



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE GRADO

**JUEGOS DE CRIANZA EN LA PROMOCIÓN DEL
DESARROLLO INFANTIL EN CENTROS DE ATENCIÓN
A LA PRIMERA INFANCIA**

Estudiante: Laura Moreno CI. 3983122-8

Tutora: Prof. Adj. Mag. Paola Silva

Montevideo, abril 2023

RESUMEN

El presente Trabajo Final se enmarca en la fase final de la formación de grado en la Licenciatura de Psicología de la Universidad de la República y tiene el propósito de abordar aspectos centrales del juego como herramienta mediadora del desarrollo de niños que asisten a Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF-INAU). La producción alcanzada es el resultado de un proceso de trabajo reflexivo con base en la búsqueda de referentes teóricos, que aporten a la problematización y a la construcción de una perspectiva analítica integral e interdisciplinaria.

En este sentido se prioriza el juego en la Primera Infancia, con énfasis en los juegos de crianza como escenario interactivo y relacional, centrado en los planteos de Calmels (2010), quien sostiene la relevancia de la dimensión del acuerdo tónico-emocional en el juego. De modo que, niños y adultos ingresan en un encuentro dialógico orientado a la construcción de sentidos en el marco de continuidades y discontinuidades presentes en las interacciones. Para ello, en los aportes de Bowlby (1969) se fundamenta el rol de los adultos en la acción lúdica de los primeros años de vida, enfatizando en la relevancia de los lazos afectivos y su importancia constitutiva de la confianza y seguridad de los niños.

La familia y el ingreso temprano al ámbito educativo son considerados escenarios privilegiados para el despliegue del juego, donde Psicología como disciplina que aporta a las propuestas pedagógicas de los CAIF, constituye un marco metodológico y de intervenciones que nutren la mirada interdisciplinaria e integral promotora del desarrollo infantil.

PALABRAS CLAVES: Primera Infancia - Juego de crianza - Centros de Atención a la Infancia y la Familia.

ÍNDICE

Resumen.....	2
Introducción.....	4
1. Fundamentación de la temática.....	5
2. Desarrollo Teórico.....	6
2.1. Infancias y educación en los primeros años.....	6
2.2. Centros de Atención a la Primera Infancia y la Familia (CAIF).....	10
2.3. Relevancia del juego para la salud de niños.....	13
2.4. Juegos de crianza en la Primera Infancia.....	16
2.5. Rol de los adultos en la promoción el juego.....	20
2.6. Aportes de la Psicología en la promoción del juego en la educación.....	23
3. Reflexiones finales.....	25
4. Referencias bibliográficas.....	27

Para el presente trabajo se considera un criterio de escritura para facilitar la lectura, sin hacer diferencia de género. Cuando se alude en el texto a niño, se refiere a niñas y niños. Así mismo se utilizará el mismo criterio para los diferentes profesionales nombrados en el texto (psicólogo, cuidador, entre otros).

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final es un proceso de elaboración de estilo monográfico, con el fin de obtener la titulación de Grado de la formación de Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). Para ello se desarrolla un proceso de reflexivo, de articulación teórica acerca de la temática privilegiada.

De este modo, la revisión, sistematización y análisis bibliográfico de diferentes autores clásicos y contemporáneos, dan marco a la relevancia que tiene el juego en la Primera Infancia, brindando a su vez, perspectivas que nutren su potencialidad como herramienta promotora de la salud a lo largo del desarrollo de niños y niñas que asisten a Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF-INAU).

La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, CDN, 1989) es un punto de quiebre, en tanto permite el reconocimiento de un marco de derechos que contribuye a la construcción de ciudadanía y a la promoción del bienestar infantil. Es a partir de allí, que los niños se constituyen en foco de atención para los Estados firmantes, llamados a garantizar su protección, en un marco de priorización de las familias como escenario de crianza privilegiado.

Desde Bowlby (1996) y su Teoría del Apego, se destacan ideas centrales para pensar el rol de los adultos, la figura del cuidador/a como base segura y su estrecha relación con los lazos afectivos seguros que niños pueden construir.

En consonancia, los estudios de Calmels (2010) resignifican la posibilidad del entramado vincular con base en los juegos de crianza, que en los primeros años de vida del niño se fundamentan en la co-creación con el adulto cuidador. El interjuego de miradas, sonrisas, posturas, moldura corporal son relevantes en lo que denominó diálogo tónico, donde los juegos corporales resultan constitutivos de la subjetividad del infante. Es de tales recorridos teóricos que el trabajo monográfico tiene el propósito de pensar la acción lúdica en el marco de las experiencias interactivas sucedidas en el contexto de la educación y cuidados provistos en los Centros de Atención a la Primera Infancia (CAIF). Para finalizar, se toma en consideración los posibles aportes de la Psicología, en tanto agentes de salud orientados a la promoción del desarrollo y bienestar infantil.

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA TEMÁTICA

El proceso de realización de este trabajo es de suma relevancia para mí, ya que actualmente me desempeño en la tarea de educadora en un centro educativo privado, ubicado en Montevideo. Asimismo, la posibilidad de cerrar el proceso en compañía de la docente elegida, se torna significativa, ya que supone haber compartido otro recorrido formativo para ser educadora inicial (CIEP) y que se vuelve extensivo a esta fase final de la carrera en Psicología.

Desde mi trayectoria docente he podido observar la evolución lúdica de niños a lo largo de su desarrollo, siendo parte de la motivación que me atrae para el desarrollo de la temática del juego como herramienta fundamental y promotora del desarrollo integral de niños.

Ante la proximidad de constituirme en profesional de la Psicología, siento la necesidad de profundizar acerca de la especificidad de la Primera Infancia y el juego como medio para el desarrollo, como forma de resignificar algunas experiencias de las vividas en la práctica profesional desde otro lugar.

La Convención sobre los Derechos de Niños (Naciones Unidas, 1989) aporta un marco de derechos amplio y diverso que marca la presencia de responsabilidades que han de ser compartidas en lo que refiere a su garantización y cumplimiento. La promoción del desarrollo de niños como sujetos de derechos, supone componen un diálogo y acción compartida entre Familias, Comunidad y Estado, quienes tienen el desafío de brindarles cuidados, educación y protección que garantice la supervivencia.

Las investigaciones sobre la Primera Infancia han tomado un rol fundamental en la sensibilización de la órbita política, a la hora de establecer líneas de acción prioritarias para el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las nuevas generaciones. En consonancia, los aportes disciplinares constituyen un marco de referencia que amplía la perspectiva y el rango de acción a considerar desde los diversos actores vinculados a la atención y educación de la Primera Infancia.

Particularmente, los CAIF constituyen escenarios complementarios desde donde acompañar la crianza, por lo que se entiende relevante aproximarnos a sus realidades a fin de reflexionar acerca de los aportes que significa vivenciar el derecho a la educación desde el nacimiento.

