Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Monografía

EL JUEGO COMO ESCENARIO HABILITADOR DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Estudiante: Julieta González Monroy - 4.980.261-3

Tutora: As. Mg. Paola Silva Cabrera

Montevideo, abril 2018

INDICE

Resumen..... 3

Introducción..... 4

1. Motivación..... 6

2. Justificación..... 8

3. Antecedentes..... 11

4. Marco Teórico..... 14

4.1. Primera Infancia como etapa clave en el desarrollo humano..... 14

4.2. Juego en los primeros años de vida..... 16

4.2.1. Juegos en la crianza..... 19

4.2.2. El juego como promotor del desarrollo socioemocional del niño..... 23

4.3. El rol de los adultos en las actividades lúdicas..... 26

5. Reflexiones finales..... 29

6. Referencias bibliográficas..... 32

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la fase final de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, Plan de Estudios 2013 (PELP), donde la presentación del Trabajo Final de Grado tiene carácter de obligatorio. Su elaboración supone la construcción de una monografía, que recoge la articulación de los contenidos teóricos adquiridos en la formación, junto a experiencias transitadas que resignifican los aprendizajes sobre la temática.

Los primeros años de vida constituyen un momento evolutivo de suma importancia, en tanto suceden un sin números de procesos de construcción y reorganización permanente, que marcan su trascendencia como una etapa en sí misma y de alta significación para el desarrollo humano.

En este sentido, se aborda el juego como estrategia que contribuye en la promoción del desarrollo en su integralidad (físico, cognitivo, emocional, motriz y lingüístico), que en el marco del encuentro con otros, habilita en el niño/a su creatividad, imaginación, así como el conocimiento de la realidad en la que crece y se desarrolla.

La producción da cuenta de soportes teóricos propuestos por Calmels (2009) quien establece la presencia de juegos corporales en la crianza como fundamento para la construcción de la subjetividad, a la vez que se aborda su incidencia en el desarrollo emocional del niño/a, considerado los aportes de la Teoría del Apego.

Desde allí, se destaca el rol de los adultos en las experiencias lúdicas, en tanto contiene, potencia, sostiene el ritmo del niño/a a partir de un diálogo tónico-emocional, habilitante del bienestar infantil.

Palabras claves: Primera Infancia, Juego, Desarrollo socioemocional.

INTRODUCCIÓN

La presente monografía constituye el Trabajo Final de Grado correspondiente al Ciclo de Graduación del Plan 2013 de la Licenciatura en Psicología (UdelaR). Su elaboración es resultado del proceso de tutoría, de un trabajo conjunto reflexivo y orientativo con la As. Paola Silva, docente del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad.

A lo largo de la formación diversos espacios curriculares se han constituido en oportunidades desde donde apropiarse de conocimientos vinculados al desarrollo integral del niño/a, siendo el juego una vía para su promoción en la Primera Infancia.

La presente producción pretende, mediante la articulación teórico-técnica dar cuenta del juego como escenario habilitador de la socialización y de las emociones en los primeros años de vida, que desde el "aprender haciendo" en el marco de prácticas y proyectos vinculados a la temática, se encuentra sintonía con las evidencias acerca de la trascendencia de la Primera Infancia como etapa bisagra en la construcción del sujeto, así como en la aproximación y entendimiento del mundo que lo rodea.

Por tanto, el trabajo se estructura en apartados mediante los cuales se pretende abordar una aspecto central dentro del producto global, comenzando con el planteo personal de aquello que motiva a la elección de la temática, siendo explicitado el interés propio.

Seguidamente, se marca la relevancia desde la agenda de derechos, aportando a la visión universal del juego como un derecho a ser ejercido, habilitante de la construcción social, de interacción con otros, siendo favorecedor de apego seguro, base importante para el despliegue de competencias socioemocionales futuras.

Posteriormente, se avanza en la comunicación de aquellas investigaciones o estudios y programas que toman a la expresión lúdica como eje de su trabajo, aportando datos a un estado del arte a nivel internacional, regional y nacional en tanto actividad de excelencia de los primeros años de vida.

El marco teórico introduce nociones centrales de presentación de la Primera Infancia como etapa clave en el desarrollo humano, conceptualiza la infancia en término de construcción

sociohistórica que ha venido cambiando en su delimitación y el juego en tanto estrategia para la expresión en los primeros años de vida, dando cuenta de la evolución de lo motriz, social, cognitivo, comunicativo y emotivo del niño/a.

Particularmente, se focaliza en su importancia para el desarrollo socioemocional, donde en el marco del encuentro con otros, el juego contribuye a la construcción de vínculos, al conocimiento de sí mismo, de los demás, fomenta la confianza, la cooperación y resolución de conflictos, desde allí autores como Bowlby (1969), Ainsworth (1978) aportan a su comprensión.

Finalmente, se aborda el rol de los adultos en el juego, en el sentido que sus comportamientos son importantes en la atención de las manifestaciones lúdicas de niños/as, siendo posible potenciarlas en la medida que se construye una comunicación intersubjetiva.

Por tanto, se considera relevante reconocer que en el marco de situaciones cotidianas de cuidado como la alimentación, la higiene, sueño, pueden construirse escenarios lúdicos que favorecen la construcción de apego seguro, donde los aportes de Violante y Soto se constituyen en interlocutores válidos desde la pedagogía.

1. MOTIVACIÓN POR LA TEMÁTICA

A lo largo del recorrido transitado en el marco de la Licenciatura en Psicología han sido varias las instancias que han contribuido a un especial interés por la Primera Infancia, en tanto momento evolutivo trascendente para la construcción socioemocional del sujeto, siendo relevante las experiencias interactivas con el entorno, en tanto se constituyen en oportunidades para potenciar el desarrollo integral del niño/a. La participación en espacios de formación como seminarios optativos, prácticas, así como experiencias personales han marcado mi orientación por los procesos ocurridos en dicha franja etaria.

En el marco de la construcción del rol del psicólogo en el proyecto Intervenciones psicosocioeducativas en Centros de Educación Inicial (2017), transité una práctica centrada en la prevención y promoción de salud en la atención a la Primera Infancia (0 a 3 años), en dos centros educativos. Experiencia que permitió mi acercamiento a la heterogeneidad de contextos y diversidad de realidades donde se generan procesos de desarrollo, trasversalizados por la singularidad de cada historia, donde entiendo relevante el despliegue de una acción técnica empática que rescate el valor esencial de lo humano, en tanto futuro profesional de la Psicología que oficia como agente de salud.

El ser parte de este dispositivo pre-profesional orientado al quehacer del Psicólogo en Centros educativos, centrados en habilitar instancias de trabajo grupal con los niños/as, de frecuencia semanal, contribuyó a identificar la importancia del juego como herramienta que favorece la relación de niños/as con otros, con los objetos y el espacio circundante, todos ellos potenciales habilitadores de aprendizajes.

Desde allí, se hace fundamental identificar con las singularidades de cada niño/a, sus vivencias, intereses, así como sus vínculos afectivos con los adultos referentes de su crianza, de modo de tomar contacto con los códigos de comunicación y expresión que manejan los niños/as en estas edades, atendiendo a la diversidad de manifestaciones lúdicas que puedan darse en los distintos momentos y lugares, siendo adultos atentos a sus señales, empáticos con sus necesidades, y asertivos en las respuestas brindadas.

En este proceso, identificamos al juego como una herramienta privilegiada para el abordaje de diversas temáticas con los niños/as, siendo a su vez una vía habilitadora del encuentro entre pares, y adultos, base para la construcción de lazos de identidad y confianza con sus figuras cotidianas de cuidado.

Por su parte, la participación voluntaria desarrollada en el Servicio de Fortalecimiento Familiar de Aldeas Infantiles, implicó una tarea en Centros de Atención a la Primera Infancia (2015-2016), lo que supuso mi incorporación a un Equipo de Trabajo Interdisciplinario, con el objetivo de acompañar las funciones requeridas desde donde potenciar el desarrollo integral de niños/as. Dicha tarea implicó apoyar el trabajo en sala desarrollado por la educadora, aportando una mirada desde las observaciones e interacciones realizadas, a la vez de participar en las instancias de entrevistas de orientación con padres y/o talleres para familias.

