autónomas: la institución educativa debe prever el ambiente favorable y la actitud de los adultos para que el niño/a realice actividades espontáneas propuestas por él mismo, en forma libre y autónoma. (pág. 79)

Los “**Modos de enseñanza para Jardín de Infantes** que consideran al juego son: (pág. 82)

- Diversos espacios de juegos y actividades que amplíen el conocimiento de los roles y funciones que se desempeñan en la sociedad, evitando estereotipos rígidos que determinan acciones, responsabilidades y uso de objetos, materiales y juguetes por género.
- El juego en sus distintos formatos como un espacio fundamental para la reelaboración de emociones, sentimientos y afectos que le permiten expresarse y recrear vivencias para participar en experiencias propias y con otros. Es importante entonces tener en cuenta los condicionantes del juego en el jardín tales como: espacio, tiempo, objetos, clima de juego y la mediación del docente.
- La instalación de escenarios con objetos, materiales, juguetes, elementos de la realidad cotidiana que los niños/as podrán usar de manera simbólica.
- Experiencias de resolución de problemas en contextos diversos (juegos reglados, socio-dramáticos y actividades que impliquen asumir actitudes de búsqueda y exploración) realizando observaciones sistemáticas, registrando, comparando, describiendo cambios o problemáticas, reconstruyendo hechos y fenómenos. Es importante tener en cuenta que los juegos reglados le posibilitan al niño/a mirar a los otros, tener en cuenta a sus pares y desde este lugar descentrarse de sí y de sus emociones, aceptando normas, respetando turnos y límites; intercambiando ideas y negociaciones que enriquezcan el juego para llegar a acuerdos.

➤ PROFUNDIZANDO EL JUEGO EN LA PROTOINFANCIA⁹

“El juego es en principio un derecho del niño, una actividad inquietante y placentera esencial que contribuye a su construcción subjetiva”

Myrtha Chokler

La constitución de la **subjetividad** y por ende la construcción de la conciencia mediante el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento, fortalece la construcción del Yo corporal y el Yo psíquico, el esquema corporal, la imagen corporal, y la conciencia de sí y, en función de todo esto, y al sumarse la presencia de los “otros”: el Yo social.

Considerando al **neurodesarrollo**, el Yo corporal recorre un proceso madurativo de 0 a 4 años, en donde se hacen presentes dos importantes procesos: la sinaptogénesis (proceso de formación de nuevas conexiones nerviosas), y la mielinización (Proceso en donde la mielina -capa lipoproteica que envuelve los axones-, permite la transmisión de impulsos de manera rápida y eficiente, favoreciendo la funcionalidad del cerebro con la integración de la información y la ruta madurativa del desarrollo: céfalo-caudal y próximo distal).

Estos procesos se dan en respuesta a estímulos procedentes de las experiencias sensoriales, emocionales y del propio movimiento, que van a generar y reforzar circuitos de la corteza cerebral con gran capacidad de plasticidad, sosteniendo un cableado neuronal estable que favorece procesos básicos, simples, primitivos; y es la base de mecanismos necesarios para el aprendizaje de procesos más complejos. En este sentido, se reconocen los períodos críticos del neurodesarrollo como ventanas de oportunidad, en donde se da una mayor actividad en determinadas áreas cerebrales, con un mayor gradiente de ramificación dendrítica y mielinización de axones. Estos períodos son de alta tasa de aprendizaje, y cuando se cierra dicha ventana, solo quedan las conexiones más eficientes. (Sanginez, F.; 2018)¹⁰

En los períodos sensibles, un daño cerebral puede llevar a alteraciones o a la reorganización del sistema nervioso, conformándose en el único momento en el cual algo debe suceder para asegurar el desarrollo, y es el momento en que puede producirse una anomalía debido a que existe una gran vulnerabilidad a efectos nocivos.

⁹ El término protoinfancia designa el período de la ontogénesis previo a los tres años de edad, aproximadamente, en el que se operan cambios vertiginosos y se organizan los procesos de individuación-subjetivación y las bases estructurales de la personalidad. Chokler, M. (2017)

¹⁰ Dra. Fernanda Sanginez. Presentación: Segundo Cuatrimestre. Diplomatura de Acompañamiento temprano del Desarrollo Infantil. 2018

Por ello, la plasticidad neuronal es dependiente de la experiencia y del tiempo de duración de ésta, en donde cualquier influencia positiva o negativa puede modificar la organización de funciones ya establecidas, y la reorganización de las áreas que controlan determinada actividad o función. No hay tendencia a la irreversibilidad y continúan abiertas las oportunidades de reorganización plástica y de aprendizaje, aunque con grados menores de libertad y mayor esfuerzo. La neuroplasticidad no tiene dirección preestablecida, sino que es un proceso adaptativo que depende de la actividad y de la experiencia, y posibilita el aprendizaje y la memoria.

Si las experiencias son adversas, se convertirá en un proceso mal-adaptativo, conformándose la estimulación de una función con insuficiente maduración biológica, emocional, afectiva y/o cognitiva con una sobreexigencia y utilización de sistemas maduros pero no pertinentes. Esto provoca distorsión, bloqueo, confusión e interferencia en la construcción y autorregulación, en lugar de facilitarla. Por ello, las experiencias nocivas, dolorosas, desagradables, invasoras, bruscas o inesperadas pueden interrumpir el desarrollo cerebral normal. (Sanginéz, F.; 2018)

El juego combina la diversión en la utilidad de los objetos y la alegría como experiencia emocional profunda al ser protagonista. En este sentido, al jugar se segregan en el jugador las hormonas de serotonina, dopamina y adrenalina, creando registros placenteros de la actividad, y la necesidad posterior de volver a evocar esa vivencia. Por ello, el juego es una instancia de canalización de alegrías, temores, conflictos, frustraciones y fantasías, produciendo un equilibrio psicosomático entre la exaltación (donde se produce un tono elevado, mayor descarga de energía cognitiva, psicológica y física), y la tranquilidad (descenso del tono y recuperación fisiológica y orgánica). Esta función del juego tiene consideración en la “canalización” en forma progresiva a través del placer del juego, mediada por una libertad condicionada por el adulto al organizar espacios, objetos, tiempos y normas. En este sentido, cuando el sujeto juega se genera una sensación continua de exploración y descubrimiento a partir de la propia iniciativa y la necesidad de comprender el espacio y los objetos que lo rodean, además de cumplir con una acción religante con las situaciones vividas anteriormente, y la posibilidad de realizar una catarsis elaborativa, así como también una evasión saludable de la realidad, obteniendo al mismo tiempo recursos para enfrentarla.

La importancia del juego en la **construcción de la conciencia y el desarrollo atencional**, como primera manifestación del psiquismo del niño por propia necesidad, está basada en la consideración del desarrollo de la memoria en situaciones de juego

espontáneo, en donde pasa de un primer foco atencional que es la ropa, el rostro, el cabello de la madre, hacia un segundo foco que es el propio cuerpo (primero una mano y luego las dos manos), y posteriormente hacia un tercer foco que son los objetos cercanos en el espacio; utilizando la mano como herramienta para conocer el objeto y luego el objeto como intermediario en la relación con el otro (por ejemplo en el juego de tomar, dar y recibir). Todo ello, partiendo de una postura adecuada en decúbito dorsal, que le permite dirigir su atención al propio cuerpo y a los objetos de su interés. El desarrollo de la capacidad atencional como proceso psicológico superior le lleva al niño más de un año, por esto es importante favorecerlo y tolerarlo, respetando su momento de desarrollo y sus capacidades.

Al jugar a partir de una necesidad propia, se produce una adaptación y una comprensión de sí mismo, de los otros, de los objetos, y del medio; encontrando ordenadores sociales (simples al principio y de reglas convencionales posteriormente), que promueven seguridad para autorregularse. De esta forma y partiendo de proyectos de acción personales, movilizados por el placer y la emoción, se generan estrategias y esquemas de acción, que conforman **matrices lúdicas**, aprendiendo a aprender y a aprender jugando.

El poner en juego experiencias anteriores permite que ante un error se puedan elegir nuevas alternativas de solución, transformando y creando la situación así como el sentimiento de ser competente y capaz, favoreciendo la construcción psíquica del Yo y estableciéndose la relación entre el querer, el saber y el poder, que permitirán la identidad del “soy yo”, generando la apertura hacia nuevos aprendizajes.

➤ JUEGO Y VÍNCULO TEMPRANO

“Aunque existen factores intrapersonales que intervienen en el desarrollo biopsicosocial, muchas habilidades se adquieren fundamentalmente de las interacciones con los cuidadores y con el medioambiente que los circunda, en especial durante las primeras etapas del ciclo vital.”
Bronfenbrenner, 1979.

Autores como Siegel (2007); Barudy & Dantagnan (2010), reconocen que **los cuidados y los buenos tratos parentales desempeñan un papel esencial en la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral temprano**. Las posibles alteraciones del neurodesarrollo afectan del 15 al 20% de la población infantil, y sus causas son: 5% hereditarias; 30% alteraciones del desarrollo embrionario: genéticas, teratógenos; 10% gestación y perinatales: hipoxia, meconio; 5% postnatales:

enfermedades, traumatismos, desnutrición; y 20% por influencias ambientales. (Lejarraga, 2015)¹¹

Es posible entonces considerar la importancia del **vínculo temprano de calidad**, que involucra las esferas física, cognitiva, emocional y social; siendo una barrera de protección y de contacto; un lugar de transcripción elaborativa y de acompañamiento del pasaje del orden biológico al psíquico, desde la madre al grupo y a la cultura.

Dependerá de los **primeros vínculos** que el sistema nervioso central encuentre el terreno propicio para su maduración y desarrollo, ya que mediante el desarrollo de estructuras neurogénicas se posibilita la representación y significación del entorno, conformando las estructuras psicogénicas; que a su vez junto a las primeras permiten la interacción del sujeto con el entorno, desarrollando las estructuras sociogénicas, las cuales tienen efecto en la organización y maduración de las otras estructuras. En base a esto se puede afirmar que “los niños van creciendo y madurando desde lo biótico, estructurándose desde lo psíquico, y organizándose en lo sociocognitivo.” (Sanginéz, F.; 2018)

El **vínculo afectivo** programa epigenéticamente al cerebro para ser más resiliente durante la vida, siendo las neuronas espejo las estrategias del sistema nervioso central para tal fin. La experiencia sensorio-motora (observar y ejecutar acciones similares) en función de la interacción con los otros, induce la aparición y el desarrollo de las neuronas espejo, las cuales permiten explicar muchos aspectos de la cognición social como la habilidad para entender la acción y la emoción de los otros; la predicción de la acción; la imitación; la comunicación verbal y no verbal; la mentalización y la empatía.

En síntesis, las neuronas espejo son críticas en la imitación, aprendizaje y transmisión de la cultura; la empatía, la conciencia de sí mismo y el desarrollo del lenguaje; y son esenciales en la intersubjetividad y poder entender las intenciones del otro, moldeando las interacciones sociales. Las neuronas espejo son la "estrategia" necesaria para establecer el **vínculo de apego**: la primitiva identificación del niño con el adulto y la actitud empática y anticipatoria del adulto respecto de las necesidades del niño. (Sanginéz, F.; 2018)

Los cuidadores primarios son “los tutores de resiliencia” que se constituyen como apegos funcionales o puntos de apoyo, y abren la posibilidad de tejer una

¹¹ Dr. Horacio Lejarraga. Congreso Argentino de Pediatría Mendoza. Setiembre, 2015.

resiliencia, a partir del contacto visual, corporal, verbal y sostén de un "otro", en un ambiente protector que asegure la neuroplasticidad mediante posibilidades de adaptación y transformación, seguridad y confianza interna sostenedora, gestión de las emociones y los soportes familiares y extrafamiliares. La resiliencia constituye un proceso dinámico en el que el niño es un entretejido de medios etológicos, afectivos y verbales. (Cyrulnik, 1999)

Teniendo en cuenta que **el niño da cuenta de su organización tónico-postural en su juego, en su funcionamiento psicomotor y en el lenguaje** que expresa de aquello vivido en el encuentro con el otro a través del **diálogo tónico postural** (Ajuriaguerra, J.; 1979), éste se configura como la trama inicial del cuerpo y del lenguaje; a partir de una organización neurobiológica y de la capacidad de generar un sistema complejo de comportamientos de orientación, búsqueda, manipulación, desplazamientos, retracción, defensa, etc. Dicho diálogo depende de la participación activa de dos partes imprescindibles y complementarias: los padres y el niño. De esta forma, tono y motricidad llevan en sí los primeros trazados de las reacciones emocionales y afectivas jugadas en el **vínculo** con el otro.

Ana Quiroga (1988)¹², expresa que a través del diálogo tónico postural también se constituye una "matriz de aprendizaje", un modelo interno primario desde donde se va armando la actitud del y para el aprendizaje. Una modalidad relativamente estable de acción, pensamiento y sensibilidad para captar, ubicarnos y operar en el campo de la realidad y del conocimiento.

➤ EVOLUCIÓN DEL JUEGO EN LA PROTOINFANCIA Y EN LA PRIMERA INFANCIA

Desde el neurodesarrollo, se considera que existe un **paralelismo secuencial entre el juego y los procesos del desarrollo y la maduración cerebral**, que lleva a tener en cuenta la importancia de la mielinización de las estructuras cerebrales del tronco encefálico (Bulbo raquídeo, Puente de Varolio y Mesencéfalo) hacia arriba (Diencefalo); y del inicio de la médula espinal (en su conexión con el Bulbo raquídeo) hacia abajo a lo largo de la columna vertebral; por lo que se justificaría la aparición y evolución de los juegos de la siguiente forma: (Sanginéz, F.; 2018)

- 1° Juegos corporales.
- 2° Juegos somato-sensoriales.