2. DESARROLLO TEÓRICO

2.1. Infancias y educación en los primeros años

La composición de una mirada sobre las infancias supone reconocer la existencia de la interconexión con lo socio-histórico en tanto marco que la atraviesa en sus posibles conceptualizaciones.

Carbonell (2013) parafraseando los aportes de Casas (1998), afirma que la representación de infancia es una construcción social de un momento y contexto histórico-socio-cultural determinado, por lo que la visión sobre la niñez es dinámica y situada siendo delimitada conforme a las perspectivas imperantes.

Los aportes de Ariés (1987) resultan de referencia en la medida que marcan un reconocimiento acerca de que “en siglos anteriores, los niños y los jóvenes compartían los modos de vestir, las actividades, el lenguaje y la vida cotidiana del mundo adulto” (Ariés, 1987 citado por Carbonell, 2013 p.201)

Por su parte De Mause plantea que en la Antigüedad el “maltrato, el abuso, el infanticidio, el trabajo infantil y el abandono de los niños” (De Mause, 1994, citado por Carbonell, 2013 p.201), formando parte de las prácticas sociales de crianza, las que eran aceptadas por el colectivo social del momento.

Barrán (2009) en “La historia de la sensibilidad en el Uruguay”, plantea la presencia de dos momentos vinculados a la concepción de niño, donde en una primera instancia denominada época “bárbara” (1800-1860) era visto como un hombre pequeño, siendo asimilado a hombres y adolescentes en las formas de castigo corporal (pena y correctivo). Mientras que un segundo momento denominado época “civilizada” (1860 - 1920) ha implicado un cambio importante en la perspectiva del niño, en tanto comienza a entenderse sujeto diferente al adulto, reconociéndose sus derechos y deberes conforme la edad cronológica.

En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas da lugar a la aprobación de la Convención sobre los derechos del Niño (CDN), significando un marco de identidad para la infancia, y un claro reconocimiento como sujetos de derechos (CDN, 1989). Tal contexto internacional constituye un hito de relevancia, en tanto supone el compromiso de los Estados en asumir la responsabilidad de promover su bienestar, adoptando las medidas necesarias que consideren pertinentes para efectivizar los derechos de todos.

La CDN, desde sus artículos promueve el cuidado y protección de niños orientados a garantizar un desarrollo adecuado a nivel individual y colectivo, en el marco de

infancias activas y protagonistas de su propia vida. Desde allí, la familia es entendida como el ambiente más propicio para la crianza del niño, donde la prevalencia del afecto, comprensión y estabilidad contribuyen a la construcción de la subjetividad. De allí que, el “niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (CDN, 1989 p. 5)

En Uruguay la CDN fue ratificada en el año 1990, dando lugar a debates entre actores de la salud, educación, la academia, entre otros, a fin de promover y crear nuevas políticas públicas orientadas a favorecer los derechos promulgados en la misma. Tales procesos han implicado el desarrollo de un trabajo interdisciplinario orientado a comprender la complejidad de la realidad, a los efectos del mejoramiento de la calidad de vida de niños.

Progresivamente, el Estado comienza a tomar medidas, con acciones institucionales orientadas a la atención y educación de niños a fin de garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento. Tales esfuerzos cuentan con una larga historia a nivel país, evidenciando a Uruguay como uno de los países pioneros en Latinoamérica.

En este sentido, en el año 1892, con el fin de promover la educación desde los primeros años se inaugura el primer jardín de infantes a nivel nacional, denominado Enriqueta Compte y Riqué. El mismo es el resultado de las experiencias de la propia Enriqueta, quien a iniciativa de José Pedro Varela toma contacto con los trabajos de Federico Froebel en los Kindergarten europeos (Ivaldi, 2011).

Desde los aportes de la escuela Vareliana, con base en los movimientos de una cultura civilizada, se situó al niño como sujeto singular, tomando a la escuela como un espacio socioeducativo orientado hacia la transformación personal mediante la socialización. En tal contexto, se comienza a romper con el “estigma social por los sentimientos maternos y paternos” y a valorar la “afectividad en la crianza y la educación, la percepción de la individualidad insustituible de cada hijo, la conducta, como modelo de conducta familiar, del amor al niño” (Barrán, 2009, p. 299)

A partir de tal transición sociocultural, se motiva la preocupación social hacia un cuidado y mirada amorosa hacia el niño, donde los mimos y caricias, que anteriormente eran considerados peligrosos para la autoridad paterna, empiezan a cobrar importancia para el desarrollo del mismo.

En el siglo XIX la representación social y colectiva de la infancia estaba enmarcada por el niño miembro de una determinada familia constituida, que se mueve en los espacios de escuela y núcleo familiar. Por otra parte, se consideraba al niño que estaba en la calle asociado a la delincuencia, a lo peligroso, al abandono. Es a partir de estos sucesos que comienza a surgir un interés con el fin de generar instituciones para la atención a la “infancia desvalida” (Ivaldi 2011, p. 25)

En consecuencia a lo que se venía generando en la sociedad con respecto a la infancia durante el siglo XIX, se produjo un proceso paulatino, donde las temáticas en referencia a la infancia dejaron de estar asociados a la caridad y beneficencia, para ser concebida y entendida como un accionar público. Esto produjo un mayor compromiso de parte del Estado (Ivaldi 2011).

En 1934 se aprueba el Código del Menor, dando un gran salto significativo en relación a la primera infancia. El mismo es presentado bajo el formato de hasta XX capítulos con sus respectivos artículos, en el cual el primero refiere a la creación del Consejo del Niño, mientras que el VI establece la protección a la primera infancia. (Código del Menor, 1934) Este suceso es de suma relevancia, en tanto bajo el capítulo VI queda explícito la protección y cuidado de niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad, en donde se proponen diferentes estrategias para garantizar el objetivo. Se crean “La Casa del Niño”, los consultorios “Gotas de Leche”, albergues para niños hasta tres años, las casas - albergues desarrolladas para madres con niños pequeños y las “Cantinas Maternales” (MEC, 2006, p.4)

En 1946, se inaugura el segundo Jardín de Infantes público, desarrollado para la asistencia de niños y niñas en el horario correspondiente entre las 8 y las 16 horas. (MEC, 2006)

En consonancia y conjuntamente a la implementación de los Jardines de Infantes, se crean en todo el país, las clases jardineras en las escuelas comunes, atendiendo así niños de cinco años. (MEC, 2006). A partir de dichos sucesos se comienza a implementar la denominada Educación Preescolar en nuestro país (MEC, 2006), orientada en una visión preparatoria de las infancias para lo que sería el ingreso a la Escuela Primaria.

En 1998 se produce un suceso importante en nuestro país, donde un movimiento de profesionales y trabajadores logra una “visión unificada de la primera infancia”, consensuando que se trata del período comprendido desde el nacimiento hasta los seis años de edad (Ivaldi, 2022, p. 8).

