

El juego en la educación inicial



El juego en la educación inicial

COORDINACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA SERIE

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo
Claudia Milena Gómez Díaz

ARMONIZACIÓN DEL TEXTO FINAL

Marina Camargo
Yolanda Reyes
Doris Andrea Suárez

EDICIÓN, DISEÑO Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Rey Naranjo Editores

IMPRESIÓN

Panamericana Formas e Impresiones S.A.

BOGOTÁ, COLOMBIA

2014

ISBN 9789586916318

Esta serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial retoma elementos del documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, 2012. Así mismo, desarrolla lo expuesto en el documento “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión” elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor. La reproducción total debe ser autorizada por el Ministerio de Educación Nacional

La versión digital de este documento se encuentra en www.mineduccion.gov.co y en <http://www.colombiaprende.edu.co/primerainfancia>

La serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 “Alianza Público Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia”

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra

María Fernanda Campo Saavedra

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministro

Julio Salvador Alandete Arroyo

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Directora

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD PRIMERA INFANCIA

Subdirectora

Claudia Milena Gómez Díaz

EQUIPO TÉCNICO

Profesionales especializados

Doris Andrea Suárez Pérez

Hellen Maldonado Pinzón

**ESPECIALISTAS QUE ELABORARON EL DOCUMENTO
BASE PARA ESTA ORIENTACIÓN**

María Consuelo Martín Cardinal

Sandra Marcela Duran

**RETROALIMENTACIÓN AL DOCUMENTO:
COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA**

Coordinadora

Constanza Liliana Alarcón Párraga

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia

María Consuelo Gaitán Clavijo

ESPECIALISTAS QUE APORTARON AL DOCUMENTO:

Adriana Lucía Castro · Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

Claudia Milena Gómez · Diana Emilce Moreno

Doris Andrea Suárez · Emilce Ariza Santamaría

Hellen Maldonado · Luz Ángela Caro Yazo

María del Sol Peralta Vasco · Martha Leonor Ayala

Olga Lucía Vázquez Estepa

Tabla de contenido

Una ventana para observar el juego	13
Girando alrededor del juego como el trompo sobre sí mismo	18
La puesta en escena del juego.....	21
Los protagonistas: ¿cómo interpretan su papel losjugadores?.....	21
La escenografía	27
La utilería: objetos, enseres, accesorios.....	29
Los escenógrafos y escenógrafas: la actitud de escucha y acompañamiento	32
¡Luces, cámara, acción pedagógica!	38
Bibliografía.....	46

Carta de la ministra

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. [...] Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Colombia al filo de la oportunidad

Gabriel García Márquez

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad, plantea que la educación debe ser una oportunidad que se brinda a todas y todos los colombianos a lo largo de la vida, comenzando por las niñas y los niños en primera infancia, a través de los procesos de educación inicial en el marco de la atención integral.

Desde el 2010 nos hemos comprometido y hemos participado del trabajo intersectorial en la construcción e implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre. El horizonte de esta apuesta conjunta ha sido promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde una perspectiva de derechos y bajo un enfoque diferencial.

“1, 2, 3, por la educación inicial, me la juego esta vez”, es la apuesta y compromiso que ha desarrollado el Ministerio de Educación Nacional para avanzar en la construcción de la línea técnica de la educación inicial, definida como un derecho impostergable de la primera infancia y como una oportunidad clave para el desarrollo integral de las niñas y los niños, para el desarrollo sostenible del país y como primer eslabón que fortalece la calidad del sistema educativo colombiano.

En este sentido, y en respuesta a ese gran compromiso de orientar la política educativa, el Ministerio de Educación Nacional hace entrega al país de la línea técnica para favorecer el desarrollo e implementación de la educación inicial en el marco de la atención integral de manera pertinente, oportuna y con calidad, a través de los referentes técnicos. La construcción de estos referentes es el producto de múltiples ejercicios participativos, donde las diferentes regiones del país y los diversos actores retroalimentaron los documentos que presentamos.

Los doce referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral se agrupan de la siguiente forma:

- La serie de orientaciones pedagógicas está compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.
- La serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad, así como las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad.
- Por último, encontramos el referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia.

Estos documentos y guías se convierten en herramientas fundamentales para promover el mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral y están a disposición para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, de manera que se despliegue, en consonancia con estos, una movilización que fortalezca la educación que brindamos a nuestras niñas y niños en primera infancia, desde una perspectiva inclusiva, equitativa y solidaria.

Para materializar esta apuesta, les invito a que desde su conocimiento y experiencia doten de sentido estos referentes en tanto son documentos abiertos que estarán en permanente revisión y actualización, dado que la pedagogía es un saber en construcción.

Las niñas y los niños en primera infancia son el presente de Colombia y tenemos la valiosa oportunidad de promover mejores condiciones para que crezcan en entornos educativos en los que sean reconocidos como sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos; es también la oportunidad de contribuir, desde las acciones educativas, a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural.

Por ello invito al país a que se la juegue esta vez por la educación inicial, con la implementación y apropiación de esta línea técnica.

¡1, 2, 3, por la educación inicial, Colombia se la juega esta vez!

Ministra de Educación Nacional
María Fernanda Campo Saavedra

Introducción

Durante los últimos quince años Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. Esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país.

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, desde el marco de la atención integral, como un derecho impostergable y como uno de los estructurantes de la atención integral, de acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, desde la cual se viene impulsando un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia.

Este proceso de construcción de la línea técnica tomó como referencia el reconocimiento de aquellos aspectos que han configurado la educación de las niñas y los niños a lo largo de la historia, las experiencias de las maestras, maestros, madres comunitarias y demás agentes educativos que han aportado en la formación inicial de los ciudadanos colombianos, las apuestas de las entidades territoriales y de los grupos étnicos, así como los aportes de las investigaciones que se han adelantado desde las organizaciones académicas.

Con el propósito de construir un consenso sobre el sentido de la educación inicial se adelantó en todo el país un proceso de discusión del documento base que esbozaba el enfoque y las apuestas en términos del trabajo pedagógico. En este proceso participaron más de cuatro mil personas, actores clave vinculados a la educación inicial y de otros sectores con quienes se realizaron conversatorios y debates presenciales y virtuales en los que se retroalimentó el documento. Estos ejercicios de participación también impulsaron iniciativas de algunas entidades territoriales y de instituciones de educación superior que organizaron escenarios de discusión que aportaron a toda esta construcción conjunta.

En este marco se define la educación inicial como derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que

viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Asumir la educación inicial como un estructurante de la atención integral a la primera infancia implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida, razón por la cual las acciones de educación inicial, en el marco de la atención integral, están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, además de 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. Mientras la educación preescolar, básica y media organiza su propuesta a través de la enseñanza de áreas específicas o del desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia.

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad.

En ese sentido, son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral,

las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático.

Es así como todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este periodo dejan una huella imborrable para toda la vida. Las experiencias pedagógicas que se propician en la educación inicial se caracterizan por ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión y equidad que promueve el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, y de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que viven las niñas, los niños y sus familias.

Por todo lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional presenta su línea técnica de educación inicial de calidad en el marco de la atención integral a través de una serie de orientaciones pedagógicas que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial.

Estos referentes técnicos se encuentran integrados por seis documentos que abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo.

El conjunto de materiales está a disposición de todas las personas que trabajan en la educación inicial para que sean contextualizados, apropiados y dotados de sentido desde la experiencia propia y el saber que se ha construido en la interacción que a diario tienen con las niñas y los niños. La intención fundamental es inspirar a las maestras, maestros y agentes educativos para que hagan de la educación inicial un escenario en el que los niñas y los niños jueguen, den rienda suelta a su imaginación y creación, exploren, sueñen y se expresen con diferentes lenguajes; en otras palabras, que se les permita vivir su primera infancia.

En particular, este documento presenta diferentes alternativas de orden pedagógico que buscan enriquecer y favorecer el juego en el entorno educativo como una experiencia vital para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños. Por ello, se hace una invitación a las maestras, a los maestros y a los agentes educativos para que, desde su práctica, le otorguen un lugar protagónico al juego en la educación inicial.





Una ventana para observar el juego

Imaginar el mundo de la infancia sin el juego es casi imposible. Las primeras interacciones corporales con el bebé están impregnadas del espíritu lúdico: las cosquillas, los balanceos, esos juegos de crianza de los que habla Camels (2010): “Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denomino juego corporal [...] nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar” (p. 1). Estos juegos corporales iniciales que se despliegan en la interacción entre la niña, el niño, su maestra, maestro y agente educativo contienen toda la riqueza lúdica del arrullo, el vaivén y el ocultamiento, que son la base de la confianza, la seguridad y la identidad del sujeto.