¹² Citado en: El Diálogo tónico postural: La trama del cuerpo y el lenguaje. Lucila Levin. Revista de Psicomotricidad. 2014. En: Dossier del Segundo Cuatrimestre. Diplomatura de Acompañamiento temprano del Desarrollo Infantil. 2018

3° Juegos socio-emocionales.

4° Juegos cognoscitivos y abstractos, con destrezas motrices finas.

Es oportuno explicitar entonces las tres etapas en las que, según Myrtha Chokler¹³, evoluciona el juego del niño en la protoinfancia (hasta 3 años aproximadamente), y la primera infancia (4 a 6 años), y que comprenden:

✓ **Primera etapa: Las actividades prelúdicas en los albores del jugar**

Los tres primeros años de vida constituyen un período esencialmente instituyente de la subjetividad, sensoriomotor-cognitivo.

Durante los cuidados cotidianos se producen intensas interacciones recíprocas. Los primeros objetos de atención para el niño son el rostro, las manos, el cuerpo y la ropa de las personas significativas que observa, intenta tomar, aferra y explora. Es la actitud del adulto, el goce o la risa, el desafío, lo que transforma esta actividad en “juego”.

Luego el objeto interesante pasa a ser el propio cuerpo del niño, descubriendo inicialmente sus manos, y utilizándolas como objeto de succión y de apaciguamiento, impulsándolo a la reiteración de sensaciones.

Posteriormente, la mano se constituye en el instrumento para conocer y jugar (Winnicott, 1972), desplazando el interés central de la mano hacia el objeto, transformándola en herramienta cada vez más hábil para la exploración, la experimentación y la utilización de los elementos a los que accede.

A partir del segundo semestre la atención se dirige hacia la búsqueda de efectos de su manipulación sobre los objetos, hacia la comprensión de las relaciones físicas y topológicas, y no solo a la exploración de las sensaciones que estos provocan en sus manos. Esto lo hace primeramente con un objeto, luego con dos simultáneamente y al poder desplazarse aparecen nuevas actividades significativas desde el punto de vista de la constitución de sí, del espacio propio, del adentro y del afuera, lo cercano y lejano, la presencia y ausencia.

Más adelante, aparece un objeto privilegiado que puede sustituir parcialmente y por un escaso tiempo, al adulto significativo en su función de acompañamiento o de consuelo, constituyéndose como “objeto transicional”.

¹³ Chokler, M. Cómo se juega el niño cuando juega. Las raíces de la actividad lúdica. en Adriana Fresquet y María Luisa Porcar comp., Construir, Deconstruir, Reconstruir, Mendoza, 2005.

Alrededor de los 18 a 24 meses, pasa hacia una actividad sensoriomotriz cuya base sigue siendo la manipulación, pero cuya finalidad, interés y significación en el desarrollo afectivo y cognitivo está volcado a las relaciones de los objetos en sí y entre sí, o en el objeto como intermediario en las relaciones sociales, y dirigidos por una meta autopropuesta, como proyecto y anticipación, relacionados con la atención y observación selectiva y persistente.

✓ **Segunda etapa**

Desde aproximadamente los tres a los seis años, se consolida la estructura de continuidad de sí mismo y del otro elaborada sincrónicamente a la socialización ampliada, permitiendo la integración de iniciativas compartidas y la aparición de un verdadero juego ficcional.

En esta etapa, el niño agrega a la exploración y la experimentación, la utilización del simbolismo que se esboza desde muy temprano a través de las primeras imitaciones de acciones: las ecopraxias (gestos corporales), las ecomimias (gestos faciales), y las ecolalias (sonidos onomatopéyicos). Esta es la imitación gestual o mímica mimetizada, no representativa. Más tarde, el niño toma algunos elementos de escenas y objetos de la vida real, los procesa, los transforma, reproduce fragmentos, recreándolos de acuerdo a sus inquietudes, necesidades, cuestionamientos y significaciones.

Desde el punto de vista psicológico el juego simbólico es una actividad caracterizada por la formación de situaciones “como si”, adquiriendo sentido los símbolos en la metamorfosis de los objetos en juguetes y sus funciones; produciéndose una distanciaci3n emocional, en un proceso de descentraci3n.

✓ **Tercera etapa**

Desde los seis años en adelante, la estructura subjetiva se prepara para la integraci3n de la ley social, de las reglas y de los ideales colectivos.

Las característica de exploraci3n y placer sensoriomotor, de imitaci3n, simbolizaci3n o experimentaci3n de roles sociales de las etapas anteriores, se integran a nuevos juegos, se perfeccionan o se reestructuran, pero no desaparecen.

El tercer nivel de juegos est3 constituido por actividades lúdicas regladas que exigen mayor estructuraci3n del yo, descentraci3n emocional y capacidad de ponerse en el lugar del otro, integrando la ley y comprensi3n de normas elaboradas simbólicamente. El juego reglado requiere comunicaci3n, cooperaci3n, tolerancia a la

frustración y capacidad de espera. Esto tiene que ver con el proceso de descentración del que habla Jean Piaget y Henri Wallon, debido a que requiere cierta maduración psicológica, afectiva, cognitiva y social, para superar el egocentrismo.

➤ ALGUNAS TEORÍAS PARA INTERPRETAR LOS JUEGOS

“...el concepto de juego es tan amplio, general y plural como poco claro... el juego se resiste a cualquier clarificación conceptual definitiva, ya que cualquier teoría lo más que logra es captar una parte de “la verdad” del juego”. Gruppe, O. (1976)

En base a la opinión de Gruppe, es que no se plantean solo clasificaciones de juegos, sino teorías con sus características principales que puedan clarificar desde qué mirada ha sido considerado “el juego”.

➤ JUEGO AUTÓCTONO - ORIGINARIO

Cuando el juego surge en un lugar determinado, es creado por las mismas personas del lugar, se denomina “autóctono”, es decir “originario o nativo”. Con su uso pasa a formar parte de las costumbres y la cultura, constituyéndose en “popular”, y si se sostiene en el tiempo, se transforma en juego “tradicional”, fortaleciendo dicha cultura con la transmisión de valores que se consideran importantes.

➤ JUEGO TRADICIONAL

Este juego es el que se ha transmitido de generación en generación, mediante el lenguaje oral con canciones, rimas, frases, preguntas y respuestas. Su formato espacial también ayuda a que se continúe manteniendo, por ejemplo, el uso circular en rondas, hileras o filas; así como también la agrupación de los jugadores en parejas, equipos o solo individualmente.

En principio los juegos tradicionales son juegos autóctonos, pero también los juegos tradicionales han sufrido y sufren “migraciones”, debido a conquistas, invasiones, influencias comerciales, o simplemente mudanzas de las familias que los juegan. Es decir, que es posible encontrar juegos tradicionales en un continente que son autóctonos de otro, y que con el tiempo han sufrido modificaciones o se le han restado o sumado valores culturales en función de la nueva generación que los utiliza, pero que perdura en su base lúdica, apareciendo entonces los fenómenos de enculturación o de transculturación, que consisten en el fortalecimiento de los valores culturales de una sociedad o en el cambio de dichos valores, los cuales están cargados de significados e ideales.

➤ JUEGO RECREATIVO

El juego recreativo propone situaciones de diversión y placer corporal, sin competitividad, es decir sin desear superar a un contrario u oponente, en donde se estimula la creatividad en la utilización de espacios y materiales, y la modificación de los juegos, estableciendo relaciones igualitarias, basándose en actividades cooperativas.

Este juego se inscribe dentro de la Recreación Educativa quien considera a la *recreación* como un derecho y una necesidad fundamental de los seres humanos. Sus prácticas están orientadas al desarrollo humano y buscan generar procesos grupales basados en una participación que permita el ser protagonista de los procesos de aprendizaje.

La Recreación Educativa se distingue del recreacionismo y de la animación sociocultural, en función de las intencionalidades, roles y del impacto personal de las propuestas, siendo la Recreación Educativa:

- ✓ Una Vivencia de la experiencia recreativa como factor de desarrollo que genera procesos grupales basados en la participación según los propios intereses, promoviendo autonomía. La intervención del recreador promueve procesos de formación que facilitan aprendizajes para un desarrollo humano. (Lema, R.; 2015)
- ✓ Un Modelo vivencial de educación en el ocio, como intervención educativa a largo plazo, basada en situaciones, vivencias y experiencias formativas relacionadas con el tiempo libre combinando teoría y práctica. (Cuenca, M.; 2000)
- ✓ Las actividades son voluntarias, grupales y coordinadas exteriormente, con metodologías lúdicas y placenteras, para transformar el tiempo disponible o libre de obligaciones, en praxis de la libertad en el tiempo, bajo un modelo didáctico. (Waichman, P.; 2008)

➤ JUEGO DE QUERMÉS, KERMÉS, KERMESE O KERMESSE

Juego de recreación tradicional, con el sentido de fiesta y reunión, generalmente al aire libre, con bailes, rifas, concursos, juegos e intercambio de productos:

“En Argentina el referente más cercano son las Fiestas Mayas. El 5 de Mayo de 1813 la Asamblea reunida en Buenos Aires declara Fiesta Cívica al 25 de mayo, estableciendo esta celebración. Fue uno de los grandes acontecimientos populares de Buenos Aires. Se prolongaban del 23 al 26 de Mayo y todo el pueblo participaba. Las actividades oficiales incluían el Tedeum y la formación militar en la plaza de la Victoria, hoy Plaza de Mayo. Pero además, había una nutrida lista de diversiones populares en la que los chicos eran protagonistas especiales: por ejemplo las danzas, grupos de niños y niñas iban vestidos cuidadosamente de celeste y blanco. Se elegía a una niña por su belleza y se la transportaba en un carro adornado en forma fantástica y tirado por hombres disfrazados de tigres y leones, las danzas seguían el recorrido hasta llegar a la plaza, donde se bailaba sobre un tablado. Los funcionarios del gobierno tenían un palco y los personajes distinguidos disfrutaban de una comida de etiqueta servida en el cabildo. También había rifas, competencias para trepar sobre el palo enjabonado y calesitas para los más pequeños. La fiesta no paraba ni aún de noche, momento de los fuegos artificiales.”¹⁴

➤ JUEGO COOPERATIVO

En este juego la finalidad es Co-operar: colaborar en acción con otros para un fin común. La cooperación es necesaria proponerla desde los 4 y 5 años en situaciones lúdicas en donde no exista la obligación de hacerlo, recordando que en estas edades la construcción de la subjetividad está teñida de egocentrismo (y no egoísmo). Por lo tanto, la cooperación tiene que ser paulatina y voluntariosa y “entre todos”, planteada como un *desafío* a resolver mediante la participación grupal, por eso es importante poner el acento en que se juega “con otros”, no contra otros; y que al lograr superar el desafío grupalmente, todos ganan; con un sentido incluyente y de solidaridad.

➤ JUEGO EN EL MEDIO NATURAL

Las actividades lúdicas en la naturaleza tienen características recreativas y cooperativas, en donde se favorecen los desarrollos físico, emocional, cognitivo, psicológico y social; la liberación de tensiones y la interdisciplinabilidad de áreas (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, música, plástica y artesanías, educación física, etc). Estos juegos fortalecen además la educación ambiental, y los valores en función del cuidado y preservación del ambiente natural.

➤ JUEGO LIBRE – ESPONTÁNEO - AUTÓNOMO

*“El juego debe ser una actividad libre, no impuesta o dirigida desde afuera y esencialmente placentera”
María del Rosario Rivero Pérez*

¹⁴ Citado por Daniel C. Pérez; en KERMESE. Una propuesta que se convirtió en un clásico, www.kermese.com.ar

Emmi Pikler descubrió los aspectos fisiológicos del desarrollo motor y las condiciones del entorno necesarias (relacionales y materiales) en donde, sin la intervención enseñante del adulto, se pone en evidencia la libertad como práctica que se expresa en la relación del niño con el adulto, constituyéndose en una modalidad de crianza y en una filosofía de vida. (García, A.; 2017)

Pikler (1985), propuso la libertad de movimientos y la autonomía como bases del desarrollo motor y postural, generado por las propias iniciativas del niño y sostenido por la seguridad afectiva-emocional del vínculo con el adulto, estableciendo así los fundamentos del juego libre o autónomo.

Este juego es iniciado por el niño y por la propia necesidad de conocer, comprender y adaptarse al mundo. Es una producción espontánea y exploratoria, con una función psíquica para el niño, como instrumento privilegiado para superar angustias arcaicas y construir subjetivamente el Yo, partiendo de una postura que le permite la observación de lo que lo rodea, en un equilibrio tónico-postural, dominando su motricidad, a través de la libertad de movimientos, la propia iniciativa y la autonomía: decidir qué, cuándo y cómo hacer; lo que le va a permitir la autocorrección y autorregulación.