En materia de política educativa, en el año 2006, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) crea el primer Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses, en tanto constituye "...un hito importante dentro del proceso de unificación de la etapa inicial". (Ivaldi 2022, p. 10).

Para 2008, se diseña un programa integrado que comprende la Educación Inicial (3, 4 y 5 años) y la Educación Primaria, planteándose de relevancia la complementación de la familia, la comunidad y las Instituciones en lo que refiere a la educación de los más pequeños (Ivaldi, 2022).

En esta línea, otro suceso importante fue el pasaje del Consejo de Educación Primaria a lo que se llamó el Consejo de Educación Inicial y Primaria, quedando enmarcado en la Ley General de la Educación N ° 18.437 de 2008 (Ivaldi, 2011).

La creación del Consejo de Coordinación en la Educación de la Primera Infancia en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (CCEPI/MEC), enfatiza en el lugar de las familias y los centros educativos al cumplir un rol destacado en la promoción del desarrollo integral del niño. Los centros educativos acompañan y apoyan a las familias en el cuidado y educación de sus hijos e hijas" (CCEPI, 2014 p. 16), siendo capaces de habilitar nuevos conocimientos y destrezas prácticas que favorezcan estilos de vida saludable (CCEPI, 2014).

En el año 2014, en el marco de nuevos esfuerzos interinstitucionales, se crea un Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, el que tiene por objetivo favorecer el diseño o alineamiento de otros instrumentos que es necesario establecer para un mejor desarrollo del nivel, tales como indicadores de calidad, instrumentos evaluativos, etcétera. Tal marco común supone la construcción de una visión de país acerca de la infancia, a los efectos de respetar la singularidad de cada niño/a, contribuyendo a la formación del ciudadano desde el nacimiento, evidenciando una imagen de país que se desea construir (MEC/MIDES, 2014).

De este modo, la evolución de la concepción del niño como sujeto de derechos, donde la educación tiene un rol fundamental, resulta como preocupación social, en tanto es un momento de la vida de las personas de mucha vulnerabilidad. Los sucesivos momentos sociohistóricos van marcando su relevancia en los procesos de desarrollo humano, surgiendo políticas públicas que apoyan y priorizan la atención y educación de la primera infancia.

En consonancia, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) manifiesta que la educación inicial es el derecho de la Primera Infancia a ser acompañada en su desarrollo desde una atención integral que implique una acción responsable en relación a la salud, alimentación, higiene y educación. De modo de atender "...los aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, los comportamientos, las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos, principalmente" (OMEP, 2014 p.12).

En esta acción orientada a la integración e integralidad de los niños, el juego cobra un lugar privilegiado como actividad creadora, imaginativa y de significación de la vivencia cotidiana, siendo a su vez parte de la cultura en la que se inscriben los procesos. A su vez, tiene la capacidad de promover que los niños interactúen con el mundo que los rodea mediante sus sentidos, poniendo a prueba todas sus habilidades y destrezas para enfrentarse al mismo, construyendo su propio mundo, a partir de desarmar y volver a construirlo (OMEP, 2014)

En la actualidad, Uruguay se encuentra en un proceso de transformación y movilización, a partir de las reformas educativas y la Ley de Urgente Consideración 19889 (LUC). Nos encontramos bajo la transición de diferentes propuestas y metodologías tendientes al mejoramiento de la educación. Se generan diferentes modos de intervención y recursos para la implementación de un nuevo plan que comienza a verse reflejado en la educación primaria y secundaria, con lo cual la educación en los primeros años no reportaría cambios significativos en las orientaciones prácticas a promover.

2.2. Centros de Atención a la Primera Infancia y la Familia (CAIF)

En la línea del capítulo anterior, bajo el marco de derechos mencionado, los CAIF constituyen la política educativa más importante a nivel nacional dirigida a la atención y educación de niños desde el nacimiento a los tres años de vida, cuya focalización se centra en la promoción del desarrollo infantil en condiciones de vulnerabilidad social.

A través del tiempo sociohistórico, diferentes sucesos en Uruguay fueron dando relevancia al período evolutivo de la infancia, donde diferentes actores sociales en conjunto al Estado, han ido generando nuevas estrategias, investigaciones y planificaciones promotoras de la atención, protección y educación de los niños en Uruguay.

Las investigaciones y actualizaciones de los aportes de la neurociencias desarrolladas en el siglo XXI, fueron de suma relevancia para comprender el desarrollo neurológico y sus incidencias desde el embarazo, marcando la relevancia que “en el primer año de vida se da un rápido y extenso desarrollo del cerebro, sensible a los estímulos del medio” (Etchebehere et al., 2008 p. 84). Se sostiene que el bebé al nacer tiene aproximadamente cien billones de neuronas, las que si no se activan permanecen sin establecer conexiones, evidenciando una red neuronal empobrecida de sinapsis.

De modo que resultan relevantes las experiencias interactivas que el niño construye de acuerdo a las posibilidades de su entorno más próximo como la familia, siendo un escenario de oportunidad para conocerse a sí mismo, a los otros, a la vez de tomar contacto con el mundo circundante. Desde allí, los CAIF pueden constituir espacios socioeducativos orientados al acompañamiento no sólo de los niños sino también de las familias, a fin de ampliar la red de cuidados en sus dos vertientes: los niños y los referentes familiares de crianza (Balzaretto y Silva, 2019)

Por tanto, la creación de los CAIF tiene un valor constitutivo para el desarrollo de muchos niños, en tanto abordan aspectos esenciales para la vida, a decir, los cuidados y la educación, siendo una priorización que Uruguay viene llevando adelante desde 1988 y que ha trascendido las políticas de los gobiernos de turno. Como política educativa su implementación tiene la particularidad de requerir una clara articulación público-privada, donde Estado y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) llevan adelante las acciones proyectadas (Alarcón y Zaffaroni, 2014).

Los CAIF tienen el objetivo de atender, proteger y promover el desarrollo desde el embarazo a los tres años, desde una perspectiva de derechos e interdisciplinaria, donde el niño y sus familias son los priorizados en las intervenciones psicosocioeducativas desplegadas en todo el territorio nacional (Alarcón y Zaffaroni, 2014).

Para lograr dicho objetivo, los centros cuentan con diferentes modalidades de atención, focalizadas conforme a los momentos evolutivos de los niños, a decir, Experiencias Oportunas, la atención diaria de niños de un año y el programa de Educación Inicial.

El *Programa Experiencias Oportunas* constituye una propuesta dirigida a niños de 0 a 24 meses y sus referentes de crianza, con el objetivo de fortalecer su construcción vincular. A partir del dispositivo de taller, de carácter semanal, se apunta a generar un espacio de aprendizaje significativo, de modo de contribuir con el desarrollo y potencial

de las capacidades y habilidades parentales para la crianza (exploración psicomotriz, cuidados nutricionales, afectivos y educacionales, incluyendo hábitos saludables) (Ojeda, Taborda y Uturbey, 2017).

