

Reflexiones sobre el valor del Juego en el Nivel Inicial

Elia Ana Bianchi de Zizzias*

* Ex-Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Miembro de Número Pleno de la Academia de Ciencias Sociales, Mendoza. Presidente de la Fundación EDUCAR.

El ensayo se articula en una secuencia de reflexiones en torno al valor del Juego en el Nivel Inicial. Utilizando un abordaje metodológico en espiral, que va desde reflexiones de carácter antropológico, existencial, relacional niño/mundo, aprendizaje sistemático, hasta llegar al universo concreto del juego en dicho nivel.

El aporte de la autora en este ámbito, consiste en destacar el dinamismo de las relaciones significativas que el niño vivencia, considerar las interrelaciones entre percepción/ imagen/ realidad, en observar la importancia de la relación niño/ objeto lúdico y revalorizar la ternura como categoría pedagógica.

Concluye presentando un marco esquemático referencia, en el que se muestra el valor y la necesidad del juego infantil como una respuesta a los múltiples desafíos que nos depara el Siglo XXI.

The essay is articulated in a sequence of reflections around the value of Play in the Initial Level. Using a methodological approach in spiral that goes from reflections of anthropological, existential character, child/world relational, systematic learning, up to the actual universe of play in such level.

The contribution of the authoress in this field consists in emphasizing the dynamism of the meaningful relations that the child experiences, in considering the interrelations among perception/ image/ reality, in taking into account the importance of the relation child/play object and in revalving tenderness as a pedagogic category.

She finishes displaying a referential schematic frame in which the value and the necessity of infantile play is shown, as an answer to the multiple challenges the 21st. Century brings us.

I. Introducción

¿Qué podría decir sobre el Juego que no haya sido expresado con mayor extensión y profundidad?

¿Qué podría argumentar sobre el valor del Juego en la Educación Inicial que no haya sido tratado por pedagogos y educadores de todos los tiempos?

El Juego está en la raíz de la cultura. El mito y las religiones han sido manifestaciones superiores de expresión lúdica.

Desde Platón a Huizinga, el Juego ha sido motivo de reflexión de filósofos, antropólogos y sociólogos.

El valor del Juego como actividad infantil y metodología educativa en el Nivel Inicial se ha constituido en el eje de teorías, modelos y experiencias pedagógicas; baste recordar a Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly y Dewey.

Desde la perspectiva psicológica, los aportes de Vygostki, las investigaciones de Piaget y las propuestas de aprendizaje significativo de Ausubel y Novak, han abierto el horizonte de posibilidades de las actividades lúdicas en los aprendizajes.

Sin embargo, en la práctica educativa, a veces, es lo obvio lo que hay que cuestionar y replantear.

Pienso que, en algún punto de la transferencia entre Teoría y Práctica, hemos desviado el camino, razón por la cual aún hoy es necesario argumentar sobre el valor del Juego y rescatar su necesidad como metodología educativa. En algún tiempo de nuestra existencia hemos perdido o reprimido nuestra capacidad lúdica, convirtiéndonos en adultos prejuiciosos, incapaces de jugar y recrear ámbitos de encuentro. Con algún modelo educativo autoritario nos moldearon con rígidos esquemas de referencia, en los que se profundizan la separación y diferencia entre juego y trabajo, formalidad teórica y dinamismo existencial.

En este ensayo, propongo volver a reflexionar sobre el valor del juego y el aprendizaje en el Nivel Inicial, a partir de algunos princi-

pios de la *Pedagogía Lúdica*¹ que tienen que ver con la trama de relaciones dinámicas que constituyen el hecho educativo y, particularmente, las situaciones de enseñanza-aprendizaje en dicho nivel.

Utilizaré un abordaje metodológico en espiral, para iniciar la reflexión desde una fundamentación esencial/existencial del juego para llegar al universo concreto del Juego en el Nivel Inicial.

Comenzaré por la consideración filosófico-antropológica del *Homo Ludens*, para fundamentar el valor del juego como categoría existencial del ser humano.

Luego, me referiré, en primer lugar, a la relación lúdica primigenia que se establece entre la madre y el bebé, para mostrar la raíz fenoménica de la experiencia lúdica.

En segundo lugar, a la relación niño/juego/mundo, para explicar cómo el niño fenomeniza su actividad de exploración y afirmación en el contexto que lo rodea.

En tercer lugar, a las múltiples relaciones significativas que se establecen entre el niño y su ambiente, en una situación áulica, en la que el juego como actividad y estrategia “juega” un importante rol motivador.