La acción está dirigida por una intención y un interés sobre los objetos: “el proyecto de acción personal”; que se ve reflejado en las manifestaciones lúdicas espontáneas y desde donde se pueden identificar los niveles de organización de la acción, según sean las fases de preparación, comienzo, desarrollo y fin; y las etapas del juego espontáneo: exploración, asombro, nueva exploración, variaciones y transferencia: *“Los bebés se detienen en los objetos de su interés, organizando su actividad en función de su capacidad de atención, de su interés y de su humor en ese momento. También pueden interrumpir a cada instante su actividad libre y espontánea aunque eso no significa que estén desconcentrándose, simplemente que alternan momentos de atención con momentos de descanso”* (Rivero Pérez, M.R.; 2005)

La acción tiene un nivel sensoriomotor (con la repetición por el propio placer), y un nivel cognitivo-emocional (con la formulación de hipótesis para ratificar o rectificar), como lo explica María del Rosario Rivero Pérez (2005, pág. 14):

“Cuando un bebé explora y actúa libremente sobre los objetos, la repetición del acto le da la posibilidad de observar los efectos de éste. A fuerza de recordarlo, él espera inclusive esos efectos. Es decir, que es a partir del interés del niño por los efectos de los objetos, como ver rodar una pelota, ver cómo gira una tapa, mirar cómo cae una canasta de sus

manos, etc. Surge la necesidad de repetir estos actos para lograr estos resultados, se producen por lo tanto situaciones de causa-efecto muy importantes para el desarrollo del pensamiento lógico matemático.”

Este tipo de juego permite el acceso a los juegos de reaseguramiento profundo y a la simbolización, eligiendo los objetos para transformarlos, convirtiéndose en un ser de juego, de palabra y de comunicación. Si el niño no ha superado satisfactoriamente las angustias arcaicas, es posible que manifieste ansiedad, impulsividad, desorganización e inhibición, todo lo cual bloquea la atención y la concentración, alterando el continuum de la exploración en el juego libre.

Según Miguel Hoffmann (2013), en la actividad espontánea se produce una construcción de la subjetividad mediante las iniciativas de exploración, experimentación, contacto y juego. Juego iniciado por la propia necesidad que involucra un acto simbólico que transforma una cosa en otra, donde se realizan las primeras mentalizaciones y la formación de representaciones.

El rol del adulto es ayudar a que el niño ponga palabras dentro del juego, permitiéndole abrirse a la realidad. La palabra le permite al niño acentuar la emoción y sentirse menos dominado por sus propias pulsiones, expresando todo lo que está retenido en él, estando así disponible para el aprendizaje.¹⁵ Sumado a esto, el niño que tiene la posibilidad de explorar, ejerce su competencia, volviéndose cada día más ágil y seguro de sí; y perfeccionando sus habilidades, aprendiendo a atender a los efectos de sus actos: “Aprende a aprender”; constituyéndose en su forma de aprender, y en su matriz de aprendizaje. (Rivero Pérez, M.R.; 2005)

No solo es la interacción con los objetos los que favorecen la construcción de las capacidades del niño, sino también el espacio: “Organiza su campo solo a medida que se coloca en relación con los objetos. El desplazamiento y la manipulación le permiten exploraciones que le hacen descubrir el espacio circular” (Ajuriaguerra, J.; 1977)¹⁶

Es importante entonces el rol del adulto en la preparación del espacio, la selección de los objetos y la determinación del tiempo de juego (no solo como límite externo al niño, sino en la observación de la demanda del mismo para cambiar de actividad, o ante la necesidad de suspender dicho juego por emergentes como cambiado de pañales, sueño, cansancio, etc); manteniendo una actitud de

¹⁵ Prof. Sonia Guldborg. Apuntes. En: Dossier del Segundo Cuatrimestre. Diplomatura de Acompañamiento temprano del Desarrollo Infantil. 2018

¹⁶ “Personalidad y socialización”. Hamaca N°10. Bs. As. Fundari-Cidse. En: Juego y libertad de movimiento en niñas y niños menores de 3 años. María Rosario Rivero Pérez. 2005

observación, acompañando desde la mirada, las palabras, y la presencia permanente, favoreciendo de esta forma el respeto y la seguridad afectiva-emocional y postural. Para todo esto, es importante la anticipación de lo que va a suceder antes y durante el juego.

➤ IVÁN DARRAULT-HARRIS: (Semiótica)

- JUEGO DE COMUNICACIÓN

El autor plantea que en la interacción cotidiana entre la madre y el bebé se dan los juegos de comunicación que incluyen: la mímica, el esconderse y el aparecer, y los juegos proxémicos, en función de las distancias corporales durante el juego.

➤ DANIEL CALMELS: (Psicomotricidad, Psicología social y Educación Física)

- JUEGO CORPORALES DE CRIANZA

Los primeros juegos que se desarrollan en proximidad física y afectiva entre las interacciones del bebé con sus cuidadores primarios, han sido denominados por el autor como “juegos de crianza”, generando experiencias lúdicas que llevan impresas las marcas de la cultura, quedando inscriptas en un registro y memoria corporal. Las acciones que se organizan alrededor del cuidado del bebé como aseo, sostén, alimentación, sueño, van dirigidas al cuerpo del niño, dan lugar a actividades lúdicas o prelúdicas que se comparten entre el adulto cuidador y el niño. (Calmels, D.; 2001)

Las relaciones en la casa y con la familia establecen los modos culturales, el sentimiento de pertenencia y la identidad cultural, en donde se da un placer compartido y una co-emocionalidad con acuerdos tónico-emocionales entre el niño y el adulto, a partir de una necesidad: el encuentro.

Es oportuno relacionar en este punto el valor del vínculo temprano mediante el diálogo tónico en los juegos corporales¹⁷

A través de los juegos corporales el niño entrelaza la estructura biológica al lenguaje, produciendo el desarrollo motor. El cuerpo y el lenguaje se articulan en el eje de la subjetividad, encontrando en el diálogo tónico postural el espacio apropiado para hacerlo. Sus dos componentes son, en primer lugar, el diálogo como instrumento del lenguaje, con su función de comunicación mediado por un vínculo emocional, combinando el gesto expresivo y la sensibilidad, instaurándose el lenguaje de la

¹⁷ Citado en: El Diálogo tónico postural: La trama del cuerpo y el lenguaje. Lucila Levin. Revista de Psicomotricidad. 2014. En: Dossier del Segundo Cuatrimestre. Diplomatura de Acompañamiento temprano del Desarrollo Infantil. 2018

afectividad a través del movimiento y la postura; y en segundo lugar, la función tónica postural, donde la estructura tónica queda determinada por la intensidad con la que se viven las primeras reacciones tónico-emocionales, y aparecen los gestos y la actitud al haber otro que codifica dichas manifestaciones.

En estos juegos se desarrolla todo un proceso de asimilación y acomodación entre los cuerpos, un ajuste postural a través de las fluctuaciones del tono, implicando la realidad interior del otro como la del niño, entramándose en una realidad témporo-espacial común. El diálogo tónico postural se desarrolla entonces dentro de un espacio transicional (Winnicott, D.; 1951), que se caracteriza por ser un campo potencial intermedio entre la realidad interior o persona y el mundo real.

La observación de la díada madre-bebé constituye un medio significativo para comprender y entender la conducta no-verbal, las primeras interacciones, el clima afectivo-emocional, como así también el nivel de desarrollo del niño pequeño.

Los juegos corporales de crianza son clasificados por Daniel Calmels en:

- JUEGO DE SOSTÉN

Plantean un distanciamiento entre los cuerpos, en donde en un momento dado se rompe la sensación de fusión, de seguridad que el niño tiene en el cuerpo del adulto y crean una estimulación laberíntica que influye en el tono muscular, generando desequilibrios. Surgen temores a caer, desprenderse, desgarrarse y perder el contacto con el cuerpo del adulto, siendo las acciones de éste excitantes o calmantes, manifestándose dichos acuerdos tónico-emocionales en los gestos, las actitudes, las posturas, las vocalizaciones y el interjuego de tensión y distensión.

Los juegos de sostén se desarrollan en un espacio corpóreo: en, desde y sobre el cuerpo del adulto: Las acciones básicas son: mecer, girar, elevar y descender, subir y bajar, trepar y colgar. Al jugar, la caída y el desprendimiento son ilusorias, falsos riesgos. Estos juegos permiten elaborar el temor a la separación y la pérdida. Ejemplo de estos juegos son: alzarlo y bajarlo, sentarlo sobre la falda y moverlo, el caballito, el avioncito.

- JUEGO DE OCULTAMIENTO

Por un lado el niño necesita de las semejanza, las identificaciones y al armonía en la relación con sus padres y el mundo que lo rodea, pero le será necesario

experimentar las asimetrías, las desarmonías y las diferencias para poder reconocerse como un individuo respecto a los demás.¹⁸

En estos juegos de desaparecer-aparecer hay una pérdida de la referencia visual, una distancia entre cuerpos que no pueden ser visualizados y que en algún momento se va a resolver. Dan lugar a temores ligados a la oscuridad de base cultural. Se pueden diferenciar dos momentos:

1. El adulto le enseña a ocultarse como pérdida de referencia visual que es contenida por el acercamiento de los cuerpos.
2. El adulto le da un sentido, le da un nombre y lo inscribe como juego.

Estos juegos introducen al niño en la ficción porque plantean algo que no es cierto, pero se mantiene la cercanía con el adulto, el niño sabe dónde está el otro y el adulto también, en ellos existe una relación de pérdida y encuentro, cubrirse y descubrirse, pudiendo participar tanto personas como objetos, por ejemplo: sabanita, cuco, cuarto oscuro, escondida.

- JUEGO DE PERSECUCIÓN

En los juegos de persecución existe un perseguidor, un perseguido y un refugio, como espacio seguro que le da al niño la sensación interna de estar protegido en un lugar donde la amenaza no llega. Aparecen las funciones básicas de ataque-defensa; simbolización agresor-agredido; ansiedad-alivio. Ejemplo de estos juegos son corre que te pillo, manchas, el lobo/oso/monstruo, el quemado, juegos de pelota.

➤ HENRI WALLON: (Psicología)

"Si el juego está condicionado por la disciplina y finalidad educativa deja de ser juego. El Juego es espontáneo siempre que el niño juegue de forma natural, sin estar influenciado por unas normas, o reglas educativas. El juego está integrado en la actividad general del niño, es un aspecto esencial de su desarrollo, porque va unido a su evolución psicológica en la que inciden: la emoción, socialización, el entorno, y el movimiento".
Henri Wallon

- JUEGO FUNCIONAL

Son juegos espontáneos, que se dan de forma natural, en donde el niño ejercita el auto-conocimiento corporal y el de los objetos, con movimientos elementales muy simples como extender y doblar los brazos o piernas, mover los dedos, tocarse un pie, producir sonidos, tirar cosas, teniendo como guía interna la ley de causa y efecto.

¹⁸ Lucila Levin (2014). Op, cit.

- JUEGO DE FICCIÓN

Son aquellos en los que el niño va a imitar las acciones, implicando en ellas un carácter significativo y social. Por ejemplo: jugar a la familia y a las comidas, jugar a las muñecas, jugar al caballo subidos en un palo, a los indios.

- JUEGO DE ADQUISICIÓN

Estos juegos le permiten al niño comprender, mediante la memoria verbal, a los seres humanos, los objetos y la cultura que lo rodean, mediante las canciones, los cuentos y relatos, las rimas y los trabalenguas.

- JUEGO DE FABRICACIÓN

El niño opera con los objetos para combinar, reunir, y en la medida que se va ejercitando aprende a modificar, transformar y construir nuevos objetos lúdicos.

➤ BERNARD ACOUTURIER: (Práctica psicomotriz)

*“Transitar desde el placer de actuar al placer de pensar”
Bernard Acouturier*

- JUEGO DE REASEGURAMIENTO PROFUNDO

El niño se reasegura frente a las angustias arcaicas que forman parte de la evolución humana. Dichas angustias son de dos tipos:

- Angustia de separación-pérdida: Antes de los 3 años la separación de la madre es vivida como un desgarramiento del cuerpo de la madre, surgiendo las angustias de caída y fragmentación. Predominan los juegos de placer sensoriomotor (rotaciones, giros, saltos, caídas, balanceos, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios, rodar), los juegos de construcción y destrucción, amontonar y desparramar; los juegos de presencia- ausencia (escondidas, alejar-acercar, llenar- vaciar); los juegos de persecución o devoración (perseguir-perseguido, atrapar-ser atrapado); los juegos de omnipotencia (fuerte-débil, ganar-perder, superhéroe); los juegos de identificación con el yo ideal y los juegos de identificación con el agresor.
- Angustia de castración: Después de los 3 años es vivida de forma diferente en el niño y la niña, quienes van a tratar de compensar estas angustias a través del placer del cuerpo en movimiento y de los juegos de equilibrio-desequilibrio, rotaciones, balanceos, caídas, saltos. En las niñas: juegos de envolturas del cuerpo, proximidad al cuerpo, atraer hacia sí; juegos de cuidados y reparación,

coordinación y destreza manual; y juegos con muñecas y disfraces. En los niños: Juegos de competición motriz, de poder y fuerza, acrobacia, velocidad, de agresión con fusiles, espadas, revólveres; juegos con disfraces menos elaborados.

Todo lo que juega el niño tiene sentido en relación a su historia pasada y las interacciones vividas con sus padres durante el período preverbal. Todo lo vivido en ese período es memorizado en el cuerpo, en el psiquismo y va a representarse en los juegos simbólicamente.