Los contactos lúdicos iniciales cuerpo a cuerpo van distanciándose y se empieza a ver a niñas y niños empleando su cuerpo de manera más activa e independiente, en saltos, deslizamientos, lanzamientos, carreras, persecuciones y acciones más estructuradas que conforman juegos y rondas.



El juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas.

El momento de juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar. Para Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 75). En este sentido, se constituye en un nicho donde, sin las restricciones de la vida corriente, se puede dar plena libertad a la creación.

De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En este aspecto, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos. En este mismo sentido, el proceso por el cual la niña y el niño comparten el mundo de las normas sociales se promueve y practica en los juegos de reglas. Según Sarlé (2010):

En los niños pequeños [...] suponen un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural, y no se adquieren tempranamente. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen (p. 21).

En esta medida se evidencia cómo el juego tiene gran fuerza socializadora en el desarrollo infantil.

Así mismo, desde la perspectiva personal, el juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones. Armar su propio mundo, destruirlo y reconstruirlo como en el juego de construir y destruir torres (Aucoturier, 2004) para, en ese ir y venir constructivo, estructurarse como un ser diferente al otro. En ese tránsito personal del juego se entra en contacto con los otros en el mismo nivel, siendo todos compañeras y compañeros de juego, compartiendo el mismo estatus de jugadores, sean mayores o menores. A las niñas y a los niños les interesa jugar jugando, no haciendo *como* si jugaran, enfrentándose a los retos y desafíos con seriedad absoluta, encontrando soluciones, lanzando hipótesis, ensayando y equivocándose sin la rigidez de una acción dirigida, orientada y subordinada al manejo de contenidos o a la obtención de un producto. En este sentido, Bruner (1995) propone una serie de características inherentes a la actividad lúdica: no tiene consecuencias frustrantes para la niña o el niño; hay una pérdida de vínculos ente medios y fines; no está vinculada excesivamente a los resultados; permite la flexibilidad; es una proyección del mundo interior y proporciona placer.

Siguiendo en la misma línea, el juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento, al preguntarse “qué puedo hacer con este objeto”, y es a partir de ello que los participantes desarrollan su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes y de crear estrategias. Todas estas posibilidades que otorga el juego señalan su importancia en el desarrollo de las niñas y los niños, y estos aspectos deben ser considerados por las maestras, los maestros y los agentes educativos que construyen ambientes que provocan y son detonantes del juego en la primera infancia.

De otra parte, el juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos. Es en el juego donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo que, sin lugar a dudas, merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado. Se encuentra también la capacidad de planear y organizar el juego por medio del lenguaje en expresiones como “digamos que yo era un caballo y me daban de comer” o “aquí era el mercado y vendíamos”.

Dadas estas razones, no se puede, de ninguna manera, dejar de lado el juego en la educación inicial. Su presencia no se puede limitar a los momentos de “descanso”, a ser una simple motivación para una actividad, a servir de pasatiempo. No es posible encasillarlo bajo unos parámetros externos a él mismo, puesto que se traicionaría su



esencia como actividad autorregulada y voluntaria, como lo afirma Bruner (1995): “el juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a este la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo” (p. 219).

El juego es una de las actividades rectoras de la infancia, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio ya que se trata de actividades que sustentan la acción pedagógica en educación inicial y potencian el desarrollo integral de las niñas y los niños, también deben estar presentes en acciones conjuntas con la familia a través de la valoración e incorporación de su tradición lúdica, representada en juegos, juguetes y rondas.

Al otorgarle un lugar al juego en la educación inicial se les da pleno protagonismo a las niñas y los niños puesto que, como hemos visto, son los dueños del juego, pueden tomar decisiones, llegar a acuerdos, mostrar sus capacidades, resolver problemas y, en definitiva, participar:

Consideramos que el juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. Solo se aprende a participar participando (Peña y Castro: 2012, p. 128).

Entonces, hablar del juego en la educación inicial es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea, situación que ha de ser reconocida y acompañada por las maestras, los maestros y los agentes educativos.

Entonces, el juego se convierte en un “contexto de escucha” de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, donde las y los maestros y los agentes educativos pueden realmente reconocerlos desde la multiplicidad de sus lenguajes, como sostiene Malaguzzi (2001).

En la atención integral a la primera infancia entendemos el juego como un derecho que debe ser garantizado en todos los entornos en el hogar, en el educativo, de salud y en los espacios públicos. Como derecho garantizado, invita a comprender que la niña y el niño viven en el juego y para el juego, y en esta medida se genera una actitud crítica y reflexiva frente a los espacios en los que crecen y sus condiciones; hace pensar también en el papel de los medios de comunicación y la industria del juego y el juguete, qué tipo de acciones lúdicas proponen y qué valores transmiten. Todos los elementos señalados anteriormente dan una idea del porqué el juego merece un lugar privilegiado en la educación inicial.



Girando alrededor del juego como el trompo sobre sí mismo

“¿Quién quiere jugar?” “¿A qué jugamos?” “Es que estamos jugando...” “Le encanta jugar con el agua”. “Yo jugaba con las coquitas de barro a que eran la comida”. “¡Otra vez!” “¡Más alto!” “¡A que te cojo, ratón!” “¡Esta era la chiva y nos íbamos al mercado!” “Uno, dos, tres... ¡ya!”.

Todas estas expresiones nos remiten al JUEGO en mayúsculas, al juego que se considera que debe hacer presencia en el entorno educativo, al juego que tiene un valor en sí mismo: el que surge espontáneamente de la interacción de las niñas y los niños con el espacio y con los objetos, los que proponen los otros y aquellos que necesitan ser enseñados para que no se pierdan, como los juegos tradicionales.

En esta misma línea, cuando se indaga acerca de a qué van las niñas y los niños menores de seis años a la educación inicial, es común encontrar como respuesta que “van a jugar”; esa contestación podría hacer pensar que se comparte la idea de que el juego es la actividad rectora de la infancia. Sin embargo, cuando se profundiza en su sentido, se encuentra una perspectiva que restringe todo el potencial que en sí misma alberga, puesto que generalmente se usa para lograr un fin como aprenderse los colores, recordar las figuras geométricas, etc. De esta forma, el juego se convierte en un dispositivo dirigido, orientado y simplista que lleva a un aprendizaje concreto en el marco de una participación y diversión aparente.

Precisamente, por ser aceptada la idea de que el juego es tan importante para la primera infancia, este se ha trabajado y estudiado desde diferentes enfoques que se reflejan, sin lugar a dudas, en las prácticas de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. En dichos enfoques, se piensa el juego como herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo y como elemento de la cultura que constituye al sujeto. Son estas dos últimas perspectivas las que se asumen en este documento.

Para empezar, se identifica con la perspectiva sociocultural, en el que el juego es definido como creación humana, como fenómeno cultural y como una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades. Pensar el juego de esta manera ha comenzado a abrir un nuevo camino en el escenario educativo para reconocerlo y comprenderlo más allá de lo instrumental, para pensar que las variaciones culturales llevan a cambios en los modos de pensar y representar la realidad.

Martha Glazer (2000) expresa que los juegos han sido infinitamente variados y que las diferentes comunidades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas. Esta autora manifiesta que la niña y el niño reflejan en sus conductas y en sus juegos las particularidades que caracterizan una determinada sociedad contextualizada en un momento histórico definido.

En el juego hay un gran placer en representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos del que juega. Las niñas y los niños representan en sus juegos la cultura en la que crecen y se desenvuelven; la riqueza de ver el juego desde esta perspectiva permite aproximarse a su realidad y a la manera en que la asumen y la transforman. Así, en el juego se manifiesta toda la diversidad del patrimonio cultural con el que cuenta el país y, en ese sentido, favorecer el juego en la educación inicial lleva también a preservarlo y robustecerlo. Lo mismo se podría decir de la perspectiva de género, de cómo, desde las propuestas pedagógicas, se dinamizan enfoques equilibrados de concebir el rol de lo masculino y lo femenino.



Incluso Huizinga (1987), uno de los autores más reconocidos en el tema del juego, amplía la noción más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, ya que el juego constituye al sujeto y está presente a lo largo de la vida; lo que sucede es que la manera de jugar se va transformando, así como el modo en que el sujeto se posiciona frente a él.

Por su parte, desde ciertas perspectivas psicológicas, el juego ha sido más utilizado como una herramienta, estrategia o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil, y en ese marco, para diseñar propuestas didácticas para la escuela con el fin de identificar y tratar conductas que se manifiestan a través del mismo (Reyes, 1993). No obstante, dentro de la misma perspectiva psicológica hay otros trabajos en los que se tiene en cuenta el contexto y la cultura, y en los cuales se concibe el juego como productor de identidad y subjetividad desde los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana. Un autor representativo de esta perspectiva es D. W. Winnicott (1982), quien define el juego como esa 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 las niñas y los niños, entre la niña o el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo. En sus palabras, “el lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego” (p. 135).