Esta experiencia permitió evidenciar la función socializadora que aporta el juego al desarrollo infantil, favoreciendo la iniciativa y curiosidad propia de cada niño/a; siendo promotor de su autonomía progresiva, contribuyendo a la comprensión del mundo que lo rodea.

Otro hecho significativo, lo constituyó mi integración al proyecto de centro de la Escuela Rural Nro. 23 de Florida, denominado “Hacia una buena convivencia” (2017), donde en mi calidad de voluntaria concurrimos con una frecuencia semanal, una dupla, bajo la orientación de su responsable, una Licenciada en Psicología.

La tarea implicó una modalidad de trabajo grupal con niños/as de los niveles de inicial hasta sexto año, bajo el dispositivo de taller, tomando al juego como herramienta central para el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre pares; de manera de aportar aprendizajes favorecedores de una adecuada calidad de vida, brindando estrategias para vincularse en los diferentes entornos que forman parte de su cotidianeidad.

De este modo, las oportunidades de formación desde el “aprender haciendo”, articulado al bagaje teórico recibido en los diversos espacios curriculares de la Facultad, han contribuido a mi interés en profundizar en la idea del juego como herramienta habilitadora del desarrollo socioemocional en la Primera Infancia, en tanto supone experiencias interactivas que promueven la expresión, la escucha, el conocimiento de sí mismo y de los demás, así como la confianza y seguridad en sus figura de cuidado, base para la curiosidad y exploración del entorno.

2. JUSTIFICACIÓN

La estructuración de este apartado se compone desde el lugar de la relevancia que supone el tema elegido y desde allí destacar aquellos aspectos que más justifican su abordaje. Para ello, se parte de consideraciones de entidades internacionales en el marco de una mirada universal del juego como un derecho, pasando por un plano social en tanto favorece a la construcción de apego seguro con figuras de cuidado significativas, base importante para el despliegue de competencias socioemocionales futuras.

Finalmente se plantea la relevancia disciplinar e interdisciplinar que el tema reporta, en tanto contribuye a la subjetividad del niño/a, así como una visión integral del sujeto en relación con su entorno.

2.1. A nivel universal ¿Cómo Derecho?

> … *durante siglos los niños constituyeron un grupo* social invisibilizado y discriminado
>
> Ariés (1960)

Entidades internacionales como UNESCO, UNICEF destacan al juego como la forma de expresión natural que todo niño/a utiliza para elaborar sus vivencias cotidianas, fantasías, miedos, permitiéndole avanzar en su desarrollo y construcción de identidad. “El placer resultante de las acciones de jugar, es un estimulante reconocido en las teorías de desarrollo como movilizador de aprendizajes” (Amuchástegui, 2016, p.11).

En marco de declaraciones internacionales claves como la Convención de los Derechos del Niño/a, se define que el derecho al juego ha de ser garantizado por los Estados, en tanto reconocen el derecho del niño/a al juego, así como a actividades recreativas propias de su edad, participando libremente en la vida cultural. (CIDN, 1989. Art. 31).

Por su parte, OMEP en su declaración Mundial del Derecho y la alegría de los niños/as a aprender a través del juego, proclamada en el año 2010, destacó el derecho de los mismos al juego, así como garantizar su bienestar en todos los países y programas educativos. A partir de ello, marcaron la relevancia del juego como una experiencia creadora, que marca el continuo espacio-tiempo (Winnicott, 1982), donde las interacciones repetitivas y placenteras con los

otros y los objetos, permiten al niño/a descubrir sus habilidades corporales y características de las cosas.

Desde allí, se torna relevante promover espacios donde se privilegie el juego como un derecho, recreando escenarios adecuados, interesantes y seguros, de manera que el niño desarrolle su imaginación y adquiera experiencias interactivas significativas que nutran su vida emocional presente y futura.

2.2. A nivel social

…es cuestión entonces de que el adulto acuda a la cita al mismo tiempo que el niño.

Paín (1985)

El juego supone un intercambio comunicativo donde las disposiciones corporales de cada sujeto participan, hablan, aprenden valores, principios y habilidades; de modo que socialmente jugar además de comunicar supone "encontrar algo de uno en el otro" (Calmels, 2007, p. 28), implicando por tanto un saber colectivo transmisible de una generación a otra.

Desde el punto de vista social, el juego es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto, siendo una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que otorga la posibilidad de ser marcado por cada comunidad con características sociales específicas (Glanzer, 2000).

En este sentido, cobran importancia para la constitución del sujeto los juegos tradicionales transmitidos intergeneracionalmente en las familias, en tanto configuran una identidad, cohesión y arraigo particular que aporta al capital cultural que el niño/a va adquiriendo en su contexto familiar y social.

2.3. A nivel de disciplina

…el juego es por sí mismo una terapia de aplicación inmediata

Calmels (2007)

El juego ha constituido una herramienta de valiosísimo aporte para la Psicología, en tanto se constituye en eje central del desarrollo humano. La observación de los espacios lúdicos, habilitadores de la imaginación, las fantasías y los miedos, permiten identificar el lugar de relevancia que el juego ocupa en la vida de todo niño/a, aportando a sus experiencias afectivas

y de relación con el otro, así como también ofrece oportunidades de aprendizaje (Bruner, 1995).

A su vez, el juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento, por ejemplo al preguntarse “que hago con este objeto”, y desde allí los participantes de la actividad lúdica, desarrollarán su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos, los ambientes y de crear estrategias.

Todas estas posibilidades que otorga el juego, señalan su importancia en el desarrollo de niños/as, siendo posible desde lo disciplinar compartir aportes sobre estos aspectos que puedan ser considerados por agentes educativos que construyen ambientes de juego en el marco de la atención de la Primera Infancia.

2.4. A nivel de interdisciplina

…La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario supone un marco de representaciones común entre disciplinas

Stolkiner (1987)

El juego como vía de acceso al mundo interno y forma de expresión privilegiada en la Primera Infancia, constituye una herramienta que interesa a las diversas disciplinas que buscan comprender procesos en esta franja de edad.

Para disciplinas como la psicomotricidad, la fonoaudiología, la pedagogía, la psicología, el juego lúdico, complementa toda observación orientada a la comprensión del niño/a y su multidimensionalidad. En este sentido, cada disciplina brinda información en el marco de una perspectiva integral del ser humano, donde la construcción de una mirada interdisciplinaria potencia la tarea, la escucha y el intercambio, creando condiciones para una eficacia y eficiencia del trabajo en sí mismo, de cara al entendimiento del sujeto en desarrollo.

3. ANTEDECEDENTES

El juego como producto de la interacción social y fuente inagotable de satisfacción despliega la posibilidad de imaginar, crear, decidir, ponerse en otro rol, conocer, aprender, facilita además la expresión de sentimientos, la liberación de tensiones y favorece el equilibrio emocional de la personalidad. Adquiere un valor evidente a la hora de elaborar emociones, sentimientos y exteriorizarlos.

Por ser la actividad de excelencia de los primeros años de vida, es un tema que ha despertado mucho interés y ha motivado muchas investigaciones, estudios, y programas, que se detallarán a continuación. Corresponden a diversas organizaciones, instituciones y profesionales que han visualizado en el juego un foco crucial a la hora de entender el desarrollo emocional del niño.

Diversos son los antecedentes que existen de referencia y constituyen un punto de partida a la hora de abordar al juego como actividad lúdica y habilitadora del desarrollo emocional del niño: antecedentes internacionales, regionales y nacionales, cada uno de ellos con aportes más que valiosos.

Uno de los hitos relevantes es la Convención de los Derechos del Niño, un tratado internacional de las Naciones Unidas firmado el 20 de noviembre de 1989 en Viena, que garantiza en su artículo 31 el Derecho al juego: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades…” (CIND, 1989, pág. 30) resultado de una larga lucha que mostró efectivamente que las necesidades de los niños a nivel mundial estaban siendo vulneradas.