Un cierto grado de angustia es necesario para que el niño pueda encontrar recursos de reaseguramiento. Si el niño no puede construirse, no puede construir imágenes y representaciones, porque la angustia limita la producción de las mismas. Un niño que no juega, ya sea agresivo o inhibido, tiene debilidad de representaciones mentales, no puede pensar, hay un déficit de la dimensión simbólica: se encuentra invadido por las angustias arcaicas. La emoción es opuesta a la representación mental, por lo tanto es movimiento que queda en movimiento sin pasar a una acción transformadora.

Una acción supone la transformación del otro, es lo que llamamos interacción. Cuando un niño está en interacción, integra en sí mismo el objeto amado (simbólicamente) porque incorpora el tono, las emociones, las posturas y el ritmo, es decir que incorporando al otro se transforma. El niño no está solo, tiene al otro en sí mismo¹⁹.

El proceso normal de separación-individuación es el primer requisito del desarrollo y conservación del sentido de identidad. Ayudar al niño en su maduración psicológica es ayudarlo a descentrarse de sus emociones, y para ello utiliza el juego, el dibujo, las construcciones y el lenguaje. Este camino de la acción a la representación, de la centración a la descentración, se inicia con los juegos de reaseguramiento profundo, tanto con el propio cuerpo como con los objetos, permitiendo el proceso de representación y facilitan a través de las transformaciones, la reconstrucción de imágenes en ausencia de ese otro que sea alejado (porque es el niño quien lo ha alejado); implicando un camino madurativo flexible en los juegos de:

- ✓ Juegos de destrucción: La destrucción entendida como transformación, es para construir. El deseo de destruir surge como una lógica psicológica de destruir al objeto originario, lo que le permite poner a la madre a distancia, como

¹⁹ Prof. Lic. Lucía Vera. Corporeidad-identidad: "Juegos de reaseguramiento. Relación asimétrica: adulto-niño". En: Dossier del Segundo Cuatrimestre. Diplomatura de Acompañamiento temprano del Desarrollo Infantil. 2018

necesidad de oposición al otro para ser yo, para poder representarla en una imagen. Dejar, alejar, permiten el proceso de representación, permite reconstruir una imagen en ausencia del objeto.

- ✓ Juegos de placer de la caída: El dejarse caer es abandonarse a la fuerza de gravedad, liberando una intensa emocionalidad, con el placer de controlarlo, para lograr reunificar la unidad corporal.
- ✓ Juegos de rolidos: El niño representa con el cuerpo las acciones que ha vivido en interacción, como el ser girado por el adulto, lo que ha estimulado intensamente el órgano laberíntico, registrando en su cuerpo esas transformaciones en las que está incluido el adulto.
- ✓ Juegos de balanceos: Estos juegos son de estimulación laberíntica, permitiéndole al niño evocar situaciones ya vivenciadas al ser mecido o hamacado, y le permiten representar el objeto ausente, reasegurándolo frente a la angustia de la pérdida.
- ✓ Juegos de saltos en profundidad: Al jugar a saltar al vacío, hay una pérdida de referencias espaciales y del equilibrio, pero termina siendo atrapado por la fuerza de gravedad. Por ejemplo, al sentir placer en caerse, ha superado la angustia de sentirse fragmentado.
- ✓ Juegos de llenar y vaciar: Representan las vivencias de absorción y expulsión, y al objeto perdido, al que logra transformar, sin que signifique pérdida. Es posible que jugar a vaciar no implique todavía el llenar, por eso es importante el otro que reúne, llena y ayuda a contener, para que luego el niño pueda acumular, reunir y reunificar.
- ✓ Juegos de encastrar y reunir: Representa la unificación y la integración con la madre.
- ✓ Juegos de escondidas (desaparecer y aparecer): El placer de representar el objeto perdido es el deseo inconsciente de reencontrarlo, siendo entonces un proceso de reaseguramiento frente a la separación del otro. Es un juego como un llamado al adulto a descubrirlo, a ser buscado y al ser descubierto el niño experimenta una enorme alegría.
- ✓ Juegos de envolturas: Es un maternaje a sí mismo, ocupándose de la misma manera en que otro se ocupó de él.
- ✓ Juegos de identificación con el agresor (perseguidor-perseguido): Representa acciones de destrucción pulsional (devorar-atacar).

➤ JEAN PIAGET: (Epistemología genética o psicogenética)

*“El juego es una posibilidad, la posibilidad de tener la posibilidad”
Jean Piaget*

Este autor expresó que: “Para clasificar los juegos sin comprometerse a priori con una teoría explicativa, o dicho de otra forma, para que la clasificación sirva a la explicación en lugar de presuponerla, es necesario limitarse a analizar las estructuras como tales, tal como las testimonia cada juego: el grado de complejidad mental de cada uno, desde el juego sensoriomotor elemental hasta el juego social superior.” (J. Piaget, 1990)

En base a ello, consideró la evolución de los juegos en función del desarrollo del pensamiento, y distinguió los juegos ejercicio funcional sensorio-motor; simbólico; de roles o papeles; de construcción y de reglas.

- JUEGO EJERCICIO FUNCIONAL-SENSORIOMOTOR

Este juego comienza en el período sensoriomotriz, en el subestadio II. Es llamado “Juego ejercicio” porque se ejercitan (valga la redundancia) las funciones sensoriomotoras que comprometen movimientos y percepciones, generando esquemas de acción (sobre el propio cuerpo y los objetos), y que permiten desarrollar la inteligencia práctica: “Un juego de las funciones sensoriomotrices es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, ya que no posee en acción más que movimientos y percepciones.” (J. Piaget, 1964)

Estas acciones son individuales, con repetición voluntaria de gestos, sonidos y movimientos, generando así el “placer funcional” de dominar dichas acciones, con el fin de *adaptarse*, es decir para comprender o conocer los objetos explorándolos.

Mediante estas acciones logra la internalización del esquema corporal, del espacio, los objetos y los otros. Es necesario que esté presente la libertad de movimientos, la exploración y la espontaneidad para que el niño pueda desplegar dicho juego, además de una gran motivación interna.

Jean Piaget observó tres etapas en este juego ejercicio-funcional:

-1ºetapa: El niño está centrado sobre sí mismo, en su propio cuerpo, y se hacen presentes las Reacciones Circulares Primarias (0-5 meses)

-2ºetapa: Se centra sobre el exterior, en los objetos y el espacio. (6-8 meses)
Aparecen las Reacciones Circulares Secundarias, con las acciones de causa-efecto. (9-12 meses)

-3ª etapa: Surgen las Reacciones Circulares Terciarias, y se fortalece el concepto de permanencia del objeto. (13-17 meses)

Los juegos de ejercicio funcional se extienden aproximadamente hasta los dos años. Son realizados hasta que la repetición de la acción y su dominio no causan novedad, y luego continúan evolucionando hacia el juego simbólico, acompañado de la imaginación representativa.

-JUEGO SIMBÓLICO

En el período preoperacional preconceptual, el pensamiento es acompañado por el lenguaje, surgiendo la función semiótica o simbólica, que consiste en representar un significado por medio de un significante; en donde lo ya logrado en el período sensoriomotriz se reconstruye en representaciones; constituyéndose además las imágenes mentales como símbolos de los objetos, siendo concebidas por Jean Piaget (1985), como "imitaciones interiorizadas". Esta función simbólica tendrá su máximo desarrollo entre los dos y cuatro años de edad.

El juego simbólico es una actividad *asimiladora* de lo real al Yo, representándose un objeto a través del símbolo. En este sentido, se da una simbolización primaria, imitando el objeto real presente, y posteriormente una simbolización secundaria, con el uso de objetos que representan a otros (y estos están ausentes), dándose entonces una imitación diferida, con ausencia del modelo.

Con este juego, el niño expresa sus sentimientos y pensamientos, al transformar lo real en función de sus deseos, con un sistema de significantes contruidos por el niño. Cumple además con una función afectiva, constituyéndose un lenguaje adecuado para expresar sus sentimientos, fantasías, conflictos, y angustias no toleradas por el Yo. No posee reglas ni limitaciones, compensa necesidades no satisfechas, representando acciones prohibidas, revive situaciones desagradables, tratando de darles un final feliz, y ejercita su poder y dominio sobre los objetos y situaciones.

Además, tiene una función cognoscitiva expresando un nivel de organización de las estructuras cognitivas, al posibilitar la generalización de esquemas ya contruidos y la creación de otros en el intento por salir airosos de las situaciones.

Poder discriminar la realidad de la ficción es el primer pasaje a una distanciaci3n emocional, facilitando el proceso de descentraci3n del cuerpo y de lo emocional, despejando as3 el camino hacia el aprendizaje escolar (lectura, escritura, lenguaje, valores, reglas y leyes sociales); mediando la observaci3n de dicho pasaje a trav3s de la imitaci3n, el dibujo y el lenguaje.

Al jugar, se pone en juego la maduración neuromotriz, permitiendo el juego simbólico, el acceso a un recorrido de maduración psicológica que incluye:

- ✓ La transformación y metamorfosis de la realidad a partir de la propia fantasía.
- ✓ La unión del objeto con la gestualidad.
- ✓ La carga afectiva emocional.
- ✓ El distanciamiento afectivo.
- ✓ El impacto en la Zona de Desarrollo Próximo, como lo propone Lev Vigotsky:
“La actividad lúdica es una acción global que influye profundamente en las características de la zona proximal de desarrollo de cada individuo.”

Cuando el símbolo del hacer “como si”, pierde su carácter en función de la representación imitativa de la realidad, el juego simbólico empieza a decrecer. Esto ocurre entre los 4 y 7 años de edad, debido a la mayor organización del pensamiento y la necesidad de imitar a lo real con precisión. Esta representación imitativa de la realidad en las representaciones avanza hacia escenificaciones, construcciones materiales como modelados, dibujos, objetos concretos; y un simbolismo colectivo con papeles o roles, identificándose al imitar. Todo esto sumado al lenguaje permite la actividad cognitiva, el pensar, tomando distancia en relación a sí mismo.

-JUEGO DE ROLES O PAPELES

Este juego posee componentes simbólicos y expresivos, con una importante participación del lenguaje; en donde están muy presentes la observación, la caracterización y la personificación de personajes u objetos conocidos. Ofrece también posibilidades de expresar deseos, sentimientos y pensamientos al cumplir el rol de otra persona-personaje.

-JUEGO DE CONSTRUCCIÓN

El juego de construcción aparece desde el primer año de vida, aproximadamente, dentro del período sensoriomotor, de una forma muy simple con situaciones de amontonar, agrupar y juntar. Posteriormente, surge el apilar (ordenar y colocar un objeto sobre otro) y la construcción simbólica (ej: granja). Es necesario que el niño tenga cierto grado de libertad, para realizar el juego con creatividad e imaginación, utilizando una amplia diversidad de objetos convencionales (bloques, encastres, fichas) y no convencionales (cajas, cilindros de cartón, etc).

-JUEGO DE REGLAS

“Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras o intelectuales con competencia de los individuos y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados.”
Jean Piaget

En el estadio preoperacional (desde los 4 años), aparecen las reglas en los juegos, ya sea las espontáneas, creadas por el propio niño; como las transmitidas por el adulto, es decir, que se produce una descentración paulatina del pensamiento infantil: desde los juegos de reglas arbitrarias (sin consenso grupal), hasta juegos con reglas convencionales (con cierto consenso grupal).

El niño juega aceptando y cumpliendo normas simples de acción (límites espaciales, temporales, de roles, uso de materiales, de seguridad personal); aprendiendo a compartir, integrando relaciones sociales interindividuales y comprendiendo que las decisiones y acuerdos del grupo están por encima de las individuales. La regla es una regularidad impuesta o acordada por el grupo, su transgresión implica una falta y la consecuente sanción.

➤ JUEGO EXPRESIVO

El juego expresivo es utilizado en el área de Teatro, para el desarrollo de la expresión corporal. y al respecto Perla Jaritonsky (2003)²⁰ menciona que la Expresión Corporal como asignatura artístico-educativa se propone priorizar lo subjetivo en el registro y exploración de percepciones, la capacidad de juego simbólico, el desarrollo de la fantasía creadora y la comunicación-mediante un estilo propio de movimiento- de lo que se siente, se imagina o se desea”.

Es posible desarrollar el juego expresivo a través de la danza y la mímica, y formas artísticas como la pintura, la escultura, la música y la literatura.

Este juego permite la exploración de posturas, gestos y movimientos, desarrollando las habilidades expresivas. Es posible abordar contenidos como el ritmo y movimientos inhibitorios; las nociones espacio-temporales y la sensopercepción. Se parte de actividades espontáneas en donde se accede a la exteriorización de las emociones, la desinhibición; la seguridad y la confianza. Tiene un gran componente de simbolismo y ficción, al “moverse como si” y transformar los objetos y situaciones.

²⁰ Citada por Ana María Porstein (2009)

➤ JUEGO DRAMÁTICO

El juego dramático en la escuela infantil (jardines de infantes), puede definirse como un “formato escolar de simulación de situaciones” (Sarlé, P.; 2008) que se apoyan en el juego simbólico y expresivo. La autora distingue diferentes formas de pensar el juego dramático: como dispositivo grupal que crea un escenario social para el desempeño de diferentes roles; el juego dramático en el juego trabajo; el juego dramático como juego teatral; el juego con escenarios –o escenografía- y juguetes (por ejemplo: la estación de servicio; la calesita; la estación de bomberos; la granja).