Desde hace menos de una década, se viene trabajando fuertemente en la atención diaria a niños de un año, con el propósito de brindar escenarios de cuidados y educación interesantes promotores del desarrollo integral, a la vez de ampliar las posibilidades de acompañamiento a las familias en sus oportunidades de desarrollo laboral, habilitando espacios complementarios para su atención (Martínez, 2018).

La continuidad educativa se encuentra garantizada hasta los 3 años 11 meses, ya que en el marco del Programa de Educación Inicial se desarrolla la atención diaria de niños de dos y tres años, con la finalidad de dar seguimiento y promoción de su desarrollo, mediante una diversidad de acciones y propuestas de aprendizaje mediadas por el juego como herramienta privilegiada (Martínez, 2018).

Cabe señalar que las distintas modalidades de atención se fundamentan en los principios rectores del Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos (2014), donde se reconoce al juego como "... la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen, y aprenden de manera integral. (...) siendo el desafío el preservar el carácter libre, ameno, natural, espontáneo y significativo que posee el juego en las diversas oportunidades de aprendizajes" (MEC/MIDES, 2014 p. 17).

De allí, se torna significativo el encuentro con sus pares, así como los adultos que componen su entorno educativo, en tanto los espacios de juego se desarrollen en un ambiente de sostén, cuidado y seguridad, que favorezca la exploración como marco del desarrollo de habilidades, destrezas y competencias que nutran los aprendizajes tempranos.

La priorización y fomento del juego en los CAIF se orienta en el uso de estrategias facilitadoras de los procesos de los niños, así como de las familias, a fin de facilitar el acercamiento a nuevos conocimientos promovidos desde los diversos profesionales que lo integran (maestros, educadores, psicólogos, psicomotricistas, educador alimentario, trabajador social, entre otros).

2.3. Relevancia del juego para la salud de niños

Diversos estudios marcan la relevancia del juego como herramienta promotora del desarrollo infantil, en tanto constituye un tiempo y espacio para la creatividad, imaginación y producción del mundo social, subjetivo, emocional y mental (Fajan, 2017; Sarlé, 2015)

La CDN (1989) plantea al juego como un derecho a garantizar, exponiendo en su artículo 31 que los Estados Partes han de reconocer la importancia del descanso y el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas propias de su edad, promoviendo la libre participación en la vida cultural y en las artes.

En consonancia, desde el Marco Curricular (2014) se define al juego como “una conducta espontánea, un derecho de niños y niñas, una necesidad vital por medio de la cual interactúa consigo mismo, con las personas adultas, con sus pares y con los objetos” (MEC/MIDES, 2014. p. 55). Particularmente, posee un conjunto de características, que la hacen una actividad “libre y flexible”, generadora de “bienestar y placer”, favoreciendo la capacidad de imaginación y creación. A su vez, permite a los niños/as poner a “...prueba sus ideas e iniciativas ensayando respuestas para su innata curiosidad” (MEC/MIDES, 2014. p. 55)

La posibilidad de trascender actividad interactiva en una instancia de juego requiere la necesidad de establecer consenso entre las partes, donde los niños sean protagonistas de su propio accionar, tomando sus propias decisiones, conociendo y aprendiendo del mundo que los rodea. A través de este accionar se “ponen en práctica sus destrezas y habilidades, su imaginación, inteligencia, creatividad, emociones y afectos” (MEC/MIDES, 2014. p. 55).

Desde autores clásicos como Winnicott se plantea la relación entre el juego y la realidad, donde “en el juego, y solo en él, el niño o el adulto pueda crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador” (Winnicott, 1971 p. 80). De modo que, la creatividad es universal, siendo la “condición de estar vivo” (Winnicott, 1971 p. 96), por lo que se requiere de un ambiente facilitador que guíe, monitoree y oriente el crecimiento del sujeto.

Por otra parte, investigaciones más actuales centradas en el jugar en la primera infancia, aportan conceptualizaciones que nutren nuestra línea de interés y nos

proyectan a pensar el rol de la Psicología en la promoción del juego en los escenarios pedagógicos tempranos.

Para Fajan (2017) el juego es considerado una herramienta fundamental que posee el niño para desenvolverse en una actividad donde puede aprehender la realidad, siendo una actividad que permite la exploración, manipulación, transformación del mundo que los rodea. Es un espacio de socialización con otros en el marco de acuerdos, vivencias donde elaboran conflictos, manifiestan emociones y deseos.

El autor destaca como característica relevante el contexto cultural y socio histórico donde se desarrolla la actividad lúdica, de modo que inciden en las formas y lenguajes que lo caracterizan. A su vez, entiende a los niños como productores y producidos en el marco de la cultura, donde ponen en juego su autonomía, espontaneidad y deseo, marcando sus propios ritmos.

A su vez, se sostiene que en el juego debe existir la espontaneidad, donde "...lo espontáneo sorprende al sujeto, rompe con lo previsto, inaugura un nuevo lugar, rompe con la serie de las repeticiones. Así, algo propio del sujeto emerge, se suelta." (Fajan, 2017 p. 32). La espontaneidad emerge con base en determinadas condiciones y tiempos, "un tiempo que se construye en relación con los otros" (Fajan, 2017 p. 32).

De modo que, el juego en tanto actividad fundamental y necesaria para el ser humano, también favorece la adquisición de valores, normas y costumbres del contexto en donde se habita. Se afirma que "el jugar es generador de sentido y pertenencia, tanto individual como colectiva" (Rodengardt, 2017 p. 37). Así, el niño cuando juega "se incorpora al mundo del adulto, a los papeles que tendrá que desempeñar más tarde, desarrolla aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación" (Rodengardt, 2017 p. 37).

Marin (2009) establece que el juego es un medio para la expresión de sentimientos y emociones, permitiendo exteriorizar miedos, angustias y preocupaciones, con base en la experimentación y las acciones, siendo el jugar "la principal actividad de la infancia y responde a la necesidad de niños y niñas de mirar, tocar, curiosar, experimentar, inventar, imaginar, aprender, expresar, comunicar, crear, soñar" (Marin, 2009 p. 234). Constituye ese movimiento interno que lleva al niño a explorar, dominar y querer conquistar el mundo, posibilitando un desarrollo armonioso del cuerpo, la inteligencia,

la afectividad, la creatividad y la sociabilidad, siendo el jugar una de las fuentes más importante de progreso y aprendizaje (Marin, 2009).