Este Derecho en particular, es difundido y apoyado además por organizaciones como UNICEF bajo la consigna “Educar en Derechos”, se han impulsado varias campañas en esta última década, con el objetivo de hacer plena conciencia al mundo de la necesidad que existe de que esos Derechos sean respetados, para lograr que cada niño viva la infancia que merece.

A nivel Internacional también la OMEP – Organización Mundial para la Educación Preescolar-, como organización no gubernamental y sin fines de lucro, presente en más de 70 países, manifestó mediante una carta pública titulada Manifiesto de la Organización Mundial para la Educación Preescolar por el derecho a la educación integral y al Juego en 2012: *“Solicitamos reafirmar, expandir y profundizar el Derecho a la educación y al Juego de los niños/as, como lo estipula la Ley Nacional de Educación 18437”* (OMEP, 2012 p.1*)*

Con el objetivo de promover transformaciones en las políticas públicas que impacten en las prácticas sociales y educativas destinadas a la primera infancia, que implica millones de niños desde su nacimiento a los 6 años de vida.

A nivel regional, los trabajos de Didonet (2013), pedagogo Brasilero, estuvieron orientados a la organización y coordinación de Movimientos y Campañas Nacionales centradas en la promoción de los derechos del niño/a, destacando la relevancia del juego para su desarrollo, siendo base fundamental para una pedagogía de la infancia como proceso participativo de la educación de los miembros involucrados -niños, familia, educadores, entre otros-.

Por su parte, destacamos los estudios de Sarlé (2015) de modo que se considera que los mismos ampliaron, y desarrollaron en profundidad el planteo del juego en el contexto educativo, contribuyendo con claras orientaciones acerca del juego y su lugar privilegiado en propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Infantil.

A su vez, los aportes de Calmels, construidos desde la perspectiva de la psicomotricidad, recoge sus desarrollos investigativos de más de 24 años en el servicio de Psicopatología Infanto-Juvenil del Hospital Escuela General San Martín, centrados en los juegos de Crianza con el objetivo de observar y analizar la relación corporal establecida entre el niño/a y el adulto, siendo diferenciados en juegos de sostén, de ocultamiento y de persecución.

En otro orden la creación de “Juegotecas Barriales” (a partir de 2001), realizado por el Programa de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desarrollados por integrantes de la cátedra de la Psicología Evolutiva Niñez; han contribuido a capacitaciones destinadas a la formación de líderes/comunitarios que oficien de coordinadores de las juegotecas.

Así, se desarrollaban talleres para padres de niños/as que asisten a escuelas públicas de zonas denominadas “vulnerables” de la ciudad de Buenos Aires, con el propósito de fortalecer la calidad del vínculo Padres-hijos, de modo de modo de generar condiciones que favorecen la construcción de apego seguro y estimulan la autorreflexión por parte de los padres sobre estos aspectos.

Este Programa de Juegotecas permitió el desarrollo de diferentes investigaciones, por ej. Paolicchi et al. (2006) desarrollaran el estudio “El juego facilitado: un dispositivo de intervención en la constitución subjetiva”, centrado en los cambios producidos en el vínculo

madre-hijo/a, a partir de reflexionar sobre las mismas, obteniendo como resultados una disminución del nivel de conductas agresivas hacia sus hijos o la frecuencia de los castigos, así como aumentaron las posibilidades de reflexionar sobre esas conductas y sobre la importancia de incluir el diálogo y el juego en la vida familiar.

A nivel nacional, el trabajo desarrollado por Vignale y Correa entono al juego, ha tenido el objetivo de contribuir a una mirada sobre el juego en la Primera Infancia, destacando la relevancia de la intersubjetividad en la construcción de subjetividad. Desde allí, abordan la maduración psicoafectiva del niño/a y las condiciones que desde el entorno se debería de facilitar para promover el desarrollo del niño/a.

“Lo lúdico puede ser testigo de lo cualitativo de un encuentro, pero más protagónico es su papel cuando se halla en el corazón mismo de un vínculo que pulsa por constituirse como tal” (Correa y Vignale, 2011, p.65).

Por su parte, la ONG JUGANDOANDO, ha desarrollado en 2014, la propuesta Juegodrónomo para familias del CAIF Aprendiéndonos, con el objetivo de promover el desarrollo y bienestar humano, desde una perspectiva de prevención y promoción de la Salud Mental y Emocional. Par ello centraron sus actividades en el fortalecimiento de las potencialidades del niño/a desde distintos ámbitos: individuales, familiares, colectivos, y educativos, siendo instancias de aprendizaje y crecimiento mutuo.

4. MARCO TÉORICO

4.1. Primera Infancia como etapa clave en el desarrollo humano

La delimitación conceptual de la infancia ha cobrado una significación diferente a lo largo de diversos momentos sociohistóricos, siendo un término que proviene del latín “Infantia”, cuyo significado refiere a “el que no habla”, marcando la idea de incompletud e inferioridad del niño/a respecto del adulto, desde lo físico y cognitivo (Mantilla, 2017).

Esta visión conlleva representaciones negativas, ya que se entendía que aunque los niños/as hablen, no tenían nada interesante que decir, por lo que no valía la pena escucharlos, a la vez que compartían los modos de vestir, actividades, lenguaje y la vida cotidiana del mundo adulto.

Casas (1998), retomó el concepto de representación social como el producto del consenso colectivo de un grupo humano en un momento histórico determinado respecto a un fenómeno social. Así refiere a la representación de infancia como una realidad que no es objetiva y universal, puesto que cada sociedad define explícita o implícitamente lo que es infancia.

Tales representaciones son construcciones sociales, susceptibles de transitar cambios y modificaciones en una misma cultura y en distintos momentos históricos; sin embargo, en la medida que son creencias compartidas y legitimadas por la mayoría del grupo social y transmitidas intergeneracionalmente, no resultan cuestionadas y se invisibilizan tanto en la representación como en las prácticas sociales.

En tal sentido, las modernas concepciones de infancia, centradas en una visión del niño/a como sujeto de derecho, agente sociales y político, se contrapone a aquellas posturas donde los niños/as eran beneficiarios de caridad, en tanto se consideraban receptores pasivos (PNUD/UNICEF, 2009).

Es al día de hoy, que en el marco de la Convención de los Derechos del Niño/a (Naciones Unidas,1989), así como en múltiples organismos gubernamentales y no gubernamentales, tales postulados han venido trascendiendo en los 193 países firmantes de la Convención. A pesar de ello, los informes mundiales sobre la infancia de los últimos años, reportados por UNICEF, dan cuenta que los derechos de millones de niños/as de América Latina y el mundo, se ven vulnerados de forma sistemática.

A nivel país, la priorización de la Primera Infancia como etapa en sí misma relevante para el desarrollo de la población, asume el desafío de promover el cumplimiento de los derechos de niños/as desde una corresponsabilidad entre la Familia, el Estado y la Comunidad (ENIA, 2010). Sin embargo, la transformación de actitudes hacia ella, es una ardua tarea, en tanto supone promover en el conjunto de la población, prácticas cotidianas cuya centralidad es propiciar la autonomía y participación del niño/a como protagonista activo de su desarrollo.

A ello, se suma el reconocimiento de los planteos de la OMS, donde se destaca que la primera infancia es el período de desarrollo cerebral más intenso de toda la vida, donde proporcionar una estimulación y nutrición adecuada es fundamental para el desarrollo durante los tres primeros años de vida, en tanto es el momento donde el cerebro del niño/a se encuentra más sensible a la influencia de su ambiente cotidiano (OMS, 2011).

Desde allí, es una etapa crucial donde invertir en la promoción de condiciones adecuadas que propicien su desarrollo, en tanto que, diversas ramas de la ciencia, han contribuido a visibilizar la incidencia que las mismas reportan en los procesos tempranos de constitución del sujeto.