Este juego es exterior al sujeto, ya que es colectivo e interactivo, en donde se reproducen situaciones reales del contexto sociocultural, mediante formas de expresión oral, gestual, musical, plástica. Exige la interpretación de un personaje y su caracterización. Se utilizan como soportes del juego la poesía, la imagen, el cuento y/o la canción; necesitando de un escenario lúdico (espacios y objetos específicos).

➤ JUEGO SENSORIAL

El juego sensorial incluye exploraciones de las percepciones auditiva, olfativa, gustativa, táctil y visual. Es necesario previamente generar un ambiente de confianza y seguridad física. Son comunes las cajas o bolsas ciegas para explorar táctilmente.

➤ JUEGO HEURÍSTICO

Heurístico: Del griego heuriskein = indagar-encontrar. Este juego favorece la exploración y el descubrimiento, por lo tanto es de base un juego espontáneo, iniciado por el propio niño, que desarrolla la creatividad y los esquemas de acción manipulativos. La organización prevee un espacio suficiente para promover el movimiento libre, ofreciendo cajas o bolsas lúdicas con objetos variados de uso común (materiales no convencionales), suficientes en cantidad y calidad; que favorecen el conocimiento y la percepción sensorial.

➤ JUEGO TRABAJO

Este juego consiste en la construcción de sectores variados, simultáneos y temporarios para favorecer el crear, construir, sentir, observar, explorar, relacionar; representar, dialogar, interactuar con sus pares, resolver problemas. Es posible proponerlo desde los 3 años, incluyendo la integración de áreas académicas y la aplicación en proyectos y talleres.

Los sectores de Juego Trabajo se establecen según la intencionalidad pedagógica: Arte. Música. Ciencias. Biblioteca. Carpintería. Construcción. Dramatización. Juegos tranquilos: plantado-ensartado-rompecabezas-encaje plano-enhebrado.

Las actividades pueden surgir a partir de los intereses espontáneos del grupo, o de los intereses temáticos del juego, en el cual se trabaja alrededor de un eje centralizador. Los niños toman decisiones (Andersonn, A.; 1987) en los momentos de:

- ✓ Planificación: Eligen qué hacer, con qué, con quién.
- ✓ Desarrollo: Juegan en el espacio y con los objetos, según eligieron.
- ✓ Orden: Guardan los materiales con los que jugaron.
- ✓ Evaluación: Comentan lo realizado.

➤ TRABAJO – JUEGO

En este juego se fomenta la construcción de objetos lúdicos para su uso inmediato posterior en situaciones lúdicas, con una clara intencionalidad pedagógica. Se utilizan materiales no convencionales, y el niño tiene que tener suficiente tiempo, libertad y creatividad para construir. Se pretende que se identifique con el juguete construido, lo explore y le dé sus propios significados.

➤ JUEGO CENTRALIZADO

En el ámbito de la didáctica de nivel inicial, este juego es llamado así porque se propone como actividad central de una jornada. Puede incluir distintos formatos de juego, como el juego trabajo, el juego heurístico, el trabajo-juego, juego dramático, etc.

➤ JUEGO TECNOLÓGICO O DIGITAL

Cada vez es más frecuente el uso de juegos que utilizan nuevas tecnologías a través del celular, tablet o computadora, siendo posible jugarlos individualmente o entre varios jugadores. No involucra un componente motriz significativo, sino más bien un componente intelectual. Este juego, si bien tiene sus comienzos como distracción en los momentos de ocio, es posible incorporarlo en la educación infantil, con la correspondiente mediación docente, siguiendo temáticas específicas que pueden involucrar el arte, la comunicación, las ciencias sociales y naturales, etc.

➤ JUEGO DE INGENIO

Involucra el desempeño creativo y el pensamiento lateral para encontrar soluciones en caminos que no sean solo lógicos, sino que provoquen diferentes formas de resolución, mediante habilidades asociativas y deductivas. Demanda atención y concentración para abordar el juego como un desafío, y por supuesto paciencia y tolerancia ante la frustración en caso de no poder resolverlo.

➤ JUEGO MOTOR

Guth Muts, desde la Educación Física lo define como “Juego con acento en aspectos corporales y motrices”, donde son necesarias reglas acordadas y aceptadas, y se favorece el desarrollo de habilidades motrices (locomotrices, no locomotrices y manipulativas), y se generan estrategias individuales y grupales. El juego motor posee la siguiente clasificación:

Juego motor individual paralelo	El niño juega al lado de otro niño pero no “con” ese niño. Juega “para sí”, cerca de otros.
Juego motor simbólico	Se combinan las características de ambos juegos: motor y simbólico.
Juego motor simbólico de estructuras rítmicas y lingüísticas	Canciones acompañadas por movimientos corporales. Imitación y repetición. Acento en el desarrollo del esquema corporal.
Juego motor cooperativo	Desafío colectivo e integración grupal. Se juega “con otros”, no contra otros. Comunicación y acuerdos grupales. “Todos ganan”. Ej: Transporte de elementos/ Paracaídas.
Juego de oposición	La oposición es individual, se juega “contra” otro, utilizando códigos de contracomunicación motriz (observación de acciones del adversario) Ej: Mancha simple. La bomba.
Juego motor por bandos Juego motor cooperativo y de oposición	El concepto general es “ellos y nosotros”. Se enfrentan dos grandes grupos para superarse, teniendo el mismo objetivo lúdico-motor. Estrategias grupales: de cooperación y comunicación motriz (con el mismo grupo), y de oposición y contracomunicación motriz (con el grupo adversario). Reglas complejas: normas de juego, límites espaciales y temporales. Competencia: se gana o se pierde. Ej: Juego por Bandos y cooperación-oposición “Hundir el barco”. Juego de cooperación y oposición “manchas cadena, congelada”
Juego motor masivo de persecución y huida	3 años: Participación en un solo grupo. Todos tienen los mismos roles. Sin refugios. Estrategias individuales de persecución y huida, sin cambio inmediato. (1vsT-Tvs1) “Te

	<p>pillo...pillame"- Ej: oso dormilón. 4 años: A las características de la edad anterior, se suman los refugios demarcados tridimensionalmente, y la categoría de TvsT. Ej: Sacar colitas. 5 años: Se suman las formaciones (rondas-filas-hileras), y la presencia de subgrupos. Ej: El lobito. -Presencia de manifestaciones cooperativas, como "salvar" al compañero manchado. Ej: Sol y helada.</p>
Juego tarea motriz	<p>Los momentos del Juego Tarea Motriz son: Exploración libre, experimentación dirigida o guiada, y síntesis con construcciones secuenciadas (recorrido-caminito, o circuito-estaciones-islas). Se favorece el desarrollo de habilidades motrices -Sin elementos: ejercicios contruidos de movilidad articular, elongación y respiración. -Con elementos (bolsita, aros, conos, Pelotas de media, etc) -Tarea motriz. individual o en pequeños grupos.</p>

➤ CUENTO MOTOR

Es un Cuento narrado y jugado simultáneamente, que permite la imaginación y la simbolización; con protagonismo y dramatización; y siendo un juego colectivo, favorece la atención y la capacidad de escucha, y los desarrollos cognitivo, social, afectivo y motor.

Es una actividad lúdica utilizada en Educación Física en donde se realiza un recorrido que abarca tres fases: incentivación y caracterización; desarrollo y cierre. Durante las mismas se integran el desarrollo de habilidades motrices y las áreas de lengua (narración-literatura); música (sonorización); ciencias naturales y ciencias sociales; artes visuales; y matemática.

Es necesario disponer los elementos en el espacio (amplio) previo a la llegada de los niños y considerar que conozcan la temática a desarrollar. La narradora (docente) se integra a la actividad como "una más" y tiene que tener un conocimiento completo del cuento para darle dinámica y continuidad; y al término en la última fase, realizar una reflexión de lo vivenciado. Es posible también proponer, posteriormente, actividades síntesis plásticas o musicales.

• EL DISPOSITIVO LÚDICO

Los espacios de juego son llamados también dispositivos lúdicos, dichos espacios pueden ser espontáneos o intencionales. Los primeros son “territorios elegidos y demarcados sin la presencia de un conductor o facilitador”, mientras que los segundos son “lugares preparados por especialistas para que el juego transcurra” (Moreno, I.; 2012).

El dispositivo lúdico puede organizarse en espacios interiores como salas, galerías o salones; en espacios exteriores como patios o canchas deportivas y en espacios naturales como jardines, plazas o parques públicos.

El dispositivo puede definirse como un “artificio técnico” creativo, abierto, continente, que requiere conocimientos teóricos y técnicos, con un conjunto de reglas que aseguren y garanticen su encuadre y funcionamiento, con tiempos y espacios acordados, con un orden e intención.²¹

Ana María Porstein (2009) distingue:

- 1) Los “dispositivos lúdicos” a la disposición de un conjunto de materiales pensados en función de una estructura que desafíe las acciones y los desplazamientos.
- 2) Los “espacios lúdicos psicomotrices” creados en forma permanente o temporal donde se toman en cuenta aspectos de la motricidad y la vivencia de situaciones placenteras con el cuerpo y con los otros, desplegando posibilidades de expresión, actividades simbólicas, de descarga, de cooperación y de oposición. Tienen en cuenta la maduración global y la expresividad motriz del niño, la comunicación, la descentración, la creatividad, y la relación entre la afectividad y el aprendizaje.
- 3) Los “mini espacios lúdicos” organizados para bebés en salas reducidas que favorezcan el juego espontáneo con materiales como cajas, mantas, cortinas, cartones, almohadones, etc.
- 4) Los “sectores” lúdicos pertenecientes al juego trabajo, construidos de forma temporal y en función de temáticas especiales, y modificados en función de los intereses de los niños.

²¹ En: Dossier del Segundo Cuatrimestre. Diplomatura de Acompañamiento temprano del Desarrollo Infantil. 2018

Para Ana Cerruti (1996)²², se pueden distinguir dos sectores en el espacio lúdico psicomotor; uno donde se enfatiza el placer sensorio motriz (sorteando obstáculos, distancias, profundidades, con colchonetas y rampas); y otro donde se prioriza el juego simbólico (telas, ropas, almohadones, etc). En el dispositivo creado por Bernard Acouturier en Francia, desde la práctica psicomotriz, se consideran cuatro sectores:

- ✓ Sector duro: En donde se vivencia el placer sensorio motriz (saltar, balancearse, trepar, girar, deslizarse, subir, bajar), mediante el desplazamiento en la horizontalidad de las colchonetas y en la verticalidad de espaldares y trepadoras.
- ✓ Sector blando: Se accede a juegos más tranquilos e íntimos, ligados a lo afectivo, como mecer un muñeco, meter y sacar objetos de otros (continente-contenido), esconderse, cubrirse con telas, etc.
- ✓ Sector de la casita y la cotidianeidad: El juego simbólico es el eje en este sector, con bloques, telas, cartones, mapas de huevo, que favorecen la construcción y la acción con la vida familiar.
- ✓ Sector de la destrucción hacia la reconstrucción: Construcción con grandes bloques o cubos, con ayuda de la docente. Se despliega la necesidad de descarga. Se construyen torres, filas, y luego se voltean o empujan.

A) El dispositivo lúdico en el Juego Libre-Espontáneo-Autónomo

El dispositivo pensado con la idea de estrategia, no carece de intencionalidad, ni de finalidad, tiene un carácter normativo que orienta la acción, pero deja un amplio margen de libertad para la auto-organización, autoformación y autorregulación, siendo cambiante y flexible en relación a la situación de la práctica.

Es necesario construir un dispositivo considerando la cotidianeidad del niño y la crianza; y su duración será hasta que el niño evolucione solo a otra etapa del desarrollo. Por ello, es un espacio estratégico construido por el adulto en base al niño. Un lugar pensado en su tamaño, superficie y objetos, que favorece una red de relaciones sociales y motrices, estando atravesado por lo teórico, lo deseante (iniciativa y propios intereses), lo imaginario y lo ideológico (conceptos de sujeto, desarrollo, rol del adulto, creencias y valores culturales y científicos que determinan la práctica).

Considerando lo anterior, es posible construir varios escenarios lúdicos, dando al niño la posibilidad de elegir en función de sus necesidades psíquicas, afectivas y

²² Citada por Ana María Porstein (2009)

motrices. En este sentido, esta estrategia es pensada según la definición de Morin como: “Elaboración de uno o varios escenarios posibles que desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo e inesperado, se integra para modificar o enriquecer la acción”.²³ Así es como se trabaja sobre lo aleatorio, lo incierto y se piensa con la posibilidad de modificación, desde el análisis de situaciones complejas y cambiantes.

El dispositivo debe permitir la observación y análisis de aquello que se revela en su interior, con calidad de continente, siendo facilitador desde lo afectivo, con capacidad de receptividad y de transformación, donde se afianza la confianza y seguridad desde un encuadre claro mediante reglas bien definidas. Por ello, el dispositivo provoca las relaciones interpersonales y aprendizajes sociales a partir de la experiencia, así como los conocimientos cognitivos (lógico-epistémico, emocional y social); la imaginación y la ficción en un proceso dialéctico, y la conciencia sobre la función pedagógica o terapéutica.