Ahora bien, desde una perspectiva educativa, se han identificado dos orientaciones en el juego: la primera se origina en la escuela activa, con autores como Decroly (Decroly y Monchamp, 2002), en la que se retoman los planteamientos de Froebel; estos autores apuestan por la experiencia y la educación de los sentidos, ya que el supuesto básico del que parten es que manipular es aprender (Michelet, 1998). Dicho abordaje influyó también sobre María Montessori en lo que respecta a considerar el juego como una manera de enseñar a las niñas y a los niños pequeños una mayor gama de habilidades.

La segunda orientación es la propuesta del juego-trabajo desarrollada por Freinet (1971), en la cual se plantea que el juego, como actividad placentera, y el trabajo, como tarea establecida para llegar a un fin, pueden articularse dentro de un proceso pedagógico indisoluble para iniciar a la niña o al niño al trabajo a través del juego. La idea es que en las niñas y los niños no hay necesidad natural de juego, lo que hay es necesidad de trabajo, ya que con el trabajo se estimula el deseo permanente, propio de la infancia. Desde esta concepción, Freinet entiende que el trabajo en la escuela no debe estar subordinado a la adquisición de la formación intelectual, sino que debe considerarse como un elemento constitutivo, propio de la actividad educativa y, por tanto, integrado en ella, en su vínculo con el juego. Al respecto, Sarlé (2006) sostiene:

La apelación a lo lúdico (“vamos a jugar a...”) capta rápidamente el interés de los niños y niñas y, si realmente la situación es un juego, el éxito casi está asegurado. Sin embargo, el “vamos a jugar a...” no siempre es un juego y como señalamos, tras la propuesta se esconde una actividad “ludiforme”, es decir, un formato de juego pero que no es juego para los niños y niñas. Con la misma rapidez con que los niños y niñas ingresan al territorio lúdico salen de él, apenas perciben que la invitación de la maestra no es tal [...] A veces, los maestros llaman juego a propuestas que no lo son, dejando a los niños y niñas a mitad de camino entre lo que esperaban que pasará y la tarea misma. Como ya señalamos, no son precisamente los niños y niñas a quienes les cuesta reconocer la diferencia entre un juego y otra cosa. En términos del niño, más bien son los adultos los que parecen no comprender que su juego es una ocupación tan importante como el resto de las tareas a las que los invitan los maestros (p. 122-123).

Dentro de la perspectiva educativa se puede encontrar que hay quienes asumen el juego en acciones específicas y con objetivos establecidos con antelación. Esta mirada ha sido influenciada por la perspectiva psicológica, como ya vió, y en algunos ámbitos se encuentra el deseo de preparar a la niña y el niño para su ingreso a la escuela: todo se hace en nombre del juego, pero realmente no lo es. Este interés de controlar el juego puede provenir de una necesidad de obtener resultados tangibles y mostrar evidencias; como lo plantea Abad (2008), si se deja que la niña o el niño juegue libre y placenteramente, el adulto inmerso en la sociedad de la eficacia se puede sentir culpable.

Como se ha dicho antes, hoy existen otros puntos de vista y se piensa que lo anterior afecta la esencia misma del juego, en tanto transforma su libertad, gratuidad y placer. Vale la pena aclarar que una interpretación de lo anterior se hace evidente en algunas

prácticas de las maestras, los maestros y los agentes educativos, cuando dejan que el juego se dé en una libertad absoluta, casi con cierta apariencia de abandono, pues se piensa que si se hace algún tipo de acompañamiento se desdibujan esas características que constituyen la condición misma del juego (Fandiño, 2001).

En definitiva, entre las dos situaciones anteriores (un juego abandonado y un “juego” controlado), se propone el reconocimiento del juego como una práctica social que, en sí misma, es un factor de desarrollo. Un juego que merece tener un lugar, un tiempo, unas condiciones para su despliegue y unos adultos sensibles, con una actitud de acompañamiento, de empatía y de escucha, en cualquiera de los entornos en los que las niñas y los niños habitan y reciben atención. Estos elementos son los que se tratarán en el siguiente apartado.

La puesta en escena del juego

El juego se potencia dependiendo de las condiciones de contexto, se orienta según la cultura y las costumbres y se vive de acuerdo con los saberes específicos de cada territorio, del grupo poblacional, de las niñas, los niños, las maestras, los maestros y agentes educativos. Se parte de la firme convicción de que las maestras, maestros y agentes educativos tienen en su experiencia un saber pedagógico y un saber desde y sobre la infancia que debe ser recuperado y, al mismo tiempo, recontextualizado en función de ciertos planteamientos actuales, como los que propone este documento.

Siguiendo con esta perspectiva, se invita a los adultos a observar y reconocer el juego de las niñas y los niños en la primera infancia con la certeza de que ello constituye el punto de partida para implementar acciones pedagógicas, con miras a potenciar su desarrollo.

El adulto debe ser sensible a la diversidad de manifestaciones lúdicas que se pueden dar en los momentos y lugares más insospechados, esperando un transporte, caminando por la carretera, en el mercado, en la sala de espera, en el baño, durante las rutinas diarias o en los “tiempos vacíos”, mientras se cambia de una actividad otra: ¿a qué juegan las niñas y los niños? ¿Cómo juegan? ¿Dónde juegan? ¿Con qué juegan? ¿Qué pasa cuando las niñas y los niños juegan? En la medida en que se pueda dar respuesta a estas preguntas se irán estableciendo las estrategias, los materiales, los tiempos, los escenarios y adecuaciones necesarias para darle visibilidad al juego como actividad rectora de la infancia.

Los protagonistas: ¿cómo interpretan su papel los jugadores?

A continuación se presentan algunas pistas acerca de cómo juegan y a qué juegan las niñas y los niños de primera infancia.



Juegan con su cuerpo

Cuando un bebé juega, hay un intercambio comunicativo en el que los cuerpos y las disposiciones corporales de cada sujeto implicado hablan. Los gestos, las caricias, los balbuceos, las miradas, las sonrisas y todas las manifestaciones corporales son evidentes y recíprocas y esto es justamente lo que transforma a quienes juegan, pues en medio de este proceso dialéctico se resignifican las experiencias vividas.

El juego como interacción y expresión implica reconocer la expresividad como una construcción en la que el contexto social, cultural e histórico confluyen. En el juego, las niñas y los niños comunican con su cuerpo unas maneras particulares de ser, de existir, de actuar, de entender el mundo y de estar en él; en otras palabras, esas maneras particulares se encuentran y es a partir de este intercambio que las niñas y los niños más pequeños van estructurando su totalidad corporal, todo ese sentir que surge. Por ejemplo, el contacto físico que emerge de los juegos se va inscribiendo en su cuerpo como memoria de sensaciones y emociones que se manifiestan a través de la expresión corporal.

El juego y el movimiento son dimensiones constitutivas y complementarias del sujeto. No se puede concebir, desde ningún punto de vista, el juego sin movimiento, pues cuando la niña y el niño juegan sus movimientos son mucho más decididos y tienen una fuerte carga comunicativa, ya que lo que interesa es expresar al otro sus intencionalidades. Además los gestos en el juego tienen un carácter muy explícito y un propósito claro, el de hacer comprender al otro intereses, necesidades y estados de ánimo.

Es muy importante señalar que, tras las primeras interacciones, el cuerpo se comienza a reconocer y a comprender como una unidad de placer, puesto que las contracciones y distensiones musculares comunican el goce y la satisfacción que producen las diferentes sensaciones vividas dentro del juego, en el que se producen transformaciones tónicas que no son otra cosa que la demostración del placer, de asumirse diferente cada vez que se juega. El juego es un escenario privilegiado en el que cada intercambio, cada manifestación expresa la voluntad, el deseo y el placer por vivir experiencias corporales en las que las caídas, la pérdida del equilibrio, los cambios de posturas, las tensiones y distensiones se convierten en juegos de acción y movimiento que van acompañados de descubrimientos que se traducen en nuevos retos motores, correspondencias, acuerdos, negociaciones y límites que visibilizan redes comunicativas a nivel corporal.

Juegan explorando

La exploración es un proceso que se destaca dentro del juego con los bebés, puesto que de esta manera conocen el entorno, a los otros y a sí mismos por medio de los sentidos; esta exploración profunda de los objetos es muy importante porque a partir de ello pueden llegar a otorgar otros significados a los objetos, lo cual es primordial dentro del juego.

El fenómeno de la exploración, según Garvey (1983), se evidencia cuando un objeto o juguete no es familiar para la niña o el niño y, por ende, tiende a establecer una cadena de exploración, familiarización y eventual entendimiento, una secuencia que, repetida con frecuencia, conduce a conceptos más maduros acerca de las propiedades físicas (tamaño, textura, forma) de los objetos.