Por tanto, es importante rescatar lo singular y lo colectivo de cada niño/a, en término de como atraviesan estas formas su modo de crianza, conocimiento y relación con el ambiente que lo rodea, siendo el juego una posible herramienta que habilita el contexto de escucha de las capacidades y potencialidades de los niños/as, de aquellos aspectos que surgen espontáneamente en el marco de sus interacciones con otros, el espacio y con los objetos (Malaguzzi, 2001).

Asimismo, la Primera Infancia es el período donde el niño/a avanza en un proceso de consolidación hacia la autonomía progresiva, caracterizado por la adquisición de hábitos, la apropiación de nuevos vínculos sociales, con sus pares y otros adultos en el marco de sus experiencias en el hogar u otras instituciones por las cuales transita (familia, centros educativos, servicios de salud, entre otros).

La curiosidad, el descubrimiento, el deseo de aprender, el juego, la posibilidad de asumir nuevos desafíos, así como la comprensión de ser parte de un entorno social amplio, se van afianzando conjuntamente con la consolidación de diversas funciones psíquicas, físicas, relacionales y sociales, que requieren de la proximidad y protección de los adultos significativos, dado el nivel de vulnerabilidad que la etapa supone.

4.2. Juego en los primeros años de vida

Desde planteos etimológicos, la palabra juego proviene del latín, más específicamente de los vocablos *"iocum y ludus-ludere"*, refiriendo a broma, diversión o chiste.

Diversas son las conceptualizaciones desplegadas en torno al juego, que contribuyen a una amplia literatura que no se limita a una única interpretación del acto lúdico, a la vez que atiende a la particularidad que en "cada etapa del desarrollo la capacidad lúdica adquiere nuevas posibilidades de potenciar, cultivar y facilitar la exploración, el descubrimiento y la libertad" (Jacinto, 2010, p.7).

En este sentido, la perspectiva Constructivista, aportó conceptualizaciones como la de Gross (1901) quien planteó al juego como un pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño/a para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande. En ello sustenta su tesis de *anticipación funcional,* donde ve en el juego un ejercicio preparatorio necesario para la maduración alcanzada hacia el final de la niñez, sirviendo tanto para jugar como de preparación para la vida.

Piaget (1969) destacó que el juego forma parte de la inteligencia del niño/a, en tanto representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva. "Así, las capacidades motrices, de simbolizar y el razonamiento, son esenciales, condicionando el origen y evolución del juego, pero es indispensable que el niño pueda disponer de un medio propio de expresión" (Piaget, 1969 p. 65).

En consonancia a ello, planteó que el desarrollo cognitivo transita por 4 estadios definidos como: *Estadio Sensoriomotor* (0 a 2 años), *Estadio Preoperacional* (2 a 6 años), *Estadio de las Operaciones Concretas* (6 a 11 años) y *Estadio de las Operaciones Formales* (12 años aproximadamente a lo sucesivo). Cada momento del desarrollo encontrará un correlato en la producción lúdica del niño/a, siendo una caracterización que delimita pautas comunes, posibles de ser construidas en el tiempo, de acuerdo a lo que cada niño/a necesita así como lo que le aporta el ambiente en que crece y desarrolla.

Se considera en esta oportunidad la presentación de los dos primeros estadios, en tanto son los que comprenden los primeros años de vida.

En primera instancia, en el estadio sensoriomotriz, la presencia del juego supone repetir una y otra vez una acción por el puro placer de obtener un resultado inmediato, siendo “juegos de movimiento” que forman y desarrollan la coordinación visomotriz (ojo mano y ojo pie), el autoconocimiento corporal y la psicomotricidad, por ej. gatear, arrastrarse, morder, tocar (Piaget, 1969).

En tal sentido, “el niño/a se caracteriza por aprender aquellas cosas que su ambiente le provee, donde la exploración, el tocar, el sentir van a hacer parte vital para entender el mundo que los rodea, desde la proximidad y el contacto más cercano a sus figuras de referencia” (Carbonell y Plata, 2011 p.17).

Por su parte, el estadio preoperatorio, se caracteriza por la presencia del “juego simbólico” adquirido entre los 2 y los 4 años, donde el niño/a aprende a simular situaciones, objetos, personajes que no están presentes en el momento del juego. El niño/a diseña el mundo a su manera, la fantasía se torna pionera, siendo posible plasmar los miedos, las ansiedades, las angustias y el abanico inmenso de emociones posibles (Piaget, 1969).

Winnicott consideró al juego como la capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro: el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre los niños/as, entre niños/as y la familia, entre las personas, la sociedad y el mundo, en el entendido que es “*el lugar de ubicación de la experiencia cultural, es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente”* (Winnicott, 1982 p.135).

Por su parte, Montessori daba mucha importancia al juego como estrategia de aprendizaje para lo cual ideó materiales didácticos, y propuso mobiliario adecuado al tamaño de los niños/as. A través del juego se desarrollan las bases del aprendizaje y los sentidos de confianza, seguridad y amistad en el ambiente del niño, de esta forma ha considerado al juego como una forma de enseñar a niños/as, una mayor gama de habilidades.

En tanto Vygotsky (1924), definió al juego como la necesidad de tener contacto con otros, de vincularse, dado que básicamente somos seres gregarios que nacemos y construimos con otros; mientras que Torterolo consideró que “el juego fue entendido como el medio social que habilita la construcción de un rol dentro de la sociedad, que a su vez, permitirá adquirir las herramientas necesarias para seguir creciendo, desempeñando las funciones que involucran el resolver situaciones cotidianas” (Torterolo, 2008 p.2).

Para Vygotsky el contexto social y la cultura, toman relevancia en tanto el ver crecer al niño/a, puede constituirse en guía y ayudar en su proceso de aprendizaje, asumiendo que él tiene la necesidad de actuar de forma eficaz y con independencia, así como la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando lo hace con personas), dando cuenta de su rol activo en el proceso de aprendizaje, aunque claramente no actúa solo.

Tal fundamento es parte de su teoría constructivista, donde a través del juego, el niño/a construye sus aprendizajes, su propia identidad social y cultural, donde a partir de la presencia de otros, amplía su capacidad de comprender la realidad del ambiente social natural aumentado, lo que Vygotsky denominó *zona de desarrollo próximo*. En ella, se considera la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, y la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial o capacidad de resolverlos con orientación de un adulto o de otros niño/as más capaces (Vygotsky, 1994).

En su análisis del desarrollo evolutivo del juego, destacó la presencia de dos fases significativas, una primera centrada entre los dos y tres años, donde los niños juegan con los objetos según el significado que su ambiente social más próximo le brinda; subdividiéndose en dos niveles:

> 1) en el que los niños/as aprenden lúdicamente las funciones reales que los objetos tienen en su entorno socio-cultural, tal y como el entorno familiar se lo transmite
>
> 2) en el que aprenden a sustituir simbólicamente las funciones de dichos objetos, otorgando la función de un objeto a otro significativamente similar, liberando el pensamiento de los objetos concretos.

En consonancia con la adquisición social del lenguaje, han aprendido a operar con significados, pro ej. un volumen esférico, puede transformarse en una pelota.

Por su parte, la segunda fase descripta, se ubicaba entre los tres y los seis años, denominada juego socio-dramático, donde se despierta un interés creciente por el mundo de los adultos y lo "*construyen*" imitativamente, lo representan. De esta manera avanzan en la superación de su pensamiento egocéntrico y se produce un intercambio lúdico de roles de carácter imitativo que, entre otras cosas, nos permite averiguar el tipo de vivencias que les proporcionan las personas

de su entono próximo, ejemplo de ello son el juego a ser la maestra, papá o mamá, manifestando así su percepción de las figuras familiares próximas.

“A medida que el niño crece el juego dramático, la representación “teatral” y musical con carácter lúdico, podrá llegar a ser un excelente recurso psicopedagógico para el desarrollo de sus habilidades afectivas y comunicativas” (Rodríguez, 2009, p.18)

Por su parte, Bateson (1972/1998) sostuvo que el juego, en tanto lenguaje, posee aspectos metacomunicativos que deben compartir los sujetos implicados en la acción. Estos aspectos suponen la existencia de ciertos marcos de significación compartidos, y por lo tanto intersubjetivos. El “acuerdo” que se da entre los jugadores permite determinar si una acción es o no juego. Este generalmente no es verbal y se realiza dentro de un marco que permite distinguir “realidad de ficción”, moverse en el terreno del “como si”, aunque ya se haya expresado verbalmente.