Adriana García (2017), menciona además que: (...) llamamos dispositivos a la manera en que situamos los objetos y los sujetos, en el espacio para promover la libertad e iniciativa del niño. El espacio y su uso condicionan la acción y la relación entre los sujetos. El espacio personal debe ser respetado, y no invadido, y cuando éste se encuentra interpenetrado voluntariamente, se establece la interacción (comunicación, miradas, contactos). Esto es importante tener en cuenta, porque produce una reacción de tipo etológica, puede ser de reacción a un ataque, de defensa, huida o aceptación, siempre condicionado a ese momento, o en función del vínculo que los une. Por esa razón se recomienda que para facilitar la autonomía del niño, el adulto debe situarse fuera del espacio personal y se debe interpretar cuándo acercarse al espacio social, recordando que cuando la distancia es mayor, la actividad autónoma se favorece.

Un dispositivo es pertinente cuando, en un marco de seguridad, hay contención afectiva y se respeta la libertad de acción y de aprendizaje, teniendo en cuenta que puede ser pertinente para un niño y no para otro.

Adriana García (2017) plantea algunos principios en la creación de dispositivos para cada etapa del desarrollo, a saber:

²³ Citado en: Dispositivos. Re-Creo. Dossier bibliográfico del Segundo Cuatrimestre de la Diplomatura “Acompañamiento Temprano del Desarrollo Infantil”. Universidad J.A. Maza. San Rafael. Mza. 2018

A) Primera etapa

- Los objetos que se ubiquen en el dispositivo deberán cumplir con la noción de objeto pertinente.
- Disponer los objetos de manera tal que el niño pueda acceder fácilmente en función de sus capacidades motoras y de manipulación.
- El espacio será siempre un poco más grande del que niño pueda utilizar, con comodidad, conforme a sus capacidades y a su condición biológica.
- Cuando el niño comienza a ubicarse de costado y a darse vuelta, se ubican los objetos un poco más lejos, a fin de que pueda moverse sin que estos se constituyan en obstáculos. Esto promueve el ejercicio de esos movimientos e incentiva a estirarse o desplazarse para tomarlos.
- Las mantas, telas o superficies en los que se coloca al niño, deben ser lisas, sin motivos estampados o adheridos porque confunden el sentido de la vista. El niño intentará tomarlos y por supuesto, no lo logrará.

B) Segunda etapa

- Cuando se observan los primeros desplazamientos, se reorganiza el dispositivo para que pueda ejercitarlos libremente, en un marco de seguridad.
- Para facilitar el reptado y el gateo se disponen superficies sobre las cuales se pueda subir y bajar sin riesgos.
- Los dispositivos deben crearse anticipadamente para que cumplan una doble función: permitir ejercitar las conductas adquiridas e incentivar el desarrollo de las conductas subsiguientes.

C) Tercera etapa

- Disponer objetos que puedan asumir distintos valores y funciones, en lugares conocidos por el niño.
- Estos objetos pueden ser agrupados en categorías (telas, muñecos, pelotas) y ubicados en continentes a modo de constantes, para hacer relativamente fácil su búsqueda y favorecer una anticipación del pensamiento.
- El niño sabe que dispone de ciertos objetos que admiten una transformación y también sabe dónde encontrarlos.
- Los objetos son instrumentos que le sirven para dar curso y escenificar lo que se está imaginando.

La construcción técnica del Dispositivo Lúdico, como herramienta compleja, se realiza a partir del análisis de la situación, proyectándose en función de los procesos y

analizándose las condiciones que requiere para su puesta en práctica y realización. Los componentes del dispositivo en función del encuadre pueden considerar:

A- En su encuadre general:

- La finalidad en base al niño, sus capacidades e intereses.
- El interjuego entre la creación, el arte, la técnica y la teoría.
- El espacio y la posibilidad de cambiar en función de las necesidades del niño.
- El tiempo suficiente en función de las demandas del niño.
- Las personas y las redes sociales que se ven involucradas.
- Los significados reales, simbólicos e imaginarios.
- Los materiales a disponer accesibles al niño.

B- En su encuadre antes del juego:

- La anticipación de la actividad a realizar, y las personas que estarán presentes.
- El cuidado del propio cuerpo.
- El cuidado del otro.
- El cuidado de los objetos.
- El límite espacial para el lugar de juego.
- La anticipación del aviso del término del juego.

C- En su encuadre durante el juego:

- La ubicación en el espacio del adulto (cerca-lejos).
- El acompañamiento desde la mirada y la palabra.
- La participación del adulto en el juego.
- El recordar el encuadre: espacio, uso de objetos, cuidados.
- El poner palabras a la acción y a la emoción.
- La anticipación del término del juego.

El adulto puede desarrollar intervenciones directas e indirectas antes y durante el juego del niño, como por ejemplo:

- Establecer el dispositivo lúdico con un espacio amplio, firme, seguro y continente; determinando el tipo de piso, tamaño y elementos en él (barrales, laberinto, plataforma, manta-alfombra).
- Seleccionar adecuadamente los objetos en función de la cantidad y calidad de los mismos y según las posibilidades de acción; ubicándolos en el espacio en relación al desarrollo postural y motor del niño.

- Fortalecer la seguridad afectiva-emocional con su presencia permanente.
- Asegurar previamente la atención de la alimentación, la higiene personal y el sueño.
- Anticipar verbalmente las acciones o situaciones que el niño está por vivir.
- Hacer uso de su disponibilidad corporal para acceder cercanamente al espacio de juego y a la mirada del niño.
- Escuchar, observar y acompañar el juego del niño.
- Acompañar mediante la seguridad y la calma.
- Colocar al niño en la posición de decúbito dorsal, posibilitando los movimientos libres y una postura autónoma.
- Ofrecer distancia al niño, manteniendo comunicación mediante la mirada y la palabra.
- Interesarse en el niño y que él se dé cuenta, señalando con la mirada y expresando con las palabras lo que hace.
- Garantizar el control y mantenimiento de las condiciones para que pueda desplegar su impulso lúdico: espacio, objetos, vestimenta y calzado.
- Considerar el ritmo de desarrollo del niño, aceptando su nivel de maduración.
- Respetar con paciencia los proyectos de acción autónomos.
- Permanecer flexible y disponible, en situación de espera.
- Contener la ansiedad de intervención, corrección o solución de situaciones motrices.
- Jugar con el niño si él se lo solicita.
- No intervenir en el juego del niño demostrando acciones con los objetos.
- Estar atento a las demandas del niño: llamadas, gestos, incomodidad.
- Intervenir en caso de riesgo o conflicto.
- Ofrecer tiempo suficiente de juego: “Es necesario que durante la mayor parte de su tiempo de vigilia tengan la posibilidad de jugar” (Anna Tardos, 1965)
- Controlar el tiempo de juego para que sea regular y suficiente, y anticipar el término del mismo.
- Ayudar a juntar los objetos, los cuales el niño puede alcanzar voluntariamente hacia la mano del adulto, en una bolsa o canasto.

B) Espacios lúdicos para el juego simbólico

Javier Aba Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez (2016) expresan que los espacios de juego son el mejor escenario para la aparición y desarrollo del juego simbólico, en donde se realizan transformaciones simbólicas en la interacción con los otros, el espacio y los objetos. Cuando un niño entra en un espacio de juego, accede a

una realidad paralela que se construye por medio de la actividad simbólica. Los espacios físicos son facilitadores de ese “otro espacio”, interno, subjetivo, llamada zona intermedia por Winnicott (1982); y en donde la alternancia de los significados que los niños elaboran, se halla la verdadera función simbólica del juego que sirve para entrar en el “como si”, según las necesidades lúdicas personales, para representar la realidad, imaginarla o reconstruirla de manera libre y creativa, integrando el cuerpo, la emoción y la mente.

Las estrategias de diseño de los espacios lúdicos tienen que tener en cuenta la pluralidad de interpretaciones que los niños precisan, el sentido de pertenencia a una realidad inmediata y compartida, atender a la diversidad, observar el recorrido del “yo” al otro del juego individual al colectivo, ofrecer límites de la acción lúdica y también gestionar la contemplación, la espera y el aburrimiento como relanzamiento hacia el juego.

Los espacios lúdicos ofrecen la posibilidad de construir narrativas en función del significado y la transformación simbólica de los objetos, mobiliario y situaciones espaciales. Los niños “se narran” en el espacio, marcando hitos y descubrimientos, nombrando lugares con cierta emoción y describiendo corporalmente los acontecimientos. De esta forma se hilvana una narración interna subjetiva que puede compartirse con otros, identificando al espacio simbólicamente en una construcción común.

Los espacios lúdicos para el juego simbólico pueden estar orientados, por ejemplo, hacia:

- La sensorialidad, como en el uso de arena, nieve u hojas, por ejemplo para dibujarse como ángeles.
- El placer sensorio motriz como en la utilización de neumáticos, calesitas, trepadoras, toboganes. Los espacios lúdicos al aire libre o playground son grandes estructuras que pueden ser interpretadas según el diseño de las mismas (trepadoras, recorridos, etc).
- La construcción de espacios de juego desde el arte contemporáneo que ofrece la posibilidad de ingresar en contextos significativos, estéticos y creativos, en donde se puede ser protagonista de la instalación (lugares creados por los artistas para la sensorialidad y la simbolización). Estos espacios de juego interactivo permiten experimentar relaciones físicas mediante los objetos: una gran cuerda para ser

equilibrista, una serie de túneles para cruzar en una aventura, telas para surfear el mar, laberintos para desaparecer y aparecer, telas suspendidas como selva para atravesar, etc.

- La construcción de instalaciones escolares teniendo en cuenta los significados de los espacios simbólicos de: el círculo, el camino o la línea, el laberinto, la espiral, el nido, la casa, la montaña, la selva, etc.

- Los objetos para la construcción de los espacios lúdicos pueden ser piedras, telas de colores transparentes y opacas, tiras o cintas de tela cortas y largas, neumáticos, cilindros de cartón o neoprene, cajas de distintos tamaños, rollos de plástico transparente, sogas, almohadones, toallones, esponjas, vasos plásticos, tiras de papel, pelotas, espejos, papel aluminio, papel barrilete, globos, maples de huevo, ovillos de lana, pelotas de diferentes texturas-tamaños-colores, colchonetas finas y livianas, etc.

C) El patio como escenario de juego

Patricia Sarlé (2008) menciona que la propuesta de juego en el patio tiene la particularidad que se realiza en un espacio diferente a la sala, suele ser al aire libre y con amplitud. También este espacio suele contar con elementos que desafíen motrizmente a los niños (juegos industrializados), y/ o con un arenero. Las pautas establecidas para el juego en el patio tienen que ver con lo que se puede o no hacer en función de las necesidades del juego y las condiciones de seguridad.

Los patios pueden transformarse o “luditizarse” (según la Pedagogía Lúdica), con escenarios de juegos tradicionales como rayuelas, pan y queso, carreras de autos; también con sectores de juegos de colección o intercambio (figuritas, tazos, bolitas o canicas), juego de payanas, juegos de roles, juegos de mesa, juegos con cartas, rompecabezas, juegos de construcción, rondas infantiles, juegos con palmas, saltos a la soga y al elástico, juegos de persecución (manchas), juegos de puntería o emboque, etc.

- LA IMPORTANCIA DE LA SELECCIÓN DE LOS OBJETOS

A) En las edades del jardín maternal:

Adriana García en su libro “Acerca del Jugar” (2017), hace referencia al trabajo de Anna Tardos -estudio realizado en el Instituto Lóczy-, con la finalidad de indagar sobre las características de los objetos que influyen en el comienzo de la actividad, en

su duración y en la concentración en la que el niño la realiza. A continuación se transcriben algunos párrafos que sintetizan dicho trabajo:

Anna Tardos llega a la conclusión que el peso, el tamaño, el color y el material con el que están confeccionados, son factores que intervienen para facilitar la acción de cada niño. Además, señala que tanto la selección de los objetos, como la creación de los espacios deben responder a dos reglas: Seguridad y Aprendizaje.

Seguridad, evitando riesgos, que no afecten la salud física, ni mental de los niños. Es decir, seleccionar muy bien los objetos desde las formas, tamaños, pesos, adecuados a los momentos evolutivos y capacidades de cada niño y que favorezcan la iniciativa para promover el aprendizaje.

En cuanto a los objetos, para niños de entre 3 a 6 meses, ofrecer aquellos objetos variados, que tengan bordes precisos y ciertas asperezas, con distintas texturas y flexibilidad que les permita la elección, con movimientos delicados de los dedos, frotarlos, hacer sonidos, tironearlos, arrugarlos. Por ejemplo, una pequeña tela de colores (pañuelitos) o elementos más duros, pero livianos.

Así también, aquellos objetos que son cilíndricos o esféricos, que ruedan o se desplazan y se alejan, aconseja no colocarlos en el dispositivo, hasta tanto el niño pueda deslazarlos para recuperarlos.

Ahora bien ¿Cuál sería el objeto pertinente? Podría decirse que es aquel que sea adecuado a las capacidades individuales, por lo cual puede ser pertinente para uno y no serlo para otro. Es decir que la pertinencia no es una cualidad del objeto sino que se configura al poner en relación las cualidades del objeto, las aptitudes de manipulación y las características biológicas de cada sujeto (con o sin discapacidad).