De allí, se torna necesario contar con un tiempo y espacio adecuado para que pueda desarrollarse el mismo, así como la posibilidad de la presencia de otro(s), en tanto pares y/o adultos que en el marco de un acuerdo acompañen y sean participantes activos del proceso de juego (Silva, 2015). Así, se abre un nuevo imaginario que posibilita la capacidad de equivocarse, de repetirlo, existiendo siempre la posibilidad de empezar de cero o en el punto donde se ve obstaculizado el sujeto. La flexibilidad y libertad del niño para mirar su acción y decidir los caminos que considera de su agrado, relevantes para la construcción de sentidos sobre lo real (Sarlé, 2015 p. 28).

A partir de las investigaciones y conceptualizaciones tan centrales del juego, se desprende la relevancia que tiene en términos del desarrollo de la salud integral de niños, en tanto permite el acceso a las vivencias, emociones, actividad corporal, representaciones, cuyas expresiones ponen en actividad la base neuronal de los niños, así como observar dominios adquiridos y representaciones internalizadas, con base en las experiencias de vida.

En este sentido, la constitución de la Organización Mundial de la Salud define a la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1946), dando un giro importante en lo que respecta a la concepción de salud del ser humano hasta el momento.

Los aportes de Lalonde en la Declaración de Alma Ata plantean una transformación de la modalidad asistencialista a una modalidad preventiva y promotora de salud (Etchebehere et al., 2008). La nueva concepción de salud implica una perspectiva integral, atendiendo los factores sociales y afectivos y no sólo los biológicos del ser; a fin de trascender aspectos de la dimensión individual para pasar a ser atendidos en un marco de políticas públicas orientadas a la salud de las poblaciones (Etchebehere et al., 2008).

En este sentido, los esfuerzos de la última década orientados a la ampliación de la cobertura y mejora de la calidad de los CAIF, ha estado centrada en brindar herramientas, estrategias y metodologías de innovación para la atención de niños y sus respectivas familias, centradas en una fuerte coordinación intersectorial,

descentralizada y de participación comunitaria, cuyo principal eje de acción es el bienestar infantil (Alarcón y Zaffaroni. 2014)

De modo que, garantizar condiciones para la salud desde el embarazo hacia los primeros años de vida, supone observar y atender con precisión las necesidades de la sociedad en materia de salud, siendo los espacios descentralizados como policlínicas, CAIF, escuelas, entre otros; escenarios de monitoreo y atención primaria de la salud. Allí la participación de la Psicología requerirá actuar en un constante interjuego entre lo individual y lo social/colectivo, a fin de enfatizar en la prevención y promoción como enfoque privilegiado de la actividad clínica en el territorio (Bleger, 1966 p. 27)

En este sentido, el juego es un escenario de oportunidades como un medio que favorece la promoción y prevención de salud, en tanto su presencia en la vida de niños y familias, resulta un indicador de salud. De modo que, quienes son parte de la vida de niños se tornan en agentes primordiales a la hora de favorecer su salud, garantizando las condiciones básicas para un desarrollo óptimo.

2.4. Juegos de crianza en la Primera Infancia

La crianza se entiende como el “proceso educativo a través del cual se transmite a los niños pequeños el conjunto de saberes sociales propios de la comunidad, al mismo tiempo que se los ayuda a conquistar la confianza básica y la autonomía en las actividades cotidianas como parte del desarrollo personal y social” (Violante, 2008 p. 175).

En consonancia, Calmels (2010) refiere a la importancia del jugar como elemento constitutivo de la corporalidad y subjetividad de niños, en un marco de interacción con su entorno relacional y material. De este modo, los juegos que se dan durante la crianza implican el entrelazamiento de los cuerpos, en sus diversas formas, intensidad y ritmo, alcanzando la denominación de juegos corporales.

La acción lúdica creada entre niños y adultos referentes es relevante, en tanto el cuerpo “se construye en relación con los otros” (Calmels 2010 p.11), lo que contribuye a ser transmitidos de generación en generación, habilitando la posibilidad de una historia lúdica, que da continuidad a encuentros centrados en el acuerdo y placer

compartido. La presencia de un acuerdo tónico-emocional entre niño-adulto garantiza la posibilidad de una dimensión intersubjetiva con base en la sintonía afectiva, reconocimiento y respeto de las continuidades y discontinuidades presentes en el jugar (Guerra, 2009). Las expresiones corporales y no verbales cobran relevancia en las posibilidades de humanización del ser, en tanto el acuerdo de miradas, gestos, sonrisas, posturas, actitudes se dan en un "...interjuego de tensiones y distensiones, donde la respuesta asertiva y efectiva del entorno es fundamental para nutrir intencionalidad comunicativa" (Calmels, 2010 p. 14).

En este contexto, los contenidos lúdicos desplegados en los primeros años de vida constituyen la matriz desde donde se organizan los juegos de la niñez y la adolescencia (Calmels, 2010), que conforme a las nuevas experiencias poseen la capacidad y potencialidad de ampliar su complejidad, dinamismo y relación con otros más allá de las referencias parentales (ej. otros familiares, amigos, educadores, docentes, entre otros).

La matriz se cimienta en la organización de los juegos de crianza, que según el autor pueden ser delimitados en: i) juegos de sostén, ii) juegos de ocultamiento y iii) juegos de persecución. (Calmels, 2010)

En mencionados juegos subyace la elaboración de ciertos miedos vinculados a cada una de las descripciones, por ejemplo el miedo a la pérdida de apoyo y sostén se encuentra en la base de los juegos de juegos de sostén; el miedo a la referencia visual está ligada a los juegos de ocultamiento y el miedo al refugio está en la base de los juegos de persecución (Calmels, 2010)

i) **Juegos de sostén** refieren aquellos que se desarrollan en un espacio corporal, desde y sobre el cuerpo del adulto, siendo pista de aterrizaje y despegue para dar lugar a la creatividad, imaginación, atención y placer conjunto.

Dichos juegos son el "rudimento lúdico - corporal", caracterizado por todos los movimientos que realizan los adultos en el niño "...que se encuentra alzado en sus brazos" (Calmels 2010 p.41).

Tales juegos necesitan de la presencia de un otro(s) que brinde sostén y confianza en un marco donde prevalece el contacto, la proximidad para progresivamente ir abriendo paso a la separación. En la base de los juegos de sostén se encuentran las acciones

básicas como girar, mecer, descender y elevar, bajar y subir, colgar, trepar, siendo algunos ejemplos juegos como el avioncito, la hamaca, el caballito, entre otros. Tales acciones son compartidas, ambos cuerpos están en continuo movimiento. A modo de ejemplo, cuando el adulto sube y baja al niño, él mismo también se mueve acorde a esos movimientos subiendo y bajando al mismo tiempo.

Son juegos basados en acciones que provocan una pérdida de equilibrio y una sensación de pérdida de apoyo, donde se pone en juego la unión con el otro, donde el miedo y temor a caer radica en el acto de separación del cuerpo que sostiene y da seguridad y sostén, implicando la distancia con su referencia táctil (Calmels, 2010).