En una línea similar, Calmels (2001) afirmó que “para que las acciones se constituyan en juego requieren de un acuerdo, donde en los juegos corporales, la presencia de este acuerdo se expone a través de una amplia gama de matices no verbalizados, variedad de gestos, actitudes, posturas, semblantes, interjuego de tensiones y distensiones que pueden reunirse bajo el concepto de *acuerdo tónico-emocional”* (Calmels 2001 p.17*).*

Las conceptualizaciones aportadas permiten visualizar la importancia del encuentro, del placer compartido y liberación de energía que a través del juego, potencian aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales del ser humano, constituyendo una fuente de aprendizaje inagotable.

4.2.1. Juegos de crianza.

Tal denominación ha sido introducida por Daniel Calmels (2001) a partir de su trabajo de observación de los vínculos madre-hijos en edades tempranas, definiendo entonces a la crianza como “el pasaje de la horizontalidad a la verticalidad. De la necesidad de máximos apoyos y sostén a la independencia del sostén y la reducción de apoyo” (Calmels, 2001 p.28).

Schlemenson (2002) sostuvo que la crianza requiere “rodearlos de caricias, de cantos, palabras escuchadas, melodías que enternecen, y arrullos que sostienen una cuna psíquica plagada de ternura y canciones”, donde se torna necesario adultos capaces de asistir amorosamente el

crecimiento del niño. De modo, que el cuerpo no es algo autosuficiente; tiene necesidad del otro, de su reconocimiento y de su actividad formadora (Bajtín, 1981)

Durante los años de observación en el Servicio Materno Infantil, Calmels se planteó como objetivo estudiar el niño y el adulto en un mismo momento de juego, en el entendido que fortalece el vínculo entre padres e hijos, además de un motivo de encuentro y de trasmisión generacional de la cultura, con la finalidad poder dejar "algo" en el otro.

Así estableció una serie de aspectos que caracterizan a los juegos de crianza:

1. permiten la integración del niño/a con los adultos en un mismo momento
2. son actividades lúdicas o pre-lúdicas que se comparten durante el cuidado
3. se constituyen en juego en la medida que existe un acuerdo tónico-emocional, siendo vitales en la organización de un estilo psicomotor
4. ocurren en los primeros años de vida y son esencialmente juegos corporales
5. requieren la presencia de u otro que interactúa, acompaña, y nutre la relación emocional
6. se transfieren generacionalmente, siendo transmisores de cultura.

Los juegos de crianza son creados a partir de un encuentro y un encuentro específicamente de cuerpos, que se necesitan para consolidar el vínculo y nutrir a ambos cuerpos de experiencias agradables y creativas. "Para que se constituya como juego es necesario un acuerdo, el acuerdo que permite que el juego se constituya como tal, es de carácter tónico-emocional, noción que corresponde al proceso de asimilación y acomodación entre el cuerpo de la madre y el niño" (Calmels, 2001 p 28).

Todos estos juegos a los que Calmels denomina Juegos de crianza se desarrollan en los primeros años de vida del niño en conjunto con uno o varios adultos, entendiendo que el cuerpo es producto corporal entre el adulto y el niño. "Jugar es hacer" dice Winnicott; y en los primeros años de vida este hacer tiene una condición particular: es un quehacer que involucra al niño y al adulto en un vínculo corporal y en un mismo momento del juego.

Los juegos entre padres e hijos son generadores de una modalidad vincular, matriz lúdica, que es presente además en los juegos que el niño comparte con otros niños, con otros adultos y en los diversos ámbitos a partir de cada encuentro y cada instancia de interacción. Calmels (2001) va a plantear la estrecha relación entre juegos de crianza y el juego corporal, visualizando que en estos primeros años de vida el cuerpo es insignia, constituye un elemento

que me diferencia de otros cuerpos, me hace único y al mismo tiempo me identifica con otros cuerpos.

Calmels clasificó a las juegos de crianza en: 1- Juegos de sostén 2- Juegos de ocultamiento y 3- Juegos de persecución, identificando acciones lúdicas específicas en las que se integran componentes motrices, emocionales y cognitivos, en el marco de los modos vinculares observados entre madres e hijos/as.

a- Juegos de sostén: Movimientos, giros y caídas en los juegos de crianza

Calmels (2001) a partir de sus observaciones identifica a los juegos de mecer, girar, elevar, caer como juegos de sostén, que se desarrollan en un espacio corpóreo: en, desde y sobre el cuerpo del adulto, donde más allá del mismo no existe nada más. “La presencia del otro, se vincula a ese cuerpo que sostiene, envuelve con la mirada y la voz, desde donde se habilita la confianza a partir de experiencias compartidas que implican para ambos movimientos” (Calmels, 2001, p.44)

En nuestra cultura los juegos de sostén más conocidos tienen que ver con él está-no está, el caballito, la manito, el avioncito, el sube y baja, donde la referencia corporal se constituye en la base del juego, en la medida que evoluciona transita a juegos como las hamacas, las calesitas y el tobogán, donde otros elementos se constituyen en apoyos.

“Este tipo de juego elabora la separación de los cuerpos y se desafía constantemente esa figura de sostén que el adulto le brinda al niño/a en juegos como estos, que implican: caídas, girar, subir y bajar, colgar, mecer, volar, etc. El mecer es el primer juego corporal, apenas nace el niño/a, se constituye en la acción que los padres realizan generalmente con el objetivo de calmar el malestar de su hijo/a, en el que acompañado por un ritmo suave se asegura la presencia del otro, siendo complementado por la emoción, la mirada, la voz y el contacto” (Calmels, 2001, p.55).

Básicamente los juegos de sostén se basan en acciones de desequilibrio y reducción o pérdida de apoyo, en los que se pone a prueba el lazo y la unión establecida con el otro (Calmels, 2001). La presencia de temor a caer, radica en el acto de separación que sucede arriba, el

temor a caerse y despegarse de ese cuerpo sostenedor, que supone un soporte emocional en tanto evidencia la existencia del propio cuerpo.

b- Juegos de ocultamiento: aparecer y desaparecer, ocultarse y mostrarse

Calmels (2001) llama juegos de ocultamiento a "aquellos cuya característica radica en que una o varias personas se esconden y otra debe descubrirlas, también puede implicar el ocultamiento de objetos para ser descubiertos". En ese sentido el ocultamiento crea una distancia entre los cuerpos e introduce la "oscuridad", donde se extrema la capacidad de atención, focalizada principalmente en la visión y la escucha (Calmels, 2001, p.72).

Pérez Sánchez (1981) aporta que juegos como la sabanita o el cuco, permiten repetir el aparecer y desaparecer, reproduciendo el tema de la pérdida y el encuentro, siendo de las primeras acciones que realiza el niño/a, que en muchas ocasiones son impulsadas por los padres antes de que surja como hecho fortuito, y acompañados por frases como ¿Dónde está el nene?; Acá está!, cuando se descubre.

Sartre (1949) sostuvo que "la mirada del otro confiere la espacialidad. Percibirse como mirado es descubrirse como espacilizante-espacilizado. Pero la mirada del otro no es solamente percibida como espacializante: es también temporalizante. La discontinuidad, la interrupción de esa mirada entre el adulto y el niño/a, constituyen una temporalidad que en el juego de la sabanita se espacializa en este "hueco" que la tela arma sobre los ojos" (Sartre, 1949 p. 40).