Anna Tardos puso en evidencia que los objetos poseen distintos valores a lo largo del desarrollo, por ejemplo una tela: al comienzo puede ser para manipularla, explorarla y en otro momento, más grande de edad, será integrado al juego simbólico, como babero para un muñeco, como puerta de una casa o como una capa de super héroe. Por eso es importante que estos tipos de objeto sean constantes en un espacio accesible y al alcance a fin de que pueda promover la elección y la actividad. La memoria al comienzo del desarrollo se activa al ver el objeto y progresivamente podrá ser evocado, por eso debe saber dónde buscarlo.

La variedad y la constancia de los objetos facilitan la evolución, ya que los objetos son los mismos pero su uso cambia a medida que el niño desarrolla sus capacidades logrando nuevas competencias que se manifiestan en el segundo y tercer año de vida. Debe ser el niño quien decida cómo y cuándo utilizar los objetos y no necesariamente con el rol cultural que uno espera.

Los niños necesitan materiales simples para el juego, para explorar, construir y transformar, que sean seguros y manipulables de forma autónoma, y por supuesto, no tóxicos (Myrtha Chokler). Por esto, es importante ofrecer objetos inacabados en su función para generar nuevos desafíos y formas de manipulación, como por ejemplo cajas y cilindros de cartón, telas de diversos tamaños, así como también considerar los objetos en función de su etapa del desarrollo.²⁴

OBJETO	EDAD APROXIMADA	POSIBLES ESQUEMAS DE ACCIÓN MANIPULATIVOS
Pañuelo. Tela de color liviana, suave, transparente al principio, de 30x30 cm.	2 y medio meses. 5 – 6 meses	-Mirada focalizada. -Tomar; sostener entre las manos; llevar a la boca; mover siguiendo con la vista los movimientos de las manos y la tela. -Agarrar; arrugar; cubrirse el rostro; ponerlo en la cabeza; desplegar; tironear.
Objetos variados livianos		-Pasar de una mano a la otra; hacerlo girar con una o dos manos; mirar desde ángulos diferentes; agarrar; apretar; tantear; balancear; sacudir; golpear contra; moverlo a partir de la muñeca o el codo.
Sonajeros. Anillos entrelazados; anillo con varilla, arandela y bolita; anillo con varilla y bolita; cilindro con tapas, barrotos y bolita.	3 a 6 meses 9 meses	-Tomar-mirar; moverlo con una mano; levantar y sacudir. -Movimientos delicados de los dedos; mover y balancear; sacudir.
Pequeñas fuentes plásticas o de acero inoxidable. Moldes para masas. Paneras. Jaboneras. Canastas	6 meses	-Todas las formas de manipulación.
Objetos de goma flexible (lado liso y ventosas)	9 meses a 1 año	-Tocar delicadamente las partes rugosas; introducir los dedos en las hendiduras; deformar el objeto.
Pelota	6 meses (o cuando logra desplazarse con arrastres o reptados)	-Tomar con dos manos; empujar; golpear; tantear; apretar; levantar; arrojar; hacer rodar; apoyar sobre la palma o el mentón; colocarla debajo del cuerpo.
Todos los elementos anteriores	2 años	-Juegos simbólicos con significación cultural. Seriar; agrupar; clasificar.

²⁴ Objetos para la actividad autónoma del niño pequeño, sobre el estudio de Anna Tardos (Francia, 1965).

B) En las edades del jardín de infantes:

Es necesario diferenciar los objetos lúdicos que se pueden construir, transformándolos en juguetes; de los juguetes industrializados y de los materiales no convencionales que el niño transforma en objetos lúdicos (telas, cajas, etc.). Esta diferenciación tiene que considerar las posibilidades lúdicas del objeto en función de la intencionalidad educativa y las actividades que resulten planteadas desde la espontaneidad o desde la coordinación docente, así como del tipo de juego que se pretenda facilitar. Por ello, algunas propuestas pueden incluir la construcción del objeto lúdico para fortalecer la pertenencia del juguete, lo que no sería igual con el uso de un juguete ya industrializado, por ejemplo en el juego con los títeres o en los juegos de construcción.

Patricia Sarlé (2012) plantea que un maestro como ludo-educador toma decisiones respecto a la elección de los juegos y los juguetes como mediadores del aprendizaje. Esto puede ser propicio para permitir a los niños ampliar los criterios que cuentan para hacer sus propias elecciones, considerando que adulto y niño poseen miradas diferentes al elegir juegos y juguetes. El juguete es un portador de contenido cultural, que conforma la constitución subjetiva, socializadora y comunitaria de la infancia y de los adultos (Pelegrinelli, D.; 2006); y la elección por el niño generalmente está orientada hacia una necesidad que necesita ser satisfecha, según su momento del desarrollo, aún cuando repita su elección permanentemente; por lo que es importante escuchar y observar dichas elecciones.

• LÍMITES, NORMAS Y REGLAS

“La libertad absoluta no protege y no cuida”, por lo tanto es necesario que en el dispositivo lúdico se dé una *libertad condicionada* por un ordenador externo (el adulto) para promover el juego en condiciones de seguridad.

Erik Erikson (1973) mencionó que la confianza nace de los cuidados tempranos. Dicha confianza debe mantenerse a través de la vida, mediante la guía de los adultos, a través de prohibiciones y permisos que tienen un significado. Los niños según Erikson, experimentan naturalmente sentimientos de vergüenza y duda cuando se enfrentan con limitaciones reales de sus propias habilidades. Una comprensión profunda de las etapas evolutivas puede ayudar a los adultos a evitar situaciones que

agudicen las frustraciones que los niños experimentan cuando su deseo de independencia progresa. (Erikson, citado por Nelsen y otros,; 1995)²⁵

El límite, la norma, o la regla, es cuidado, amor y estructura de la acción lúdica, y el adulto lo ejerce mediante la actitud, la voz calma y la mirada, permitiendo jugar con libertad condicionada por esos límites y no en una falsa autonomía.

Lidia Susana Maqueira (2012), plantea que un límite marca un punto de encuentro y separación, ordena, acota, contiene, define y delimita; presentando cinco premisas para pensar los límites antes de los tres años y sus logros:

1	Las envolturas psíquicas y la organización de los ritmos. Primer NO.	Cuando el adulto favorece la construcción de las envolturas y los ritmos, enseña al bebé a incorporar lo nuevo, a estar relajado, a separarse temporalmente de sus figuras de referencia sin tensiones, a confiar.
2	Discriminar quién es él y quién es el otro.	Cuando el niño logra discriminar a las personas, en donde aprende: cómo empezar a estar sin mamá y con otros.
3	La construcción de la tolerancia a la frustración. Segundo NO.	Tolerando la frustración, se aprende a esperar, si la espera es razonable, el bebé podrá dejarse llevar por su natural deseo de conocer, apareciendo nuevos intereses.
4	Ayudar a reconocer y validar las emociones como propias y ofrecer la posibilidad de reparación.	Al ayudarlo, reconocemos en él un ser sensible, y le mostramos que el adulto está allí presente para contenerlo, comprenderlo y amarlo.
5	Sostener la coherencia. Tercer NO.	Es la coherencia entre el decir y el hacer lo que ordena y tranquiliza al niño, porque le garantiza cuál será su accionar.

Los límites (visibles o invisibles) son necesarios porque ofrecen un marco que contiene y da forma al pensamiento que va organizando las posibilidades y consecuencias de la acción lúdica. Estas fronteras, ya sean consensuadas o dibujadas con tiza, son un punto de partida para entender lo que “está dentro y lo que está fuera de juego.” (Abad Molina, J. y Ruiz Velasco Gálvez, A.; 2016).

El adulto como ordenador social establece ciertas normas como los **límites espaciales** del juego para asegurar el espacio seguro y segurizante; el **tiempo** de juego y su anticipación previa para comenzar y para terminar; así como también las **acciones no permitidas** como el golpear el cuerpo de los demás: “*Los límites tienen la marca de una cultura y de una historia familiar: cuando se ponen límites, se transmite un orden social integrado de prohibiciones y permisos.*” (Gerstenhaber, C.;

²⁵ Citado por Claudia Gerstenhaber (1997) Págs. 13 y 14.

1997) En este sentido, se rescata el Orden Simbólico propuesto como Organizador del Desarrollo Psicomotor por Myrtha Chokler (2017), que incluye las creencias, saberes culturales y científicos, valores éticos y normas sociales que determinan qué está permitido/tolerado, y qué está prohibido; y las consecuentes sanciones frente a la transgresión; definiendo así las formas de crianza y educación, con una fuerte carga estructurante en la subjetividad.

Claudia Gerstenhaber (1997), afirma que *“la aceptación de un límite supone una capacidad para tolerar la frustración, que significa postergar el deseo, o bien desplazarlo, para buscar una satisfacción socialmente aceptada, permitida. La función del docente es clave para ayudar a los niños a encontrar el camino.”* Esta afirmación está basada en las consideraciones de Sigmon Freud, y que René Spitz (al estudiar el papel de la frustración en la educación y el desarrollo del niño), retoma al mencionar que la capacidad para tolerar la frustración constituye el origen del *principio de realidad* que junto con el *principio del placer* son fundamentales para el funcionamiento mental.

La autora expresa que la transmisión de una norma no implica su aceptación inmediata, debido a que los niños internalizan las normas mediante un proceso de reinterpretación y reconstrucción, donde intervienen factores culturales y evolutivos. Al principio, las adquisiciones son inestables, y los niños ceden ante el impulso y la tentación, siendo la coherencia del adulto en el mantenimiento de lo establecido, lo que hace que se establezca la acción del cumplimiento de la norma. En este sentido, el adulto ayuda a controlar los impulsos, ofrece opciones de acción aceptables, acepta el resentimiento del niño sin sancionarlo adicionalmente, ayuda a buscar soluciones y cooperar, ayuda a expresar los sentimientos y a tomar decisiones. Todo esto puede hacerlo mediante preguntas, como por ejemplo: *“¿Qué ha pasado? ¿Qué estabas tratando de hacer? ¿Cómo te sentís con lo que pasó? ¿Cómo podrías arreglarlo? (...) ¿Y los demás qué piensan? ¿Cómo podemos solucionarlo?”* (pág. 78)

“Los niños se sienten más seguros si reconocen los límites de la acción permitida”
Ginott, H. 1969

La importancia de la identificación de las acciones o conductas es que el/la docente pueda tomar decisiones más coherentes de cómo poner el límite. Para Ginott²⁶ es posible distinguir tres grandes zonas de conductas.

²⁶ Citado por Claudia Gerstenhaber (1997) Págs. 45 a 49.

- 1° La zona de lo deseable: Son conductas esperables, positivas y autorizadas, porque se consideran esenciales para el desarrollo personal y social, expresando el adulto su satisfacción y agrado.
- 2° La zona de lo que no se permite, no se autoriza y se debe limitar. Incluyen acciones que ponen en riesgo la salud, el propio bienestar y el de los otros (físico, emocional, social, material). Es beneficioso la puesta de límites como mensaje de cuidado hacia el niño y en los más pequeños, por ejemplo, es importante la intervención del adulto para evitar accidentes.
- 3° La zona intermedia: Incluyen conductas que no se autorizan pero que se toleran por razones específicas; por ejemplo: la tolerancia frente a los errores propios de la etapa evolutiva del niño; accidentes, enfermedades, separaciones, mudanzas. Es decir, situaciones de cambio que requieren una adaptación del niño. Al aceptar el adulto la conducta, es necesario que al mismo tiempo transmita la norma establecida, explicando el permiso restringido.

El niño se beneficia cuando el adulto reacciona de forma diferenciada, ya que contribuye a desarrollar la capacidad de distinguir entre diferentes grados de importancia, y la reflexión sobre sus actos, identificando la emoción involucrada en los mismos, por lo que el adulto tiene que ayudar a dicha identificación, sin sancionar la emoción, sino las acciones.

Según Jean Piaget (1985), la primera moral del niño es la de la obediencia, y el primer criterio del bien, la voluntad de los padres, siendo el respeto el origen de los primeros sentimientos morales,²⁷ conformándose en un compuesto de afecto y temor.

Los valores morales así constituidos son valores normativos, porque no están determinados por simples regulaciones espontáneas, a manera de simpatía o antipatía sino que, gracias al respeto, emanan de reglas propiamente dichas.

En estas edades tempranas, Jean Piaget (1985) plantea entonces que la *moral heterónoma* depende de una voluntad exterior, que es la de los seres respetados o los padres, teniendo su base en la autoridad del adulto para decidir qué es lo que se puede hacer o no.

Esto va progresando al adquirir autonomía por parte del niño en el transcurso de la infancia, al brindarle oportunidades de poder decidir ciertos elementos dentro del juego espontáneo o de una actividad lúdica organizada, que se consolidan en

²⁷ Bovet, citado por Piaget, J. (1985)

pequeñas situaciones autónomas, dentro de un encuadre propuesto por el adulto. Al respecto, Vigotsky (1933) menciona que: *“Se trata de sus reglas para sí mismo, reglas de autolimitación y de autodeterminación interior. El niño se dice a sí mismo: debo comportarme así y asá en este juego.”* La autonomía moral le capacita para tomar sus propias decisiones y autorregularse, sin esperar a que el adulto le marque lo que debe o no hacer. En este sentido, y en edades más avanzadas, los juegos por reglamento, poseen ciertas obligaciones comunes que son las reglas del juego, primero aceptadas y luego modificadas o creadas por el niño.²⁸

- **SÍNTESIS DEL ROL DOCENTE EN LOS JUEGOS**

Si bien, de manera general, se deben considerar las características de los sujetos y la planificación consecuente como primeras formas de previsión didáctica, en esta oportunidad, se dirige la atención específicamente a lo que es necesario preveer antes del juego y al rol docente propiamente dicho durante el juego, lejos de plantearlo como una receta, sino como sugerencias y apreciaciones para tal accionar, conociendo la complejidad y variabilidad de la práctica docente.