Calmels considera que algunas adquisiciones motrices como ser el gateo, la posición sentada, la marcha, la caída y el salto, entre otros, “tienen parcialmente su práctica anticipada en los brazos del adulto. Ilusión de un logro anticipado, de poder hacer un antes de que la maduración lo permita” (Calmels 2010, p.41).

El niño, al separarse del cuerpo del adulto, comienza a emprender acciones semejantes a las que venía desarrollando con él, pero ahora agarrado del piso, considerándolo como un apoyo y confiando en su auto sostén.

Este proceso que Calmels llama de “sustitución” (Calmels, 2010 p. 42), comienza cuando niños recurren a los juegos de plaza, en los deportes (saltos, escalamiento, entre otros), en rondas, giros y danzas, que conforman diversas formas de mecedoras.

ii) **Juegos de ocultamiento** tienen como principal característica el ocultamiento de una o varias personas, e incluso objetos, produciéndose un espacio donde los cuerpos distan, poniendo en juego la capacidad de atención, principalmente en la escucha y la visión. Algunos juegos son el está no está, el cuco, el escondite, la escondida, entre otros, habilitando así el encuentro y la pérdida, el aparecer y desaparecer en un espacio donde se produce el ocultamiento visual del otro para luego ser descubierto o encontrado. (Calmels, 2010)

La mirada del otro se torna relevante, en tanto constituye la forma de sostén, que ha de acompañar y nutrir la continuidad del sujeto. La visión, los sonidos, el movimiento, el espacio y tiempo, son consideradas variables que se resignifican otorgando nuevas dimensiones posibles en el marco de los juegos de ocultamiento (Calmels, 2010).

Los mencionados juegos van evolucionando en su complejidad. Al comienzo son más sencillos, un juego dual y sin reglas establecidas, luego van incorporando reglas previas en juegos colectivos (Calmels, 2010).

Al comienzo cuando el niño se oculta, elige un determinado espacio para que pueda esconder su cuerpo totalmente y que no quede ninguna parte a la vista, lo que implica un aprendizaje para el niño. Por tanto, se debe disponer de una mínima conciencia de su propio cuerpo así como sus dimensiones que lo posibiliten a calcular el lugar que elige para su escondite (Calmels, 2010).

Así mismo el niño que se oculta, debe disponer la capacidad de no mover su cuerpo, una "inmovilidad en tensión" (Calmels, 2010 p. 80), donde el cuerpo está quieto, para luego moverse bruscamente sorprendiendo al que lo busca. A su vez no puede emitir sonidos, el cuerpo se encuentra en silencio y quieto, pero los oídos de ambos están bien atentos a percibir sonidos. En simultáneo debe elegir un buen lugar de escondite, quedando el cuerpo plenamente escondido, inmóvil, en pleno silencio, realizándolo en un tiempo oportuno para el cometido del mismo (Calmels 2010).

iii) **Juegos de persecución** requieren de la existencia de tres protagonistas, a decir, perseguidor, perseguido y el refugio, siendo la confianza un factor relevante para que el juego se constituye como tal y permita el disfrute.

De modo que, el perseguidor debe ser reconocido por el niño como un adulto confiable, de manera que garantice que no va a pasarle nada malo, permitiéndoles aceptar la persecución como una amenaza que es parte de una ficción, con lo que disminuye la sensación de incertidumbre (Calmels, 2014). El cuerpo del perseguido encuentra un lugar seguro en el refugio de quien sostiene y da calma, siendo clave la emocionalidad puesta al servicio de las formas como se produce la separación y el reencuentro corporal.

Al entrar en este juego se produce un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento con el cuerpo que protege (o refugio), dándose el interjuego entre la diferenciación y la indiferenciación. Algunos ejemplos son el te agarro y te como, el monstruo, el lobo, entre otros.

En el juego te agarro, el niño al comienzo se encuentra cerca del cuerpo que es refugio, en una cercanía corporal de ambos cuerpos. Luego una tercera persona utiliza

el lenguaje verbal y gestual diciendo ¡qué te agarro!, mostrando una mano o brazo, lo que hace que el niño se sienta amenazado y recurra de inmediato a los brazos del cuerpo que lo sostiene y le da seguridad (refugio). En tal sentido, el cuerpo que amenaza (perseguidor) debe respetar y aceptar la “condición segurizante del cuerpo que hace de refugio”, por tanto no podrá poner en duda su confiabilidad ni invadirlo (Calmels 2010, p. 96).

En un juego de persecución más elaborado, los participantes adoptan un nombre específico. Esto se ve reflejado en los cuentos infantiles donde el personaje que amenaza (el perseguidor) es una representación de un monstruo, fantasma, oso, entre otros y el refugio pasa a ser una casa, un lugar que le dará seguridad. Por tanto en su forma más evolucionada de tales juegos el niño traspasa la confiabilidad que le da el cuerpo como refugio a un lugar determinado que le otorga seguridad, a su vez simboliza al perseguidor (Calmels, 2010).

2.5. Rol de los adultos en la promoción el juego

Anteriormente, se mencionaba que la crianza como factor relevante para el desarrollo de niños, siendo el ambiente familiar y los CAIF escenarios posibles para habilitar juegos constitutivos del sujeto.

El juego en tanto herramienta que favorece los aprendizajes, puede poner en diálogo aspectos básicos del cuidado y la educación, donde el adulto referente cobra importancia en tanto aporta a la atención de las necesidades implicadas en el ser parte del juego infantil, garantizando la escucha, sostén, mirada amorosa, disposición corporal y afectiva en el marco de un balance entre la proximidad y la distancia.

Desde el nacimiento, los niños necesitan de un adulto cuidador que garantice la supervivencia y protección, con base en la disposición de asumir una crianza orientada a promover el desarrollo, en una marco relacional “...que lo oriente y lo guíe física y psíquicamente, para que pueda ir regulando su conducta y adaptándose al medio, desde el desarrollo de sus potencialidades” (Etchebehere, 2012 p. 47).

En este sentido, la posibilidad de contar con figuras de apego en quienes el niño confía y obtiene seguridad cuando reclama cercanía, constituye un elemento importante en la actividad lúdica, ya que aportarían al mismo desde una actitud

cooperativa, accesible y empática con sus iniciativas de juego. De allí, en el primer año de vida se entiende primordial la atención del adulto a las conductas de apego (mirada, sonrisa social, aferramiento, llanto, entre otras) expresadas por el niño con el objetivo de lograr proximidad y refugio ante situaciones estresantes que puedan surgir ligadas al juego. Es importante que dicha figura le aporte confianza en base a interacciones seguras, estables y predecibles que brinden protección. (Bowlby, 1996)

Por tanto, la posibilidad de crear lazos emocionales íntimos y seguros, favorece la interiorización en el niño de recursos que lo fortalecen a la hora de la exploración del ambiente circundante. El despliegue de juegos de crianza centrados en el placer compartido y la resolución de conflictos constituyen un escenario promotor del desarrollo y bienestar infantil. El niño cuando se siente confiado y protegido puede explorar y desenvolverse con seguridad lejos de su figura de apego, de manera que, construir una o más base segura (sostén, contención, refugio) ha de favorecer las actividades lúdicas del niño (Bowlby, 1996).