La escondida es por excelencia otro juego de ocultamiento, que consiste en la búsqueda realizada por una persona a otras personas mientras esta "cuenta", este juego genera y recrea ansiedades que deben ser controladas para que el juego pueda llevarse a cabo, y lograr llegar a esa pared que se convertía en un lugar que aseguraba tranquilidad.

c- Juegos de persecución: de la indefensión al ejercicio de la defensa

En los juegos de persecución, Calmels identifica tres protagonistas principales: 1) el perseguidor, 2) un perseguido y 3) un refugio. "Para que se constituya un juego, el perseguidor debe ser reconocido por el niño/a como una persona confiable y que le aporta seguridad, por lo que una persona desconocida no puede protagonizarlo con éxito" (Calmels, 2001 p.95).

En las formas más primarias de juego de persecución, se produce un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo al cuerpo protector: una diferenciación (con el perseguidor) y una indiferenciación (con el refugio). Juegos como ¡Que te agarro! ¡Qué te como!, producen en el niño/a un estado de alerta y una creciente excitación de todos los jugadores que contiene elementos tanto de regocijo como de susto al mismo tiempo.

El refugio-casa-cuerpo debe vivenciarse como invulnerable y esto depende del juego dialéctico que se establece entre el cuerpo que oficia de refugio y el que amenaza. Este último, el perseguidor (cuerpo amenazante), debe respetar la condición de seguridad del refugio, no debe invadir ni poner en duda su confiabilidad. “Los cuentos infantiles también van a ser una referencia para darle al perseguidor un nombre: lobo, oso, monstruo, el perseguidor entonces encarna un animal que acecha y persigue al niño” (Calmels, 2001, p.98).

Para Calmels (2001) estos juegos se prolongan a juegos grupales, donde el contagio emocional reúne a los niños perseguidos en un fin común: escapar del agresor. La mancha es por excelencia otro juego de repercusión en la niñez, el que persigue y el refugio son acordados previamente, siendo éste último un lugar donde el perseguido está a salvo (Calmels, 2001).

4.3. El juego como promotor del desarrollo socioemocional del niño/a

El juego como instancia de encuentro con otro (s), es un espacio que permite el autoconocimiento, la superación de conflictos, fomenta la confianza en sí mismo, elabora la separación y pérdida de vínculos, etc (Vygotsky, 1994).

El juego en sí, se presenta como una posibilidad de romper por un momento con los esquemas cerrados del quehacer cotidiano, conjugándose con emociones y sentimientos que permiten expresar y desplegar energía, que en otras situaciones resulta difícil presentar (Huizinga 1984).

Desde ese lugar, se prioriza la mirada sobre los vínculos afectivos desarrollados con aquellas figuras de cuidado más próximas, donde los espacios íntimos presentes con el niño/a, en brazos del adulto, acunándolo, sosteniéndolo, propician lazos de seguridad significativos (Bowlby, 1969).

La presencia de adultos confiables, cuyos patrones comportamentales de interacción sean predecibles para los niños/as, favorece para su constitución como figuras de apego, contribuyendo a que los niños/as refieran a ellas como base de seguridad para explorar el medio físico y social. De modo que ofician de refugio ante las situaciones que generan estrés, o bien en situaciones de la vida cotidiana, operando en el equilibrio entre conductas exploratorias y conductas de proximidad y contacto (Carbonell y Plata, 2011).

El juego como espacio de encuentro, de acuerdos, cooperación y negociación, se constituye en una herramienta que aporta a la consolidación de los vínculos tempranos, a la confianza y la seguridad respecto a las figuras de cuidado, pilar fundamental desde donde el niño/a experimentará e investigará su entorno.

En el marco de las situaciones cotidianas de cuidado, como la alimentación, higiene, sueño, se despliegan interacciones que pueden avanzar a acciones lúdicas co-creadas entre el adulto y el niño/a, que contribuyen a la construcción de su subjetividad, desde donde la proximidad corporal (tacto, mirada, voz) y presencia de un ambiente de cuidado adecuado, hace posible de promover un apego seguro, indicador de protección de la salud mental futura.

Carbonell (2011) retomando los aportes de Bowlby, definió al Ambiente de Cuidado Adecuado, como el ambiente estructurado y sensible a las necesidades del niño/a, siendo identificadas dos dimensiones: a) ambiente físico y b) ambiente emocional. Con *ambiente físico* refirió a la estructura donde el niño/a crece y se desarrolla, implicando condiciones socio habitacionales (estructura de la vivienda, organización, higiene, servicios comunitarios, entre otros). En tanto, el *ambiente emocional* hace referencia a las interacciones que se generan entre el niño/a y los adultos responsables de su cuidado, quienes en su condición de responsables de la protección del niño/a podrán promover vínculos sólidos y seguros.

La constitución de ambientes adecuados proporcionará al niño/a condiciones fundamentales para su desarrollo personal, de modo que la atención y cuidado de la salud, nutrición, higiene, emociones y espacios físicos, contribuyen con el bienestar infantil (Carbonell y Plata, 2011).

En este marco, físico-emocional se desplegarán experiencias interactivas que se tornan significativas en la organización del comportamiento del niño/a, en tanto su sostenibilidad,

estabilidad y consistencia a lo largo del tiempo, permitirán la interiorización de patrones de relación (Bowlby, 1969), donde el juego se constituye en una herramienta fundamental que apoya la constitución de los Modelos Operativos Internos del niño/a.

Se parte del supuesto de que las relaciones vinculares hijo/a-madre se vuelven abstractas y representadas internamente como modelos internos de trabajo (Bowlby, 1969), en la medida que el niño/a crece, así como la relación entre ambos. “Los componentes de la representación mental hacen referencia a la internalización de las experiencias como expectativas y creencias sobre sí mismo, las relaciones con la figura de apego y las relaciones con los otros” (Carbonell y Plata, 2011 p.13).

De acuerdo a los planteos de Guerra “el mecanismo más básico de coordinación intersubjetiva es el acoplamiento de expresiones comunicativas según el tiempo, la forma y la intensidad, a través de las modalidades. Los patrones se encadenan en el tiempo, se imitan en la forma y se registran ordenados según la intensidad. Tal inter-coordinación de estados internos entre sujetos capacita a cada uno de ellos para resonar con el otro o reflejarlo. De manera que la imitación es una de las conductas fundamentales tanto para el contacto con el otro, como para el conocimiento del mundo (Guerra, 2007 p.7).

Está inter-coordinación que se da en los primeros dos años de vida entre el niño/a y su cuidador/a más cercano, habilita empezar a descubrir al otro por medio de logros, de emociones e intenciones, y por medio de ello sus afectos. Desde la proximidad y el contacto, esas primeras señales de un encuentro afectivo, garantizan o funcionan como guía de referencia para un adecuado desarrollo integral, en términos de sus aspectos físicos, emocionales y sociales.

Las conductas de proximidad y contacto se activan cuando cualquiera de los dos miembros de la díada percibe algún peligro o situación estresante para el niño/a, y se desactivan tan pronto como existe un acercamiento entre ambos que restablece el equilibrio o estado de confort, retomando nuevamente su conducta exploratoria del entorno, tanto del niño como de la madre (Bowlby, 1969/1993).

Bowlby (1969/1993) plantea que este sistema comportamental de coordinación y apego, es un comportamiento característico de la especie, y que todos los humanos lo muestran si son expuestos a ambientes de cuidados. La función biológica del comportamiento de apego es la

protección, de acuerdo a Bowlby (1988) estos comportamientos se puede observar a lo largo de todo el ciclo vital, especialmente en situaciones estresantes.

Según Stern (1977) esos primeros momentos de juego cara a cara madre-hijo/a, consisten momentos de encuentro placentero, promotores del encuentro de miradas, comunicación y contacto, donde las conductas de proximidad con sus cuidadores favorecen la supervivencia del sujeto y por ende la de la especie (Carbonell y Plata, 2011 p.11).

La mirada referencial (Guerra, 2007) constituye un indicador que aporta al desarrollo socioemocional del niño/a, en tanto aporta a la construcción del adulto como figura de apego, es una de las conductas que el niño/a puede realizar ante situaciones del entorno estresantes, donde la mirada al adulto de referencia se produce en busca de seguridad.