A continuación se presentan los juegos ya explicitados, las edades aproximadas en que dichos juegos pueden aparecer y/o realizarse dentro del período del nivel inicial; y las características del rol docente que determinan los modos de previsión y de acción a tener en cuenta. Cabe aclarar que algunos juegos se han agrupado para facilitar la lectura del rol docente, al ser similar entre ellos.

JUEGOS	EDADES APROXIMADAS	ROL DOCENTE
-Autóctono-originario -Tradicional	3 a 5 años	-Considera el repertorio lúdico de los niños: juega a sus juegos conocidos y propone otros. -Utiliza su disponibilidad lúdica-corporal jugando activamente. -Establece las normas de juego.
-Recreativo	4 y 5 años	-Organiza espacio, objetos y tiempos de juego. -Facilita la creatividad. -Propone y participa del juego. -Prioriza la cooperación.
-Kermés-Quermés-Kermesse	4 y 5 años	-Organiza espacio, objetos y tiempos de juego. -Coordina los juegos, la forma de organización grupal y rotaciones; orden y guardado de materiales.

²⁸ Citado por J. Abad Molina, en El juego simbólico (2016)

-Cooperativo	4 y 5 años	-Propone desde el desafío y deja de lado la competencia. -Al inicio: Participa en el juego. -Posteriormente, cuando ya hay estrategias cooperativas, permite al accionar autónomo.
-En el medio natural	3 a 5 años	(Organiza la salida educativa) -Controla condiciones de seguridad. -Relaciona contenidos de áreas. -Propone y participa activamente del juego. -Facilita las reflexiones.
-Libre-espontáneo-Autónomo (Pikler)	2 meses a 3 años	-Organiza espacio y objetos. -Observa posturas, desplazamientos y esquemas de acción manipulativos. -Acompaña desde la mirada, palabras, y con su presencia permanente. -No interviene en el juego del niño, controla su ansiedad. -Está atenta a la demanda del niño -Controla riesgos/conflictos. -Anticipa inicio y término del juego.
-De Comunicación (Darrault) -Corporales de Crianza: (Calmels) Sostén, Ocultamiento, Persecución	2 meses a 2 años 3 meses a 2 años	-Participa desde y con el cuerpo. -Al principio durante los cuidados y dirigido hacia el cuerpo del bebé. -Juega espontáneamente. -Está atenta a la provocación lúdica del niño para jugar.
-Funcional (Wallon) -Ejercicio-funcional.- sensoriomotor (Piaget) - De reaseguramiento profundo (J.R.P.) (Acouturier)	2 meses a 2 años 1 año a 5 años	-Organiza espacio y objetos. -Observa el accionar lúdico. -Controla riesgos-conflictos. -Anticipa inicio y término del juego. -J.R.P: establece reglas de cuidado y acción.
-Adquisición (Wallon)	3 a 5 años	-Juega activamente mediante la propuesta de canciones, cuentos y relatos, rimas y trabalenguas.
-Simbólico (Piaget) -Roles y papeles (Piaget) -Ficción (Wallon)	2 a 5 años	-Organiza espacio, objetos y tiempo de juego. -Facilita la relación entre significado y significante. -Participa del juego a solicitud del niño.
-Construcción (Piaget) -Fabricación (Wallon)	2 a 5 años	-Organiza espacio, objetos y tiempo de juego. -Observa, consulta e interpreta las producciones. -Propone el orden y guardado (3 a 5 años)
-Reglas (Piaget)	4 y 5 años	-Organiza espacio, objetos y tiempo de juego. -Define las consignas y reglas, las presenta desde el acuerdo y negocia la modificación ante situaciones emergentes. -Al inicio: Coordina el juego

		<p>primero jugando.</p> <p>-Posteriormente, cuando se conoce el juego, coordina desde afuera del juego.</p>
-Expresivo	3 a 5 años	<p>-Facilita espacio, objetos no convencionales y tiempos de juego.</p> <p>-Al inicio: Participa en el juego y luego permite la creatividad sin demostrar acciones.</p>
-Dramático	4 y 5 años	<p>-Organiza escenario, objetos, musicalización, iluminación, guión.</p> <p>-Permite la libre elección de roles</p> <p>-Ayuda en la dinámica del juego.</p> <p>-Controla conflictos.</p> <p>-Coordina las reflexiones finales.</p>
-Sensorial	2 a 5 años	<p>-Asegura un clima de confianza.</p> <p>-Facilita espacio, objetos, consignas y tiempos de juego.</p>
-Heurístico	2 a 5 años	<p>-Prepara espacio y objetos lúdicos adecuados en cantidad y calidad, con una intencionalidad pedagógica.</p> <p>-No dirige ni da opciones de acción sobre los objetos.</p> <p>-Controla riesgos-conflictos.</p> <p>-Propone lúdicamente tanto el inicio como la anticipación del término del juego.</p>
-Juego trabajo	3 a 5 años	<p>-Organiza sectores y objetos lúdicos.</p> <p>-Propone desde el "elegir y jugar".</p> <p>-Observa y dialoga.</p> <p>-Interviene sin interferir en el juego.</p> <p>-Controla riesgos/conflictos.</p> <p>-Coordinar el tiempo, el orden y la reflexión final.</p>
-Trabajo juego	3 a 5 años	<p>-Organiza el espacio y facilita objetos no convencionales.</p> <p>-Plantea la construcción libre y creativa.</p> <p>-Propone el juego con la construcción lúdica realizada.</p> <p>-Coordina las reflexiones finales.</p> <p>-Anticipa la duración y término.</p>
-Centralizado	3 a 5 años	<p>-Selecciona el juego según la intencionalidad pedagógica.</p> <p>-Propone el juego según características y rol del mismo.</p>
-Tecnológico o digital -De ingenio	4 y 5 años	<p>-Organiza la distribución de elementos, la forma de agrupación y el tiempo de juego.</p> <p>-Controla conflictos.</p> <p>-No participa durante el juego.</p> <p>-Coordina las reflexiones finales.</p>
-Motor:		
• Juego motor individual paralelo	2 años	Para todos los juegos motores:
• Juego motor simbólico	3 años	<p>-Organiza espacio, objetos, reglas y tiempo de juego.</p> <p>-Al presentar los juegos por</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Juego motor simbólico de estructuras rítmicas y lingüísticas (JMSERL) • Juego motor cooperativo • Juego de oposición • Juego motor por bandos (JB) • Juego motor cooperativo y de oposición • Juego motor masivo de persecución y huida • Juego Tarea Motriz (JTM) 	4 y 5 años	<p>primera vez, participa jugando y coordinando las reglas.</p> <p>-Cuando el juego evoluciona, coordina desde afuera o externamente.</p> <p>-JMSERL: Participa cantando y demostrando los movimientos.</p> <p>-JB: Siempre coordina externamente el juego.</p> <p>-JTM: Coordina interna o externamente según los estilos de enseñanza elegidos.</p>
-Cuento motor	4 y 5 años	<p>-Organiza espacio, materiales, guión, habilidades motrices y fases del juego.</p> <p>-Coordina internamente el juego, participando como narradora y jugadora.</p> <p>-Facilita la reflexión final.</p> <p>-Propone la producción artística de síntesis.</p>

Los juegos se relacionan mucho entre sí, configurándose algunos de ellos en una importante base para los que continúan posteriormente en la etapa evolutiva, por ello se presentan, a modo de ejemplo, las siguientes relaciones:

<p>JUEGOS SOPORTES DE OTROS JUEGOS</p>
<p>*Juego autónomo --- Juego sensoriomotor, ejercicio-funcional --- Juego de reaseguramiento ---- Juego motor ---- Juego Tarea Motriz.</p>
<p>*Juego simbólico ---- Juego expresivo ---- Juego de roles ---- Juego dramático.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD MOLINA, JAVIER y RUIZ DE VELASCO GALVEZ, ÁNGELES. (2016) El juego simbólico. Bs. As. Noveduc. Grao
- AJURIAGUERRA, JULIÁN. (1971) Ontogénesis de las posturas. Yo y el Otro. Madrid. Pirámide.
- ANDERSSON, ADRIANA. (1987) Juego-trabajo y aprendizaje. Bs. As. Estrada.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1959) Declaración de los Derechos del niño.
- BENEITO, NOEMÍ. (2009) El acompañamiento del desarrollo. Las ideas de Emmi Pikler. Bs. As. Inghen.
- BIANCHI DE ZIZZIAS, ELIA ANA. (1996) Pedagogía lúdica. Teoría y praxis. Academia de Ciencias Sociales. Conferencia de incorporación 1995. Revista de Educación Inicial. Año 10. Números 88 y 89. Bs. As. Ed. La Obra.
- BIANCHI DE ZIZZIAS, ELIA ANA. (2012) Ludotecas. Espacios para jugar de la A a la Z. Mendoza. Ed. Aguirre.
- BOWLBY, JOHN. (1989) Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego. Bs. As. Paidós.
- BRITTON, LESLIE. (2017) Jugar y aprender con el método Montessori. Barcelona. Paidós.
- CAILLOIS, ROGER. (1958) Teoría de los juegos. Barcelona. Seix Barral.
- CAÑEQUE, HILDA. (1991) Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto. Bs. As. El Ateneo.
- CHOKLER, MYRTHA. (1998) Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa. Bs. As. Cinco.
- CHOKLER, MYRTHA. (2017) La aventura dialógica de la infancia. Bs. As. Cinco.
- DIPLOMATURA ACOMPAÑAMIENTO TEMPRANO DEL DESARROLLO INFANTIL. (2018) Dossier bibliográfico. Primer Cuatrimestre. San Rafael. Mendoza. Re-Creo. Universidad J.A. Maza.
- DIPLOMATURA ACOMPAÑAMIENTO TEMPRANO DEL DESARROLLO INFANTIL. (2018) Dossier bibliográfico. Segundo Cuatrimestre. San Rafael. Mendoza. Re-Creo. Universidad J.A. Maza.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS. (2015) Diseño Curricular Provincial. Educación Inicial. Mza.
- FALK, JUDITH. (1997) Mirar al niño. La escala de desarrollo. Instituto Pikler. Bs. As. Ariana.

- GARCÍA, ADRIANA. (2011) La influencia del entorno en el desarrollo del niño: Valoración del desarrollo infantil. Bs. As. Cinco.
- GARCÍA, ADRIANA. (2017) Acerca del jugar. Una perspectiva sobre el impacto del jugar en el desarrollo de los niños y las niñas. Bs. As. FP
- GERSTENHABER, CLAUDIA. (1997) Los límites, un mensaje de cuidado. Bs. As. A-Z editora.
- GÓMEZ DE RODRÍGUEZ BRITOS, MARTA. (1996). Juego infantiles tradicionales. Tomo I. Mendoza. UNCuyo. FFyL.
- HOFFMANN, MIGUEL. (2013) Más allá del yo: El Ser, La Persona. Bs. As. Ciad-Hoffann.
- HOFFMANN, MIGUEL. (2014) Los árboles no crecen tirando de las hojas. El primer año de vida del infante humano. Bs. As. Ciad-Hoffann.
- HUIZINGA, JOHAN. (1972) Homo Ludens. Madrid. Alianza Editorial.
- IGNASI VILA. (1986) Introducción a la Obra de Wallon. Barcelona. Anthropos.
- INCARBONE, OSCAR. (1997) Juego y movimiento. Bs. As. Novelibro.
- MAQUEIRA, LIDIA. (2012) El desarrollo emocional del niño pequeño: observar, escuchar y comprender. Bs. As. Novedades Educativas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2011) Juego y educación inicial. Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Bs. As.
- MORENO, INÉS. (2012) Espacios de juego. Intervenciones lúdicas en educación, salud, empresas y áreas públicas. Bs. As. Bonum.
- ORLICK, TERRY. (1990) Libres para cooperar, libres para crear. Barcelona. Paidotribo.
- PIAGET, J.; LORENZ, K. Y ERIKSON, E. (1998) Juego y desarrollo. México. Grijalbo.
- PIAGET, JEAN. (1985) Seis estudios de psicología. Barcelona. Planeta-De Agostini.
- PIAGET, JEAN. (1990) La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- PIKLER, EMMI. (1985) Moverse en libertad. El desarrollo de la motricidad global. Madrid. Narcea.
- RIVERO PÉREZ, MARÍA DEL ROSARIO. (2005). Juego y libertad de movimiento en niñas y niños menores de 3 años. Guía para profesoras coordinadoras. Documento de trabajo. Ministerio de Educación. Gbno del Perú.

- SARLÉ, PATRICIA. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Bs. As. Paidós.
 - SARLÉ, PATRICIA (coord.). (2008) Enseñar en clave de juego. Enlazando juego y contenidos. Bs. As. Noveduc.
 - SARLÉ, PATRICIA. (2012) Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela. Rosario. Homo Sapiens.
 - SZANTO-FEDER, AGNÈS. (2014) Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia. Bs. As. Cinco.
 - VIGOTSKY, LEV. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.
 - WAICHMAN, PABLO. (2008) Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico. Madrid. Ed. CCS.
 - WINNICOTT, DONALD. (1993) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Bs. As. Paidós.
-