Al respecto, Bruner (1984) hace referencia a tres de las características del juego en la primera infancia: el juego es en sí mismo un motivo de exploración, es una actividad para uno mismo y no para los otros, es un medio para la invención (p. 164). Este autor reconoce que el juego y la exploración están íntimamente relacionados y no pueden estar el uno sin el otro, pues los dos se complementan.



No obstante, si la exploración no está acompañada de la observación de la maestra, el maestro o de otros agentes educativos, de sus preguntas y propuestas, el acto de explorar quizás puede llegar a agotarse en la manipulación y no trascender al juego. Sin embargo, es importante hacer énfasis en que no toda exploración puede o debe convertirse en juego. La niña y el niño conocen el objeto en la exploración y lo transforman en el juego, le otorgan otros sentidos, significados y funcionalidades.

Juegan imitando y simbolizando

La imitación cumple un papel primordial en el juego, puesto que es el proceso por el cual se llegan a conocer a fondo ciertos fenómenos de la vida cotidiana y a resignificarlos ser peluquero, oficinista, tejedora o cirujana, por ejemplo. Además, el juego y la



imitación comparten una característica esencial: la del placer; por eso es posible decir que las niñas y los niños, cuando imitan, lo disfrutan. Imitar va más allá de una acción mecánica y, en cambio, implica una tarea que moviliza estructuras de pensamiento en las que elaboran y comprenden fenómenos de la vida cotidiana.

La imitación es la base del juego simbólico: ayuda a reinventar los objetos, a elaborar nuevos significados; por ejemplo, la niña o el niño que imita la acción de amasar, posteriormente puede jugar a ser *como* si fuera un panadero. Vigotsky (1933), desde un enfoque psicológico, manifiesta que la imitación es una regla interna de todo juego de representación.

Mediante ella, la niña y el niño se apropian del sentido sociocultural de toda actividad humana. Así, la imitación se constituye en mecanismo de interacción con el entorno:

Durante el juego, los niños y niñas se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños y niñas comienzan a adquirir motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social, que únicamente puede llevarse a cabo de forma completa con la ayuda de sus mayores y sus semejantes (p. 162).

Juegan construyendo

Los juegos de construcción se pueden entrelazar con los juegos simbólicos en la medida en que se construyen escenarios para desarrollar en ellos creaciones con personajes, como si fuera la selva, la ranchería, etc. Son juegos a los que las niñas y niños se en-

tregan con gran concentración, que posibilitan hacer configuraciones de todo tipo y resolver problemas, además de brindar un conocimiento de las cualidades físicas de los objetos.

Asimismo, cuando las construcciones se hacen en grupo, implican compartir, llegar a acuerdos, respetar la producción de los demás y enriquecerse con ellas. Estos juegos muestran una evolución en las diferentes edades, pasando de la manipulación a la planeación, elaboración, combinación y nominación de las construcciones. De allí la importancia de generar experiencias pedagógicas de distinto orden, de modo que el conocimiento sobre aspectos del mundo cotidiano y del mundo fantástico de las niñas y de los niños se puedan reflejar en sus construcciones.



Juegan desde la tradición

Los juegos tradicionales, son testimonios vivos de una historia, de una cultura, de una sociedad; dicho de otro modo, los juegos tradicionales se hacen lenguaje porque representan sentidos y significados articulados con prácticas sociales que solo se comprenden con referencia a una comunidad, a un momento histórico y en el marco de una relación específica con la infancia. Los juegos tradicionales tienen relación directa con los juegos corporales en la medida en que implican un compromiso corporal y la interacción directa con los otros, como en el caso de los balanceos acompañados del “aserrín, aserrán” o las rondas en las que se imitan movimientos característicos de los oficios, como el de carpintero.

Lo anterior implica reconocer que los juegos tradicionales tienen una riqueza simbólica, pues a partir de ellos se vislumbran, de alguna manera, las dinámicas de la sociedad en la que se encuentra cada niña o cada niño. A propósito, Martha Glanzer (2000) manifiesta que “tanto la práctica de los juegos como los juguetes fueron siempre infinitamente variados y las diferentes colectividades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas” (p. 220).

En ese sentido se puede afirmar que los juegos tradicionales, como los arrullos y las rondas,



generan identidad, en tanto que en ellos se diferencian los roles y actitudes de un contexto particular; por ejemplo, las rondas del Pacífico son diferentes a las de la región Andina, y en los contenidos de letra y música se logra identificar características que, de alguna manera, dejan ver lo que es cada región y a quienes la habitan.

Juegan construyendo la regla

En cuanto a los juegos reglados, se necesita haber jugado muchos juegos motores y simbólicos antes de construir la comprensión de la regla dentro del juego, dado que ello implica una serie de asuntos complejos que se inician con el fenómeno de la cooperación y en los cuales se involucra un proceso de descentración que lleva a ponerse en el lugar del otro y, de esta manera, a comprender el sentido de la competencia, el significado del turno y cómo este determina las propias acciones, el diseño de estrategias y la resolución de problemas. En otras palabras, es necesario desarrollar operaciones en las que se comprenda la estructura profunda del juego, es decir, en las que se perciban los marcos del problema que se plantea en juegos tan complejos como el fútbol, las escondidas, el parqués y el dominó, entre otros.

En este tipo de juegos, las niñas y los niños construyen variadas rutas que reconocen a los otros como adversarios y que implican razonamientos para pensar en qué y cómo lograr cooperar con el fin de llegar a la meta del juego y resolver el problema que este plantea. Por ejemplo, en el juego de las escondidas la niña y el niño deben resolver el problema de esconderse, y en ese sentido, ponerse en el lugar de quien los busca y pensar en dónde deben ocultarse sin ser descubiertos; pero, así mismo, el que emprende la búsqueda debe pensar como el otro, resolviendo el problema que propone el juego, y preguntarse “¿en dónde se escondió mi amigo para que yo no lo encuentre?”. En ese sentido, debe pensar en los posibles lugares y en los posibles razonamientos que lo llevaron a escoger el lugar del escondite para ubicarlo.





La escenografía

Dado este universo lúdico, ¿cómo se favorece su desenvolvimiento, cómo se enriquece? Se propone, según los momentos de desarrollo, la disposición de ambientes, materiales y experiencias. En primer lugar, un elemento que actualmente cobra especial relevancia es el ambiente y su diseño, como lo plantean Cabanellas y Eslava (2005):

El ambiente lo debemos concebir como copartícipe del proyecto pedagógico. Ambiente o microclima entendido como una elección consciente de espacios, formas relacionales, vacíos, llenos, materiales, texturas, colores, luces, sombras, olores, etc., que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas, creando vínculos que hagan posible la definición de las diversas identidades (p. 173).

En este sentido, hay que pensar en la potencialidad lúdica del ambiente, tanto del entorno educativo como de otros entornos en los que se desenvuelven las niñas y los niños, un espacio seguro, accesible y estimulante que invite, por ejemplo, a balancearse, a esconderse y aparecer, a saltar de cuadro en cuadro. Un lugar que no tenga una estructura rígida, que permita la transformación del mobiliario para convertirse en la casita, la tienda, el bus. Una zona vacía que invite a crear juegos con líneas, círculos, espirales y laberintos, en la arena o la tierra, vinculándolos con el arte y la expresión.

Para ello hay que valorar los “accidentes” del espacio que pueden ser objeto de juego y transformación, es decir, las columnas, las rampas, los escalones y la diversidad de



superficies que se constituyen en formas potenciales de intervención que favorecen múltiples experiencias lúdicas. El aprovechamiento de dichos “accidentes” requiere que el adulto se ponga al nivel de las niñas y los niños: agacharse, gatear o acostarse boca arriba son acciones que le permiten darse cuenta de las posibilidades que ofrece el espacio desde la mirada de la población infantil, aspectos que, desde su estatura, muchas veces no se perciben. También se pueden aprovechar las rendijas o espacios por donde entra la luz solar para hacer juegos de sombras.

Por otra parte, retomando las tendencias del arte contemporáneo, Abad (2011) propone la creación de escenografías de juego a la manera de instalaciones con carácter interactivo y transformador, en las que las niñas y los niños se sumerjan y desarrollen toda una narrativa lúdica a partir de diferentes configuraciones, dispuestas con materiales no estructurados como cajas, telas, envases, pliegos de papel, caracoles o conchas. Estas configuraciones pueden representar espacios simbólicos como el nido, la casa, el monte, el mar o la selva; en palabras de Abad (2008):

La configuración de contextos de “belleza y relación”, para favorecer el juego libre y espontáneo, ya que es en este tipo de situación donde se pueden expresar y favorecer las propias ideas, los proyectos, y las emociones. Los niños interpretan las instalaciones que los adultos les proponen, así se pretende que sean ellos los que, mediante la gestión autónoma del espacio, el tiempo, los objetos y las relaciones, experimenten la vivencia de transformar libremente el contexto de juego ofrecido, y ponerse en situación de tomar decisiones, respetar a los demás, etc. (p. 207).