La posibilidad de desplegar un rol parental o pedagógico (según el ámbito) orientado en la posibilidad estar disponibles, ser asertivos en la forma de responder y calmar a los niños, donde se prioriza la comunicación e intercambio emocional, será altamente significativo para el desarrollo del juego infantil, en tanto encontrarán sujetos que oficien de facilitadores en la promoción de sus derechos a jugar, a la recreación y tiempo de ocio.

Para ello, el rol adulto como copensador (Etchebehere et. al, 2008) y co-creador (Guerra, 2008) en el juego, constituye una oportunidad para la observación y acompañamiento del protagonismo infantil de las experiencias lúdicas, siendo posible aportar a la comprensión del contexto, así como a la apropiación de la cultura (Silva, 2015).

Particularmente, desde la educación el rol de los adultos en el juego, requiere componer y desplegar un rol orientado a garantizar posibilidades para el juego como marco de la propuesta pedagógica, a fin de acompañar sus procesos de desarrollo y aprendizajes desde la infancia temprana. La posibilidad de adultos disponibles física y emocionalmente, con capacidad para entrar y/o retirarse a tiempo de las instancias de juego, siendo respetuosos de los ritmos e intereses de los niños, constituyen una oportunidad para el despliegue de estrategias promotoras de la salud y bienestar infantil (Zapata y Ceballos, 2010).

Desde la participación en los juegos motores, puede posibilitar que su cuerpo oficie como cuna lúdica, poniendo en valor los juegos de sostén en los que el adulto trasmite códigos de juego propios de la comunidad. Invita a jugar, siendo de ejemplo en los modos de actuar y al mismo tiempo da lugar a que los pequeños puedan explorar con libertad (Calmels, 2010).

Ahora bien, en los juegos de representación y conocimiento del ambiente social, niños y adultos se adentran en el mundo social, para interrogarlo y conocerlo y volver sobre propuestas lúdicas que permitan a los niños recrearlo, elaborando situaciones de la vida cotidiana, donde los adultos pueden habilitar u oficiar de contención (Sarlé, 2015).

En los momentos de juegos de exploración con objetos y materiales, desde los tiempos iniciales en los bebés, los adultos pueden ofrecer recursos como la cesta de los tesoros, cestas o paneles sonoros, juegos de coordinación de acciones (meter y sacar, enroscar y desenroscar, apilar y derribar, enhebrar) hasta los juegos de conocimiento físico con arena, barro, piedras, bloques y diversos materiales, dando sentido a la materialidad de su mundo circundante (MEC/MIDES, 2014).

Tales juegos que son parte de la cultura se comparten con las familias, pueden brindar a los Centros información acerca de los datos de qué juegos se juegan en el seno de cada hogar. Estos juegos denominados de crianza, se transmiten de generación en generación, cobran en los ámbitos educativos una intencionalidad pedagógica que aporta la subjetividad en construcción, a la vez que abren múltiples posibilidades de enseñanza (Calmels, 2010).

Si los adultos seleccionan, organizan, reiteran siempre con algunos cambios, estarán propiciando una educación integral para los más pequeños. De allí cobra relevancia desde el adulto, una mirada atenta al niño, teniendo en cuenta lo que solicita, pide, respondiendo a sus intereses y necesidades, proponiendo como dice Malaguzzi cien lenguajes, con centralidad en el juego y en los ambientes que alojen con ternura su producción lúdica (Violante y Soto, 2008).

2.6. Aportes de la Psicología en la promoción del juego en la educación

En el contexto de trabajo en los CAIF, la psicología tiene la potencialidad de constituir una disciplina que aporta aspectos teóricos y metodológicos, donde el juego es entendido como herramienta promotora del desarrollo infantil y sus procesos de aprendizaje tempranos.

Los aportes de Bleger (1966), en sintonía con nuevas concepciones de la Salud, contribuyen a una perspectiva de promoción y prevención de la salud en un sentido integral, de modo de propiciar una mirada amplia que trascienda el cuidado de la biología humana, que integra los aspectos afectivos y sociales del ser, a fin de buscar condiciones para su bienestar bio-psico-social.

En este sentido, el perfil del psicólogo en el ámbito educativo es permeado por el cambio en la perspectiva de la Psicología asistencialista a una Psicología preventiva y de promoción, la que sin duda habilita escenarios interesantes para la observación del juego en lo educativo, así como su promoción desde espacios colectivos e interactivos generadores de nuevos conocimientos.

La Psicología como disciplina de la salud puede generar dispositivos de intervención e investigación donde el juego es la herramienta de acceso a la información a las necesidades de los niños, familias y personal de los centros, viabilizando la composición de una perspectiva integral en el abordaje (Etchebehere et al., 2008).

En este sentido, los CAIF cuentan con la posibilidad de ver enriquecido su abordaje a partir del trabajo interdisciplinario, siendo una fortaleza a la hora de pensar estrategias de implementación con centralidad en el juego como forma de promover la vida saludable de los diversos actores (niños, familias, personal). De allí, que el rol del psicólogo podrá aportar a la habilitación de escenarios de participación donde el jugar constituya un medio para el acceso a las vivencias y emociones de los sujetos, a fin de fortalecer procesos como la crianza y educación de los niños, familias y personal del Centro.

Desde la institucionalidad de CAIF, se valora la presencia de ciertas competencias que permitan un despliegue actitudinal favorecedor de ambientes relacionales cálidos, respetuosos de la escucha empática orientada en las potencialidades y destrezas del

niño, respetando su autonomía y su capacidad de elección en el contexto del juego. (Billorou y Iannino, 2017)

A su vez, se valora la presencia de competencias técnicas a ser desplegadas en el ejercicio del rol de la psicología, a decir, se considera importante la capacidad para el trabajo interdisciplinario, con un perfil ético que responde a las necesidades de cada niño y su familia. La tarea colaborativa con otros actores institucionales (educador, psicomotricista, trabajador social, maestros) se torna relevante para generar oportunidades conforme el contexto lo permita (Billorou y Iannino, 2017).

El desarrollo de una perspectiva de corresponsabilidad estará orientada a favorecer la sintonía y coherencia de los diversos escenarios implicados en la promoción del desarrollo integral de niños, de modo que es importante la tarea a desplegar en la relación familia-centro; centrada en vínculos de confianza e integración abocados a la salud y educación de niños y sus familias (Billorou y Iannino, 2017).