Por tanto, a lo largo de la vida, "los seres humanos buscamos a los otros para que nos protejan, nos cuiden y nos quieran. Tal como lo afirma Ainsworth los bebes de todas las culturas construyen relaciones afectivas de apego con sus cuidadores principales y hacen uso de esa base de seguridad para explorar el mundo" (Carbonell y Palta, 2011 p.12).

4.4. El rol de los adultos en las interacciones lúdicas

Implicarse en la crianza supone asistir amorosamente, estimular en forma virtuosa, cuidar poniendo a resguardo, rodeando de protección, acunar ofreciendo una cuna corporal, emocional y representacional, donde el adulto que cría, contiene y abraza para que el niño/a se desarrolle seguro, confiando en sus posibilidades, en el mundo y en los adultos que lo rodean (Schlemenson, 2002).

En este sentido, una adecuada implicación potenciadora de interacciones estimulantes, requiere del adulto respetar el ritmo y tiempo de niño/a, centrarse en sus intereses, explorar sus iniciativas y manifestaciones lúdicas, a la vez de promover verbalizaciones que narren y carguen de sentido la actividad vivida. De modo, que le permita comprender al niño/a, particularmente ante situaciones donde no domina el uso del lenguaje, a través de una observación que suponga tanto la mirada atenta como disponibilidad afectiva hacia el niño/a (Schlemenson, 2002).

En consonancia con ello, los aportes de Bruner (1995) contribuyen a pensar en esa función de andamiaje a desplegar, en tanto las intervenciones del adulto mantengan una relación inversa con el nivel de competencia del niño/a en la tarea, siendo que a menor competencia se requiera de más ayuda por parte del adulto, y viceversa, pero el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el niño/a.

Por tanto, en la particularidad del juego, la función de andamiaje del adulto, implica la necesidad de ayuda, pero es de carácter transitorio, estableciéndose como una guía que potencia el descubrimiento y aprendizaje del niño/a. Se espera que esta función orientadora y facilitadora en el juego se establezca de forma espontánea y natural, y se constituya en oportunidades para el conocimiento (Bruner, 1995).

Según Bruner (1995) el conocimiento es susceptible de ser depurado, perfeccionado, y por ello es que pretende potenciar aprendizajes activos, donde el fomento de la cooperación, la aceptación de los intereses del niño/a y la presencia de la negociación por parte del adulto, se constituyen en comportamientos que nutren las potencialidades del jugar.

Como se menciona anteriormente, en los tres primeros años, los niños/as aprenden saberes y prácticas que tradicionalmente se adquieren en contextos familiares en el trascurrir cotidiano, en el intercambio con otro, en la interacción con el contexto social, adquiriendo el juego una alta significación como escenario propicio donde se habilita su promoción (Soto y Violante, 2015).

Asimismo, dichas autoras plantean distintos modos de participar en la enseñanza de los más pequeños, que en este caso se extrapolan para pensar el rol del adulto en el juego, desde donde se favorece el desarrollo socioemocional. A saber: *a) ofrecer disponibilidad corporal, b) acompañar con la palabra, c) participar expresiones mutuas de afecto, d) construir escenarios estimulantes y e) realizar acciones conjuntamente.*

El desplegar una función que ofrece disponibilidad corporal, supone brindar el cuerpo propio como sostén, permitiendo la calidez del afecto y la seguridad del apoyo. Un cuerpo que acuna a otro, sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites en un marco de respeto durante el juego, aporta elementos para la construcción de seguridad en el niño/a.

Por su parte, esta función se enriquece en tanto la participación es acompañada con la palabra, construyendo el nexo entre la acción y su significado, dando sentido a la experiencia entre dos mundos, donde la presencia de la narración potencia la creación lúdica, la elaboración de vivencias, miedos, a la vez que transfiere cultura. Cuando en el juego la referencia táctil (juego de sostén) va dejando paso a la referencia visual y auditiva (juegos de ocultamiento), se torna importante el uso del lenguaje para explicitar las acciones cotidianas, el afecto y el reconocimiento mutuo, así como permite la anticipación de los sucesos que van a ocurrir (Soto y Violante, 2011).

El centro del trabajo es considerar el juego como escenario habilitador del desarrollo socioemocional, en la medida que se comparten expresiones mutuas de afecto, donde el adulto despliegue “andamios afectivos” sostenidos y previsibles, que genera un clima de confianza y tranquilidad, fundamento de la seguridad emocional en el niño/a.

A ello se vincula la construcción de ambientes enriquecedores que ofrezcan a los niños/as mediante el juego, la posibilidad de acción, exploración y comunicación con adultos que los desafían desde la consideración de sus intereses y tiempos para la apropiación de lo nuevo.

Por tanto, la presencia de adultos constructores de escenarios propositivos de juego, que se reestructuran a partir de las iniciativas del niño/a, resultan estimulantes para el aprendizaje desde lo cotidiano, considerando no solo el escenario material, sino también la creación de un ambiente hablado, musical, estético, entre otros.

En consonancia con lo anterior, se entiende que la presencia de un escenario de juego interesante, motivante a la participación, se torna propicio para el desarrollo de acciones conjuntas con los niños/as, donde el adulto se involucra en la acción, espejando acciones de los niños/as, proponiéndose como “modelo”, por ej. siendo parte de un juego, al transmitir un juego de rondas, se muestra como modelo social.

La actividad lúdica como escenario de acciones conjuntas, permite que los niños/as observen e internalicen patrones de actividad en uso, que avanzan en complejidad bajo la guía de adultos más sabios, con quienes entablan una relación afectiva que matriza los primeros vínculos y aprendizajes.

Bowlby (1989) destaca la permanencia del vínculo de apego a lo largo de la vida, de manera que el ser humano en situaciones de conflicto, tiende a regresar a sus figuras de apego, que ofician como base de seguridad, desde donde retoma el estado de confort inicial. Además el constructo hace referencia a proveer apoyo para que el niño/a puede hacer uso de la base segura (Posada, Kaloustian, Richmond & Moreno, 2007).

"Los niños pequeños utilizan a la madre como base de seguridad para explorar el mundo físico y social, en las situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo en el juego, regresando a donde estaba la madre luego de explorar un rato, es decir, tocar su base segura" (Ainsworth citado por Carbonell y Plata, 2011, p.13) y volver a irse explorando, tal como lo describió y colaboradores (1967; 1978).

5. REFLEXIONES FINALES

En este apartado más que delimitar conclusiones, se busca plasmar aquellas reflexiones que a partir del producto construido, se buscan compartir.

El objetivo de la producción escrita ha sido resaltar la importancia del juego como escenario habilitador del desarrollo socioemocional en la Primera Infancia, debido a su relevancia en el futuro desarrollo de la salud mental del niño/a.

Si bien existen una multiplicidad de teorizaciones, formas y estilos de juegos, se focalizó en los juegos de crianza como centrales, para reflexionar sobre las interacciones que en ellos se producen y su incidencia en la construcción de los vínculos afectivos.

Desde allí, se entiende al *juego como derecho* de todo niño/a, con posibilidad de ejercerlo en cualquier espacio por donde transite (la familia, el centro educativo, servicio de salud), siendo relevante resignificar su valor y brindar diferentes oportunidades que lo enriquezcan.

Aún cuando los niños/as juegan de manera natural, es *importante ofrecerles "otros" con quienes jugar*. El juego es tanto una conducta natural como adquirida y social, la que se torna compleja en la medida que aparecen otros (adultos, pares, niños mayores) que aportan a su construcción, promoviendo así oportunidades para el desarrollo integral del niño/a.

En este sentido, los *sujetos, así como los objetos producen y acompañan las iniciativas lúdicas* de los niños/as pequeños y son importantes para el despliegue de su imaginación y creatividad, a la vez que potencian su desarrollo. El escenario de los materiales y objetos invitan a jugar y esconden un modo de uso que no se aprende sólo con la exploración, sino que necesitan de una orientación intencional con metas claras a alcanzar.

Por tanto, el juego necesita de un tiempo y espacio, donde desarrollarse, que puede ser en la familia o bien en espacios reglados como el centro educativo, clubes, donde se requiere de un ambiente que abra la posibilidad de jugar solo, y con otros.