El autor hace un especial énfasis en la importancia de la estética en la creación de estas escenografías, de tal manera que sean armónicas, no se saturan de elementos y se siga un principio clave en el diseño de ambientes: “menos es más”. Sumado a lo anterior, hay que pensar los espacios exteriores, los parques y entornos naturales como fuentes de experiencias lúdicas que invitan al juego compartido, a los grandes movimientos y la ejercitación, y promover el contacto con materiales como la arena, el barro y el agua, que son muy atractivos para las niñas y los niños.

Siguiendo con el tema del ambiente y su organización, se reconoce en la educación inicial la estrategia pedagógica de los *rincones* como una posibilidad para favorecer el trabajo individual o en pequeños grupos simultáneamente, de acuerdo con los intereses de las niñas y los niños. Uno de los objetivos principales de los rincones es posibilitar un trabajo libre, autónomo y diferenciado de las niñas y niños, donde cada uno pueda estar en el espacio que elija, respetando sus particularidades y sus ritmos, lo que a su vez le permite a la maestra, el maestro y otro agente educativo conocer los gustos, intereses, formas de jugar, aprender y trabajar de cada uno.

Así, por ejemplo, los rincones con un grupo de bebés podrían estar dedicados a los juegos sensoriales y de movimiento; para las niñas y los niños, rincones que representen actividades cotidianas, juegos de construcción o juegos de mesa. Los énfasis de los rincones, así como su ambientación, deben ser neutrales, en el sentido de posibilitar, tanto a las niñas como a los niños, su uso y disponibilidad. Esta organización se debe ir transformando en función de los intereses, proyectos y circunstancias de cada grupo. La selección de los materiales y su disposición debe aprovechar los recursos que el medio brinda y reflejar la cultura del entorno de las niñas y los niños. Por ejemplo, se pueden recoger artefactos que las familias ya no usan, pero que en manos de las niñas y los niños cobran nueva vida y que además tienen un valor afectivo, pues han sido parte de la historia familiar: teléfonos, cámaras de fotografía, canastos, bateas, etc.

Otro aspecto que se puede tener en cuenta en la organización del ambiente es el tipo de sensaciones, acciones y sentimientos que genera el espacio. Bonastre y otros (2007) proponen la creación de espacios blandos, espacios duros, espacios para el juego simbólico y espacios para la representación gráfica. Así, los espacios conformados por cojines, colchonetas, telas, hamacas, muñecos de trapo y peluches pueden ser una invitación al relax o a los juegos de acogimiento, en donde las niñas y los niños manifiestan la ternura, el deseo de ser consentidos o, por el contrario, juegos de mayor movimiento como arrastrarse, balancearse o lanzarse sobre los cojines y rodar.

La utilería: objetos, enseres, accesorios

Se tiende a pensar que las niñas y los niños necesitan para jugar objetos altamente sofisticados, juguetes con mecanismos complejos y costosos. Sin embargo, en palabras de Ulloa (2008), “el principal rasgo que debería mantenerse a la hora de seleccionar estos objetos es el potencial lúdico del material. Esto es, un objeto que abra el campo de juego, que permita entradas múltiples a la creación de situaciones lúdicas” (p. 80). Desde esta mirada, y observando detenidamente a las niñas y a los niños, es evidente que no

necesariamente tiene que haber un juguete como tal para que se dé el juego: unos palitos y piedritas pueden ser los elementos más interesantes para hacer una construcción; la caja de los zapatos que se desecha es la casita del bebé; los discos compactos son espejos y platos. Esto sin dejar de lado la tradición lúdica regional para la construcción de juguetes no industrializados, como los elaborados con semillas, madera, tela y barro.

Conviene, entonces, hacer un balance de los objetos de los que se dispone y revisar sus características como potenciadores de diferentes acciones lúdicas, analizar qué representan desde el punto de vista cultural y los valores que transmiten, por ejemplo, en relación con el género, los roles asignados tradicionalmente, los ideales de belleza, etc. También hay que revisar qué nivel de participación le deja el juguete a la niña o al niño, como en el caso de los juguetes que funcionan de manera electrónica porque, como lo plantea Glazer (2005), entre más elementos tiene el juguete, más se empobrece el juego de la niña y el niño: por ejemplo, las muñecas que hablan, lloran y cantan restringen las posibilidades de imaginar y de *hacer como si*, por parte de las niñas y los niños.

Otro aspecto que fundamental es el valor afectivo de los juguetes, que generalmente son dados a manera de regalo y que para la niña y el niño se constituyen en representaciones simbólicas del vínculo que tienen con el adulto. En ese sentido, también los



objetos lúdicos se convierten en mediadores afectivos con los que las niñas y los niños pueden expresar todas sus emociones y sentimientos.

Sin dejar de lado los planteamientos anteriores, no se puede desechar de plano aquellos objetos que por tradición han hecho parte de la educación inicial, como los dones de Froebel, que consisten en una serie de bloques de madera con diferentes configuraciones que contribuyen a establecer las relaciones entre la parte y el todo, los tamaños y figuras geométricas, o el material Montessori, ideado para trabajar el desarrollo sensorial y la autonomía. Así mismo, los juguetes diseñados a partir de investigaciones sobre el desarrollo infantil que buscan enriquecer las experiencias de los bebés, como los juguetes para incentivar la relación causa-efecto, en los que al presionar de determinada manera se produce un sonido.

Siguiendo con el tema de los objetos lúdicos, no se puede dejar de lado una estrategia metodológica llamada “el cesto de los tesoros” (Goldschmied y Jackson, 2007), especialmente diseñada para trabajar con bebés desde que son capaces de sentarse hasta que empiezan a caminar, en la que se disponen, en un canasto grande, una serie de objetos de origen natural y de uso cotidiano, caracterizados por brindar diferentes sensaciones de tipo táctil, sonoro, olfativo y visual. La interacción de los bebés con esta variedad de objetos los lleva a preguntarse: ¿esto qué es? Y, posteriormente, ¿qué puedo hacer con esto?

Para las niñas y los niños más grandes se proponen los juegos heurísticos (Goldschmied y Jackson, 2007), en los que las niñas y los niños descubren por sí mismos las características de los objetos: estos, en general, son los mismos que se plantean en el cesto de los tesoros, sin embargo aquí lo que varía es la cantidad y su organización. Se aconsejan objetos de 15 variedades y de cada uno no menos de 20 o 30, los cuales deben estar guardados en bolsas. Para cada niña y cada niño se disponen no menos de 15 objetos y dos o tres tarros. El juego heurístico tiene dos momentos: el del juego o exploración en sí, en donde la idea es que la niña o niño elija los objetos, explore y actúe sobre ellos (los encajará, los apilará, los agrupará, etc.). El segundo momento es el de la recogida, en donde las maestras, maestros y otros agentes educativos les pedirán a las niñas y los niños que guarden los objetos en sus bolsas correspondientes.

Ahora bien, si queremos que se genere una cultura que respete y reconozca la importancia del juego en la educación inicial, es pertinente la inclusión de la familia y la comunidad en esta labor. Se puede recurrir a los talleres de recuperación de la tradición lúdica de la región o zona, a los mayores, a los abuelos y las abuelas y elaborar un registro escrito, ojalá documentado con fotos y esquemas, que permita llevar la memoria de los juegos y rondas. Hay otras actividades útiles como la elaboración de juguetes y el mantenimiento de los existentes, o la construcción de baúles o maletas lúdicas que puedan viajar a los hogares y a los diversos entornos donde transcurre la vida de las niñas y de los niños. También se pueden generar alianzas con comerciantes para la consecución de materia prima necesaria para la organización de espacios de juego, como cartones, botellas de plástico, etc., y buscar fortalecer los vínculos con las autoridades que pueden garantizar la adecuación de los espacios públicos para las niñas y niños, teniendo en cuenta, además, condiciones particulares.

Los escenógrafos y escenógrafas: la actitud de escucha y acompañamiento

Un tema fundamental es el papel que tiene la maestra, el maestro y el agente educativo en el juego en la educación inicial. Tal vez sería pertinente preguntarse, antes que nada, si el adulto juega y en qué medida tiene ese espíritu lúdico que le permite conectarse con las niñas y los niños, comprender su juego sin interrumpirlo y sin ser indiferente a él; es decir, cómo puede ser una compañera o compañero de juego:

[Debemos preguntarnos por] el lugar que el docente o adulto puede ocupar en el juego infantil: ya no podemos hablar sencillamente que el docente “juega” con sus alumnos simplemente porque participa de la situación; en este caso por ejemplo, si aceptamos que un niño nos convida al té armado con materiales no convencionales estamos aceptando actuar como soporte de su juego: somos, a fin de cuentas, un recurso u objeto más que el niño necesita para... y que está resignificando, simbolizando en el juego que él está jugando: no juega con el maestro como miembro de ese espacio lúdico, sino que lo utiliza para su espacio lúdico (Harf, 2008 p. 16).