3. REFLEXIONES FINALES

La temática abordada se entiende de relevancia social dado el valor constitutivo que el juego tiene en la vida de niños, así como también el marco co-constructivo en el que se despliegan, pone el énfasis en las experiencias interactivas con los pares y los adultos que son parte de su ambiente inmediato.

A partir de la producción alcanzada, se torna importante en términos formativos, aproximarnos a una mirada de la primera infancia, en tanto construcción sociohistórica, con derechos a garantizar desde nacimiento, siendo un hito importante la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989).

La mirada sobre la Primera Infancia, que privilegia el juego como herramienta promotora del desarrollo infantil, constituye un marco de reconocimiento y puesta en práctica de uno de los derechos universales a garantizar desde el acompañamiento y respeto de los intereses y ritmos personales.

La focalización en el juego como herramienta de acceso a las vivencias, representaciones y emociones, es una vía de acción que desde lo disciplinar se promueve a fin de intervenir e investigar sobre el cuidado y educación de niños en las edades tempranas. De allí, la presencia del juego en sus vidas ha de favorecer procesos como el desarrollo del lenguaje, la cognición, las habilidades motoras y expresiones emocionales relacionadas al mundo que lo rodea.

En sintonía con los aportes de Calmels (2010), el reconocimiento de lo cotidiano como escenario para el despliegue del juego en la crianza, permite establecer la relevancia que dicho proceso, en tanto es habilitante de la transmisión de cultural entre generaciones, a la vez que permiten una historización de la acción lúdica intrafamiliar.

Para ello, se entiende fundamental la presencia del adulto que despliegue sintonía y sincronización corporal en el marco del jugar, alcanzado acuerdos que caracterizan la presencia de diálogos co-creadores entre las partes. En consonancia, es importante rescatar en el marco de los CAIF, la presencia de sostén, estabilidad, seguridad y confianza en las situaciones lúdicas, particularmente en aquellas donde se presenten mayores niveles de estrés, miedo o ira en los niños, de modo de regular la vuelta a su estados de calma y confort.

Ahora bien, en lo que hace al plano formativo de cara al desempeño profesional, resulta significativo el aprendizaje transitado, en tanto la aproximación a nuevos autores permiten ampliar los recursos técnicos de cara a futuras intervenciones y/o acciones orientadas a acompañar, estimular y fortalecer a niños y familias.

Por otra parte, el conocimiento en torno al campo de intervención en los CAIF, deja el interés de poder orientar el desarrollo profesional en esa línea, en tanto se valora la modalidad integral de atención a la Primera Infancia, a fin de fomentar, promover y estimular a niños en situación de vulnerabilidad. Sin lugar a dudas acercarme al plan CAIF fue muy motivador e interesante para conocer sus estrategias y accionar.

A modo de cierre, la investigación y articulación de los aportes de los autores privilegiados, dejan un bagaje de información relevante para el futuro ejercicio laboral como profesional de la Psicología vinculado a la Primera Infancia, que privilegia al juego como herramienta fundamental de la acción educativa y terapéutica.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, A. y Zaffaroni, C. (2014) 25 Años del plan CAIF. Una mirada en profundidad a su recorrido programático e institucional. UNICEF
- Balzaretto, M., y Silva, P. (2019) (comp). Diálogos para la promoción de Parentalidades Comprometidas con la Primera Infancia. Publicación SNC/INAU.
https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=100728
- Barran, J.P. (2009) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Ediciones de la Banda Oriental
- Billorou, N. y Iannino, X. (2017) Competencias para el cuidado de la primera infancia. Perfiles profesionales en los centros CAIF. UNICEF
- Bleger, J. (1966). Psicohigiene y Psicología Institucional. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1996). Una base segura. Paidós.
- Calmels, D. (2010). Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida. 3° ed. Biblos
- Carbonell, Olga Alicia. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la PRIMERA infancia ¹. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 201-207. Recuperado en 10 de enero de 2023, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200008&lng=es&tlng=es.
- Consejo de Coordinación en la Educación de la Primera Infancia (2014) Análisis y perspectivas de la educación en la primera infancia. Revista N°1.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/175.pdf>
- Etchebehere Arenas, G. (2012.). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Ediciones Universitarias.
- Etchebehere G., Cambon, V., De León D., Zeballos Y., Silva P., Fraga S. (2007) La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Psicolibros Universitarios.
- Fajan, S. (2017) Introducción. En: Fajan, S. (comp.) Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos. pp. 13-33. Ediciones novedades educativas.

- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividad de 0 a 24 meses. En: Mara, S (comp.). Educación en la Primera Infancia. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas públicas. UNESCO/MEC.
- INAU (2017. diciembre 15) ¿Qué hacen los Centros Caif? <https://caif.inau.gub.uy/plan-caif/que-hacen-los-centros-caif>
- Ivaldi, E. (2010) La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal 1870 - 1900: De la casa cuna a la escuela elemental. Consejo de Educación Inicial y Primaria
<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/52806>
- Ivaldi, E. (2022) Reformas curriculares y primera infancia. La Diaria Opinión.
<https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/10/reformas-curriculares-y-primera-infancia/>
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. Aloma, (25), 233-49.
<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144645>
- Martínez, P. (2018) 30 años del Plan CAIF: la primera infancia como prioridad nacional impostergable. La Diaria Opinión. Recuperado en:
<https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2018/6/30-anos-del-plan-caif-la-primera-infancia-como-prioridad-nacional-impostergable/>
- Martínez, M. y Ramos, C. (2015) Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación, Vol. 2. pp. 139-151
- MEC (2006). Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay
- MEC/MIDES (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años.
http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marcocurricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf
- Ojeda, R., Taborda, C. y Uturbey, N. (comp.) (2017) Programa Experiencias Oportunas. Un lugar para crecer y aprender jugando. INAU
- OMS (2014) Documentos básicos. 48° Edición.
<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf>
- Organización Mundial de la Educación Preescolar. 2014. Doc. N°. 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El Juego en la educación inicial. <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/el-juego-en-la-ed-inicial.pdf>

- Rozengardt, A. (2017). Primera infancia y territorio. Lo local, el cuidado y la educación. En S., Fajan (comp.) Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos. pp. 35-54. Ediciones novedades educativas.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Homo Sapiens Ediciones.
- Silva, P. (2015). Sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje. Estudio en diadas madre-niños/as de 6 a 24 meses de la ciudad de Montevideo.
- UNISEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Uruguay (6 de abril 1934) Código del Menor Ley N° 9342. Recuperado:
https://legislativo.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/codigos/codigonino/1998/cod_ni no.htm
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley N° 18.437. Ley General de Educación.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Soto, C. y Violante, R. (2008). Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós. Argentina.
- Vignolo, J., Vacarezza, M., Álvarez, C. y Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 7-11. Disponible en:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-423X2011000100003&lng=es&tlng=es.
- Winnicott, W. (1971) Realidad y Juego. Gedisa. España.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200021&lng=en&tlng=es.