Allí, la presencia de los adultos necesita ser orientadora, animada a jugar con los niños/as, leerles cuentos, estar disponibles para lo que necesiten, ofrecerles ideas para ayudar a sostener su juego, dando lugar a sus iniciativas de modo que faciliten la integración entre ambos, y desplace el miedo de estar entrando en un territorio diferente al habitual pero muy atractivo para establecer vínculos afectivos.

La función del adulto es estar disponible para los niños/as, acompañarlos en sus elecciones, observar sus necesidades, ofrecer alternativas, animar a buscar otras soluciones, facilitar los procesos de búsqueda brindando nueva información… en suma, enriquecer en ellos la posibilidad de jugar.

De este modo, animarse a entrar en el juego del niño/a supone para el adulto mirar su interior, sus experiencias, sus miedos y angustias, que se movilizan en el encuentro y donde se encuentran recursos para explorar y compartir.

Asimismo, el juego implica una sucesión de escenas, que resultan motivantes para el niño/a, y busca volver a jugarlas nuevamente. La repetición, la exploración de nuevos finales, la inclusión de nuevas ideas, así como la modificación de las reglas, son estimulantes y revelan cómo avanza el pensamiento infantil.

La posibilidad de experiencias lúdicas conjuntas, abre a nuevas posibilidades para explorar la confianza, la curiosidad y el conocimiento del otro, constituyendo las bases para los aprendizajes del niño/a, además de invitar a aventurarse más allá del punto de partida original.

Por tanto, el juego es un escenario habilitador del mundo emocional, de aproximación a las vivencias infantiles, ya que por ese medio los niños expresan y muestran su mundo interno

libremente, se apropian de lo real y se sobreponen a sus angustias, así como favorece las interrelaciones con sus padres y su entorno.

Además el juego, le permite crear, construirse y desarrollar su confianza y su pensamiento, desplegar su capacidad de fantasear, ayudándoles en el manejo de la realidad y en la integración de sus sentimientos, desde allí que también se constituye en una herramienta privilegiada de acceso al mundo infantil para diversas disciplinas (Psicología, Pedagogía, Psicomotricidad, Educación Física) favoreciendo la construcción de una mirada interdisciplinaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

- AMUCHÁSTEGUI, G. (2016). *Guía de apertura lúdica del curriculum.* Santiago, Chile. Recuperado en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia web_educacion_emergencias.pdf

- ARIÉS, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.

- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2 Separation anxiety and anger*. New York, NY Basic Book.

- BOWLBY, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría de apego* Buenos Aires. Paidós; ISBN: 9788449302015.

- BRUNER, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

- CALMELS, D. (2001). *Juegos de crianza*. Buenos Aires, Biblos.

- CANESA, J (2008). "*Jornadas de indicadores de intersubjetividad".* Montevideo. Ed. Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).

- CARBONELL, O., Plata, S (2011). *Los vínculos afectivos a lo largo de la vida. ¿Qué sabemos de ellos?*, Cuadernos de Psicología. Vol. 7(1). Memoria lectioInaugurali. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, pp. 9-14.

- CARBONELL, O (2013). *"La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la PRIMERA infancia"*. Ciencias Psicológicas. Vol.7 (2). Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200008

- CASAS, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

- CORREA, M., Vignale, S. (diciembre, 2011). ¿Qué se juega en el juego? *Revista de la asociación de psiquiatría y psicopatología de la infancia y la adolescencia,* N° 20, 64-81.

- CULLEN, C. (2004). "Perfiles ético-político de la educación". Paidós, México.

- GLANCER, M. (2000). *El juego en la niñez. Buenos Aires: Aique*. "Los juguetes: material lúdico-didáctico autónomo". El globo rojo, juegos y juguetes, la piedra en el estanque. Recuperado en: http://www.educared.org.ar/ infanciaenred/elgloborojo/piedra/

- GROOS, K. (1901): The play of man. Nueva York. Appleton.

- GUERRA, V. (2007) .*Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé* .Pp. 1-66
  Recuperado en: http://ciclosdavida.com/wp-content/uploads/2015/04/INDICADORES-DE-INTERSUBJEVIDAD-FINAL.pdf

- GUERRA, V (2007) La imitación en la regulación de los afectos.
  Recuperado en:
  http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/educacion/LA%20IMITACION%20EN%20EL%20BEBE%20-%20Guerra%20JFIT.pdf

- HUIZINGA, J (1984). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Emece Editores.

- JACINTO, E. (2010). *El juego como estrategia didáctica en la Expresión Plástica. Educación Infantil.* Vallalodid, España.
  Recuperado en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1123/1/TFG-B.53.pdf

- Ley Nacional de Educación 18437. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay. 16 de enero de 2009.
  Recuperado en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

- MALAGUZZI, L (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro.*

- MANTILLA, L. (2017) Impolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano. N°1, 30-40. ISBN: 978-607-742-821-3.
  Recuperado en:
  http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2017/biopolitica_e_infancia.pdf

- OMEP (2010). *Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*. Recuperado en: *www.omep.org.uy/wp-content/.../JUEGOomep-declaracion-mundial-2010-spa.pdf*

- OMEP (2012). *Manifiesto de la Organización Mundial para la Educación Preescolar por el derecho a la educación integral y al Juego.* Recuperado en:
  https://es.slideshare.net/cadeargentina/2012-manifiesto-de-la-omep-por-el-derecho-a-la-educacin-integral-y-el-juego

- OMS (2011) Revista digital Atención en Primera Infancia, ¿Qué es la primera infancia? Recuperado en: https://primerainfanciapy.wordpress.com/2012/03/14/que-es-la-primera-infancia

- PAIN, S (1985). *Génesis del inconsciente.* Buenos Aires. Nueva Visión.

- PAOLICCHI et al. (2006) *Anu. investig.* v.13 Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en: *http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100049*

- PIAGET, J (1969). Psicología del niño. Barcelona, Morata.

- PÉREZ SÁNCHEZ, M (1981) *Observación de bebés,* Barcelona, Paidós.

- REGGIO, Children (1998*) "Niños espacios y relaciones",* Reggio Children Internacional.

- RODRIGUEZ, J. (2009) El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social e Valladolid
  Recuperado en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3993/1/TFG-G%20365.pdf

- SALINAS-QUIROZ, F. (2017). *Educación Inicial: Apego y desarrollo sociocognitivo*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Horizontes Educativos.

- SARTRE, J.P (1949). *El ser y la nada*. Buenos Aires, Íbero-Americana.

- SOTO, C. y R. VIOLANTE (2005): "Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza". Buenos Aires, Paidós.

- STERN, D. (1977*) "La primera relación madre-hijo".* Madrid. Morata.

- TORTEROLO (2008) *Uso del juego como estrategia educativa*. Recuperado en: http://www.monografias.com/trabajos65/uso-juego-estrategia-educativa/uso-juego-estrategia-educativa2.shtml

- UNICEF (1989) *Convención de Derechos del niño.* Viena, Austria. Recuperado en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.Convencionsobrelosderechos.pdf

- VIOLANTE, R (2015). Pedagogía de la crianza. Buenos Aires, Paidós.

- VIOLANTE R, Soto, C (2011) *"Políticas de enseñanza y definiciones curriculares" Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. San Juan, Argentina. Recuperado en: http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=4ZwRWD0G55s%3D&tabid=569

- VIOLANTE ROSA (2011). *Conferencia Cátedra Abierta Juego*: LA CENTRALIDAD DEL JUEGO COMO UNO DE LOS PILARES DE LA DIDACTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL. Recuperado en: https://educacion.rionegro.gov.ar/download.php?seccion=ninicial&archivo=LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf

- VYGOTSKY, L. (1991). *La Formación Social de la Mente*. 4ta. Edición. Brasileira, S. Paulo, Brasil.

- VYGOTSKY, L (1994) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* París, vol. XXIV, Pp. 773-799.
  Recuperado en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskys.PDF

- WINNICOT, D (1982) *Realidad y juego.* Buenos Aires. Gedisa.