A partir de lo anterior se plantean unos principios que contribuyen a clarificar este rol de acompañamiento en los diferentes entornos en los que la maestra, el maestro y el agente educativo interactúa con las niñas y los niños.

El acompañamiento desde el ser corporal

Las interacciones en el juego se relacionan con el placer que produce estar con otros, comunicarse con ellos, interpretar sus gustos, intereses, necesidades y expectativas; no obstante, para que esa comunicación realmente sea efectiva, oportuna y pertinente, es importante la empatía, el conocimiento y el lazo afectivo que se haya construido entre las personas que interactúan en el juego.

El acompañamiento del adulto desde su ser corporal es fundamental para potenciar y enriquecer los momentos de juego de las niñas y los niños; se necesita de otro que propone, que espera su turno, que desea que el otro continúe las acciones, que encuentra en el cuerpo del otro un potencial afectivo que da rienda suelta a la generación de vínculos, de risas y de complicidad en el juego.

La implicación corporal que se establece entre el adulto y las niñas y los niños en sus primeros años desencadena diálogos que posibilitan la construcción de diferentes juegos. Las maestras, los maestros, los padres y las madres y los agentes educativos son sensibles a las manifestaciones corporales de las niñas y los niños más pequeños. Podría afirmarse que a medida que se conocen y construyen un vínculo, construyen también una serie de significados que están llenos de afectos que, sin lugar a dudas, se revierten en el juego, donde el placer y la seguridad son evidentes.

El acompañamiento por medio de la observación

Cuando se habla del acompañamiento de la maestra, el maestro y el agente educativo dentro del juego se reconoce que hay varias maneras de hacerlo. El acompañamiento al juego desde la observación participante es una de las maneras ideales de acercarse a la complejidad del mundo infantil, a su contexto sociocultural, sus intereses y sus expectativas. Generalmente se tiene la creencia de que si no se interactúa en el juego, desde una concepción del “hacer” con la niña o el niño, no se puede desarrollar otro acompañamiento, y resulta que sí: la observación, con cierta rigurosidad, permite a la maestra, el maestro y a los agentes educativos reconocer el momento preciso para interactuar, para proponer o para mantenerse a distancia.

La observación es la condición de posibilidad que se tiene para diseñar experiencias y ambientes que provoquen el juego en donde la niña y el niño encuentren su lugar, de manera que también puedan ser protagonistas y dejar su huella en el ambiente que ha sido diseñado por la maestra, el maestro y el agente educativo. Es importante destacar que la presencia del adulto es fundamental para el juego, en tanto da la seguridad que la niña y el niño necesitan para entrar en ese mundo imprevisto y lleno de desafíos que lo constituye.

El acompañamiento a través de la interacción

El juego puede ser potenciado por el adulto, ya sea por iniciativa propia, a través de experiencias especialmente diseñadas o porque retroalimenta el juego espontáneo de las niñas y los niños. El acompañamiento por medio de la interacción tiene una gran carga afectiva que se evidencia en el contacto físico. Esto, sin lugar a dudas, les da seguridad y confianza en ellos mismos y en los demás.



Ahora bien, el acompañamiento del juego desde la interacción es, según Martha Glanzer (2000), disponernos a respetar sus iniciativas y manifestaciones; ponderar y respetar los límites de sus posibilidades físicas e intelectuales, alentar sus propios logros y aceptar sus esfuerzos, aunque aún no alcancen los resultados esperados. El respeto hacia cada niña y cada niño, y sus juegos es una de las bases para comprender los esfuerzos que realiza para entender el mundo en el que está inmerso (p. 33).

Los juegos de escondite o de persecución, por ejemplo, se convierten en acciones simbólicas en las que tanto las maestras, los maestros y los agentes educativos como las niñas y los niños cumplen papeles complementarios, como el ser perseguido y perseguir, los cuales se van consolidando en el transcurso del juego.

Asumir un rol dentro del juego implica compromisos que para las niñas y los niños son fundamentales, pues el hecho de que el adulto se asuma como par en estos espacios contribuye a hacer eco en los juegos propuestos por ellos y ellas y a potenciarlos con nuevas ideas que contribuyen a construir el universo lúdico. Es importante destacar, como se señalaba arriba, que el juego de la niña o del niño se enriquece con la capacidad de jugar que tiene quien lo acompaña.

Este acompañamiento en la interacción también puede estar dado por las preguntas que hace el adulto frente al juego que está observando, del tipo “¿qué pasaría si...?”, para buscar complejizarlo y enriquecerlo.

El acompañamiento desde una intencionalidad específica

El juego tiene una intencionalidad que busca encauzar las propuestas de las niñas y los niños. Dicha intencionalidad tiene que ver con la observación, la exploración, la construcción de estrategias y la transformación de objetos y espacios. El juego se debe pensar desde sus propias características para respetar su carácter autotélico, es decir, que la finalidad del juego está en el proceso mismo del juego. Dicho de otro modo, la finalidad del juego es jugar, sin caer en objetivos que conlleven a la instrumentalización del mismo como, por ejemplo, el juego para hacer clasificaciones o para alcanzar habilidades y destrezas motrices. Si bien es cierto que no se puede negar que dentro del juego se consolidan estos aprendizajes, no son su finalidad: más bien contribuyen a enfrentar el reto mismo del juego.

La planeación de las experiencias y momentos para promover el juego debe ser flexible y acorde con las necesidades e intereses de las niñas y los niños. En ocasiones, los juegos surgen de manera espontánea, sin planearlos, y esto apunta a que se prevén experiencias, pero cada uno las asume de acuerdo con sus posibilidades, comprensiones e interpretaciones. Por ello las experiencias pueden tomar rumbos distintos a los que la maestra, el maestro y el agente educativo esperaban.

Las planeaciones de experiencias pedagógicas deben ofrecer diferentes opciones para que la niña y el niño puedan identificarse con un espacio, unos objetos y una propuesta y comenzar a desarrollar sus propias experiencias desde sus intereses. Es importante reconocer que todos juegan diferente, no porque tengan condiciones particulares, sino porque todos tienen historias diferentes y vienen de distintos contextos.



En ese sentido, es necesario reconocer que en las situaciones educativas que se dan en la educación inicial ocurren encuentros y desencuentros, que allí convergen personas con culturas e identidades propias, en permanente construcción. Por ello pretender homogeneizar por medio de las propuestas, sin tener en cuenta a cada niña o cada niño y sus particularidades, es no reconocer que la diferencia es lo que construye y, a su vez, permite que los contextos y las historias de vida de cada uno se encuentren y dejen huella en los ambientes, los objetos y los juegos que cada quien espontáneamente desarrolla desde esos referentes culturales, políticos, sociales y económicos (Durán, 2012).

El acompañamiento en la enseñanza de los juegos

Patricia Sarlé (2010) propone que una de las labores de la maestra, el maestro o agente educativo es enseñar juegos. Se refiere al juego como *contenido a enseñar* y, específicamente, a los que no surgen espontáneamente, como los juegos tradicionales o determinados juegos de reglas que las niñas y los niños no conocen y los adultos poseen en su acervo cultural.

Un factor que se relaciona directamente con el rol del adulto es el del tiempo y los momentos para jugar. En la perspectiva que se está desarrollando, el juego no puede estar limitado a un momento específico dentro de la rutina diaria, sino que hace parte integral de la vivencia de la niña y del niño. Por lo tanto, hay que darle tiempo al juego. A veces los adultos, al no estar realmente atentos al juego de las niñas y los niños, lo interrumpen o no dejan que dure lo suficiente para que ellas y ellos lo practiquen hasta volverse expertos o encontrar variaciones. También se deben respetar las particularidades de cada niña y niño, ya que todos tienen diferentes ritmos para entrar en el juego y para desarrollarlo.

Para cerrar este apartado se verá un ejemplo que permita reconocer *la puesta en escena del juego* en la planeación pedagógica, tanto para los centros de desarrollo como para los encuentros educativos con las familias.

Una maestra ha observado que las niñas y los niños de 18 meses a 3 años juegan a arrastrar objetos, a ocultarse debajo de las mesas y a meter y sacar objetos, entre otros. Entonces, en su planeación, propone crear un escenario con las siguientes características: dispone un ambiente con cajas de diferente tamaño y material; algunas están abiertas y son de una dimensión tal que les permite a las niñas y los niños introducirse en ellas, algunas están cerradas, otras pueden tener varios orificios para poner cordones amarrados por un extremo. También hay cajas más pequeñas que son introducidas unas dentro de otras.

La maestra invita a las niñas y a los niños a jugar, teniendo en cuenta un momento inicial de saludo y bienvenida para luego permitir y acompañar sus diferentes acciones lúdicas. Eventualmente desempeña el papel de "arrastrador" de niñas y de niños dentro de sus "carros", responde a su aparición y desaparición dentro de las cajas o reconoce la posibilidad de meter y sacar cajas de diferente tamaño, entre otras opciones.

Para finalizar, propone un momento de descanso y diálogo sobre lo que se ha vivido, buscando de esta manera evocar las situaciones vividas, las emociones y los sentimientos. Las niñas y los niños dibujan en el espacio de representación gráfica, otros solo desean conversar sobre lo ocurrido.



¡Luces, cámara y acción pedagógica!

A continuación se sugieren algunas propuestas pedagógicas para promover experiencias en torno al juego. Estas son solo insinuaciones que buscan que las maestras, los maestros y los agentes educativos desplieguen toda su capacidad de invención, teniendo en cuenta los intereses de las niñas y los niños, así como sus saberes y experiencias para ponerlas en práctica de acuerdo con las características propias de los diferentes contextos y culturas.

Las propuestas están organizadas en cuatro grandes momentos en los cuales se pueden reconocer las facetas que tiene el juego en el desarrollo de la niña y el niño. Sin embargo, vale la pena aclarar que no son estructuras que desaparecen, sino que se transforman o complejizan de acuerdo con los procesos de desarrollo de las niñas y los niños. Por ejemplo, los juegos sensoriomotores de balanceo, que producen sensaciones de placer al jugar con el equilibrio y el desequilibrio en los brazos de los cuidadores y cuidadoras, pueden ser característicos de los primeros años, pero se transforman posteriormente en juegos como colgarse de una cuerda para jugar como si fueran micos en la selva.

Del juego sensoriomotor a la imitación

Este momento se caracteriza por tener al cuerpo como protagonista de la acción lúdica. La niña y el niño, a través del movimiento y los sentidos, entran en contacto consigo mismos y con el medio que les rodea; esta vivencia corporal da paso a la imitación, en la que se ejecuta una acción que reproduce algo de manera diferida: por ejemplo, simulan que están durmiendo.

Al comienzo de la vida, la exploración se constituye en un eje sobre el cual gira el juego. En los primeros meses el bebé configura su identidad a partir del reconocimiento de su cuerpo y el de los otros, del entorno y de los objetos, y vale la pena destacar que en estas edades los bebés realizan sobre todo juegos sensoriomotores chupar, manipular objetos, golpear, chapotear, girar, etc.

Generalmente los objetos con los cuales juegan los bebés constituyen referentes afectivos con los que se sienten seguros, pues estos remiten a personas cercanas con quienes han construido vínculos y que siempre están acompañándolos. Es interesante que el ambiente se estructure de forma tal que el bebé pueda ejercer su acción motriz sin restricciones y a su ritmo, posibilitando los cambios posturales y la búsqueda y exploración de los objetos del medio.

Se encuentra que, en el primer trimestre de vida, los juegos que más les agradan a los bebés son aquellos que involucran sus sentidos:

- Los juegos con objetos sonoros como: sonajeros, maracas u objetos con semillas variadas, elaborados por sus familias, maestras, maestros y agentes educativos que lo acompañan.
- Juegos con texturas como: guantes, telas, cepillos, plumas, etc.
- Juegos con objetos que están suspendidos.
- Juegos de acercarse y alejarse con el cuerpo, con títeres o con muñecos.
- Juegos de mecer o acunar en los brazos, en telas o en hamacas, que realizan las familias, las maestras, los maestros y agentes educativos de manera natural.

Continúan los juegos sonoros, estos ya no solo son propuestos por el adulto, sino que es la misma niña o niño quien inicia su proceso de agarre de las cosas, quien tiene la iniciativa de mover los objetos y experimentar los diferentes sonidos para compartirlos con quienes le acompañan. También, en la medida en que los bebés se hacen más dueños de su cuerpo, realizan actividades como:

- Jugar con las manos y los dedos, contando y cantando historias; o las cosquillas, que generan gritos y gorjeos.
- Juegos de aparecer y desaparecer con telas.
- Juegos de arrastre en diferentes superficies.
- Juegos de balanceo en hamacas, telas y pelotas grandes.
- Juegos que involucran movimientos hacia adelante y hacia atrás, hacia un lado y hacia el otro.

Cuando la niña y el niño se sientan, el cambio de postura hace que vean el mundo de manera diferente y las manos empiezan a ser herramientas valiosas de manipulación. Como juguetes, los objetos sencillos y cotidianos los elementos de la naturaleza, los llaveros, los collares o los espejos, entre otros son fundamentales en estas edades, pues dan lugar a exploraciones e interacciones que se vuelven complejas debido al placer que producen en sus protagonistas y por la comunicación que se suscita entre ellos. Es un momento crucial para realizar experiencias con el “cesto de los tesoros” y complejizar los juegos con texturas, introduciendo otros materiales como masas elaboradas con harina, fécula de maíz y agua; también se usan anilinas vegetales para añadir colores. Además realizan actividades como:

- Juegos con agua, empleando juguetes y objetos que se hunden y flotan en el agua y que puedan presionar, hundir o lanzar.
- Juegos de introducir y sacar objetos de una canasta y de trasvasar de un recipiente a otro.
- Juegos de apilar bloques de madera o de plástico.
- Juegos con un espejo en el que el adulto aparece y desaparece.
- Juego con pelotas de tamaños medianos, con el fin de lanzarlas y rodarlas.
- Juegos en el piso, tanto en superficies estables como inestables: colchonetas, rampas o túneles para que la niña o el niño las recorra de manera libre y espontánea, decida cómo desplazarse y resuelva el problema de superar cada obstáculo. También podrá decidir cuándo entrar y salir de los túneles.
- Juegos con telas grandes en el piso o suspendidas del techo.

En la medida que las niñas y niños se desplazan de manera independiente por el espacio, se posibilita que los juegos corporales y de exploración continúen y se complejicen. En los juegos de construcción hay nuevas conquistas motoras, las niñas y los niños hacen trenes y torres, encajan fichas en recipientes con orificios y ensartan aros de diferentes tamaños en bases de diferentes dimensiones. También se pueden experimentar los juegos heurísticos. Los objetos utilizados son más diversos y los juegos involucran acciones contrastantes:

- Juegan con pelotas de diferentes tamaños, a lanzarlas y a encastrarlas en aros, cajas, canastos y diversos recipientes.
- Juegos de armar y desarmar, entrar y salir, meter y sacar, reunir y separar y acumular objetos.
- Juegos de envolverse y desenvolverse.
- Juegos con carros, trenes y objetos con ruedas para desplazarlos.
- Juegos de persecución, que disfrutan las niñas y los niños. Generalmente el adulto hace como si persiguiera a la niña o al niño mientras tratan de escapar de él.
- Inicio de juegos de escondite que ya son propuestos por el adulto. Para estos juegos son oportunos los espacios diseñados, donde la niña o el niño logran esconderse por momentos de la mirada del adulto.
- Juegos de rondas: es en esta edad en la que las niñas y los niños comienzan a imitar las acciones referenciadas en las canciones infantiles o rondas que se le proponen, a mover su cuerpo, hacer palmas y otros movimientos al ritmo de la melodía.



Todos los momentos pueden ser ocasión de juego ya que el mundo que rodea a la niña y el niño se convierte en juego: un trozo de tela, una caja, un pedazo de papel, una piedra, el agua... en fin, a los niños y niñas de estas edades se les puede sorprender más con objetos sencillos y simples porque les permiten imaginar y crear tantas cosas como se les ocurran.

De la imitación a la simbolización

Alrededor de los dos años aparecen los juegos simbólicos, en los que se evocan acciones y personajes que no están presentes en el momento. Este tipo de juegos permite resignificar los objetos y darles un uso diferente; por ejemplo, una caja que convencionalmente es usada para guardar objetos, en el juego puede convertirse en una casa para las muñecas, o un palo de escoba puede convertirse en una herramienta agrícola.

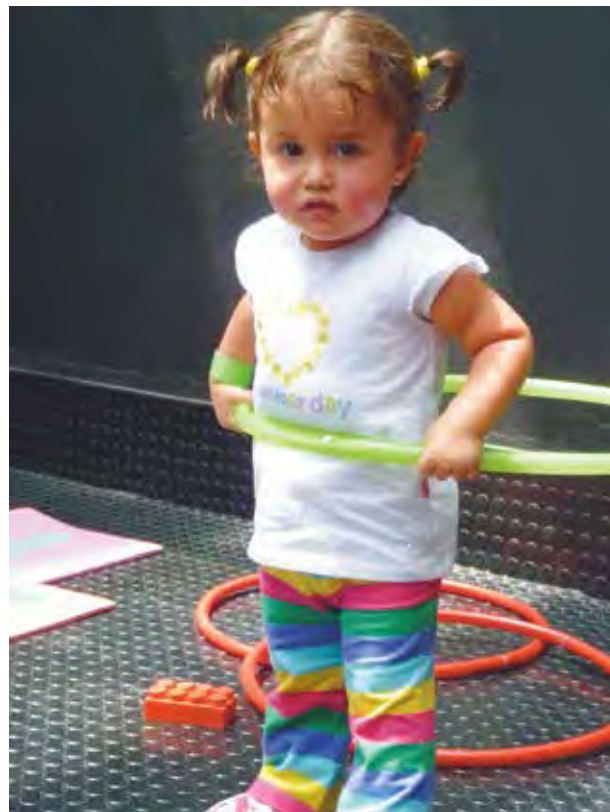
El ambiente, en este caso, debe favorecer la posibilidad de simbolizar, empleando materiales no estructurados y escenografías que inviten a múltiples interpretaciones. Los espacios amplios también permiten el despliegue de sus impulsos motrices.

Los juegos simbólicos más usuales entre los dos y los tres años aproximadamente son los que tienen que ver con imitar las acciones cotidianas de los adultos: cocinar, sembrar, tejer, conducir un vehículo, pescar, arreglar las cosas, bañar los muñecos, etc. Es de advertir que en esta edad la actividad lúdica no hace alusión alguna a los pares y por eso se le denomina “juego en paralelo”, pues aunque comparten el mismo espacio, cada uno desarrolla su propio juego.

- Se evidencian otros juegos simbólicos que tienen que ver con imitar animales.
- Juegos turbulentos de girar y correr: son aquellos de contacto, en los que se juega a la lucha cuerpo a cuerpo; son rudos y aparentemente desordenados.
- Juegos de empuje en los que disfrutan impulsando a otros.
- Juegos de construcción: hacen torres o filas para luego derrumbarlas, y esto se relaciona las nociones de orden y desorden.

De la simbolización a los roles más estructurados

En el juego de roles se asume el papel de otro. Las niñas y los niños sienten un gran placer al representar, al actuar como otro y hacer creer al compañero de juego que el papel asumido es caracterizado de manera fiel a la realidad. Se puede organizar el ambiente y disponer los materiales por rincones, según los roles y situaciones que se quieran representar.



- Juegan a ser como superhéroes o personajes de mitos y leyendas, con disfraces o sin ellos.
- Juegan a lo que hacen los adultos: profesiones u oficios, ser personajes de la comunidad o estar en situaciones particulares, como rituales, fiestas, celebraciones.
- Juegan a construir cuevas con telas, bohíos con palitos, ciudades con cajas o pistas con arena por su propia iniciativa, ya que en este tipo de juegos se resignifican los espacios y objetos.
- Juegos de construcción más elaborados que incorporan diferentes materiales y formas.
- Juegos al aire libre con redes, columpios, rodaderos o troncos, entre otros.
- Juegos con triciclos, carritos o carretillas en los que las niñas y los niños disfrutan de las distintas velocidades, hacen acrobacias, aceleran, frenan y se proponen diferentes retos para afianzar sus habilidades.
- Juegos de manos que siguen los ritmos y las canciones propias de las regiones.
- Rondas y juegos tradicionales de movimiento y persecución.

De los roles a las reglas

A medida que las niñas y los niños crecen el juego de roles se va haciendo mucho más complejo, así como la estructuración de las secuencias en el juego. Los diálogos son más organizados, los escenarios que inventan para jugar tienen más detalles y los ajustes son mayores a sus interpretaciones y lecturas sobre la realidad.

Las niñas y los niños comienzan a encontrar sentido a los turnos y a reconocer al otro en el juego; se configuran las primeras reglas, y muestran interés por los juegos y rondas tradicionales, los juegos de persecución o con un personaje central. Se practican los juegos de mesa como el dominó o el parqués con mayor conciencia de la meta y las estrategias para ganar. También logran hacer construcciones más elaboradas de naves espaciales, parques, huertas, etc., con diferentes tipos de material y objetos cotidianos. Se dan los juegos motores y de reglas como:

- Juegos con pelota.
- Juegos de lanzamiento, como el cucunubá y la rana.
- Juegos con objetos como el trompo, la coca, la pirinola, canicas y maras.
- Juegos de atrapar, como “la gallina ciega”.
- Juegos de competencia motriz en los que las niñas y los niños se retan y comparan buscando cada vez mayores logros, como la yuca, saltar lazo y la lleva.



Créditos fotográficos

Archivo fotográfico Ministerio de Educación Nacional:
Portada, páginas 19, 22, 23, 24, 25, 43.

Archivo fotográfico Presidencia de la República:
Página 12, 31, 37, 41.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar:
Páginas 17, 33.

Diana Ibeth Urueña Mariño:
Página 24.

Centro de Expresión Artística Mafalda:
Páginas 15, 25.

Laura Micaham:
Página 27.

Cabildo Indígena Misak de Pisitau:
Página 28.

Anissa Thompson:
Página 35.

Bibliografía

Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco, Á. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Abad Molina, J. (2008). "El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil". *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 3: 167-188.

Bonastre, M. y otros (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.

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

Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.

Camels, D. (2010). "El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza". Primer Seminario Internacional: la Infancia, el Juego y los Juguetes (2010, Buenos Aires, Argentina). Flacso Argentina. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en: <http://www.semjuegosyjuguets.com.ar>.

Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.

Duran, S. (2012). Los rostros y las huellas del juego. Tesis doctoral. Granada, España, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.

Fandiño, G. (2001). "El uso del juguete en los jardines infantiles". *Revista Pedagogía y Saberes* (16):71-79.

Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Garvey, C. (1983). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Glanzer, 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 el 10 de noviembre de 2013 en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloborrojo/piedra/>.

Goldschmied, E., Jackson, S. y Filella, R. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.

Harf, R. (2008). *El juego en la educación infantil. Crecer jugando y aprendiendo. 0 a 5*. Colección La Educación en los Primeros Años. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Majem, T. y otros (2001). *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro.

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

Michelet, A. (1988). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: Herder.

— (2001). *El juego del niño, avances y perspectivas*. Québec: OMEP.

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia*. Colombia.

Ofele, R. (2001). “Juego, cuerpo, movimiento en la institución educativa”. Conferencia presentada en el marco del Quinto Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Universidad de La Plata.

Peña, A. y Castro Á. (2012). *Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil*. Bogotá: Cinde.

Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Argentina: Homo Sapiens.

Reyes, R. M. (1993). *El juego, procesos de desarrollo y socialización: contribución de la psicología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) y Colciencias.

Sarle, P. (2006). *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. y otros (2010). *El juego en el nivel inicial. Juego reglado, un álbum de juegos*. Buenos Aires: Baires Print.

Secretaría Distrital de Integración Social (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: SDIS.

Ullúa, J. (2008). *Volver a jugar en el jardín*. Rosario: Homo Sapiens.

Vigotsky, L. (1933). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Esta serie de orientaciones pedagógicas es, ante todo, la exposición de los principios básicos de una propuesta educativa para las niñas y los niños en primera infancia.

También es producto de una construcción que se ha enriquecido con los procesos de discusión de un colectivo de maestras, maestros, agentes educativos del país y demás actores que trabajan directa o indirectamente con las niñas y los niños en el entorno educativo y en los demás espacios en donde transcurren sus vidas.

De manera particular, este documento busca aportar e inspirar a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que, desde la práctica, promuevan experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos en los que el desarrollo integral de las niñas y los niños se potencie desde el juego. Al tiempo, se espera que este rol se fortalezca, suscitando reflexiones sobre los saberes y experiencias que contribuyen significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial
en el marco de la atención integral

Documento N. 20
Sentido de la educación inicial

Documento N. 21
El arte en la educación inicial

Documento N. 22
El juego en la educación inicial

Documento N. 23
La literatura en la educación inicial

Documento N. 24
La exploración del medio en la educación inicial

Documento N. 25
Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial

Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la
educación inicial en el marco de la atención integral

Guía 50
**Modalidades y condiciones de calidad
para la educación inicial**

Guía 51
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad institucional de educación inicial**

Guía 52
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad familiar de educación inicial**

Guía 53
**Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en las modalidades de educación inicial**

Guía 54
**Fortalecimiento institucional para las modalidades
de educación inicial**



1,2,3...

por la Educación Inicial
me la juego esta vez

Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Preescolar, Básica y Media
Dirección de Primera Infancia

Calle 43 No 57-14
Centro Administrativo Nacional - CAN
Bogotá, Colombia
Teléfono 2222800

www.mineduacion.gov.co