Concluiré con el análisis de algunas variables que se dan en la relación niño/juego/Nivel Inicial, como la consideración del clima lúdico, de la actitud docente, de la experiencia perceptiva que el niño vivencia y su relación con los objetos lúdicos. Finalmente, presentaremos un marco esquemático referencial, en el que se muestra el valor del Juego, como una respuesta a los múltiples desafíos que nos depara el siglo XXI.

1. Bianchi de Zizzias, Elia A., *Pedagogía Lúdica. Teoría y Praxis*. Conferencia de incorporación como Miembro de Número Pleno a la Academia de Ciencias Sociales, Mendoza, Argentina 1995. Publicación en *Educación Inicial*. Ediciones La obra. Año 10. Números 88 y 89. Buenos Aires 1996.

II. Esquema conceptual de la trama de relaciones lúdicas

Primera reflexión:

Relación esencial

Hombre <-----> -Juego

Homo Ludens

Contexto Antropológico Actividad <-----> -Jugar.

Segunda reflexión:

Relación primigenia

Madre- <-----> - - -Niño

Trama

Contexto Existencial Primera urdimbre maternal es lúdica.
Apelación/ respuesta.

Tercera reflexión:

Relación vivencial

Niño<----->-Mundo

Juego

Contexto Mundo *Modo existencial de relacionarse con y en el mundo.*

Cuarta reflexión:

Relación aprendizaje

Niño

Contexto Escuela Juego <-----> Situación

Enseñanza-Aprendizaje

Actividad <-----> -Estrategia

Docente

Quinta reflexión:

Relación aprendizaje

Nivel Inicial

Niño

Contexto Escuela Juego <-----> -S.E.A.

Nivel inicial Actividad <-----> -Aula

Docente

III. Desarrollo de la trama de relaciones lúdicas

1. Primera reflexión

Contexto antropológico

A la pregunta primera ¿qué es el hombre? Esto es, la pregunta por la naturaleza, esencia humana se responde de muchas maneras, según las culturas, la historia, los contextos. Sin embargo, hay cualidades esenciales que definen al hombre de manera universal y específica: racionalidad, libertad, comunicación simbólica, sociabilidad y juego significativo.

En 1938, Johan Huizinga publica su célebre ensayo “Homo Ludens”. En el cual concibe al juego como fenómeno cultural:

“Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnada de juego”².

Destaca, por ejemplo, la importancia del lenguaje:

“Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras”.

El juego, entonces, debe ser interpretado, como una cosa “seria” constitutiva del ser del hombre y de su cultura.

“El hombre sólo es plenamente hombre cuando juega...”.

“Es precisamente el juego y, sólo el juego, lo que lo hace completo y desarrolla su naturaleza”³.

2. Huizinga, Johan, *Homo Ludens*. Alianza Editorial, Madrid 1990, p. 17.

3. Schiller, E, *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*. Aguilar, Madrid 1969, p. 92.

El hombre es un ser relacional que crea y recrea ámbitos significativos. Su capacidad lúdica le permite desarrollarse en contextos de cambios, en constante relación de apelación y respuesta.

El juego dota al hombre de singular ductilidad, frente a los desafíos del medio. Apertura, dinamismo y creatividad son posibilidades de la actividad lúdica.

“El juego como actividad creadora sólo se da a nivel humano.

Jugar implica “poner en juego” posibilidades de acción, ejercitar la libertad”⁴.

2. Segunda reflexión

Contexto existencial

La primera relación biológica que se establece en el útero materno es vida. Por una parte, es acogimiento del ser en el seno materno y, por otra, pulsión de vida que se desarrolla en un ámbito de protección natural.

En el momento del nacimiento, el primer llanto del niño es expresión de su necesidad vital de relacionarse con el entorno. Entonces, la relación primigenia, que es fuertemente emotiva, fenomeniza el sentimiento maternal que es uno con la necesidad del bebé de ser asistido, acogido y querido.

El gesto, la caricia, la mirada, el arropamiento, el alimento son expresiones de ese ámbito lúdico de apelación y respuesta. Así comienza a tejerse la “urdimbre existencial”. Que es una relación vinculadora, transaccional, constitutiva y dadora de sentido.

Rof Carballo analiza las características de esta urdimbre, que es una especie de trama sobre la que se teje toda la vida humana⁵.

4. López Quintás A., *Estética de la Creatividad*. Ediciones Cátedra S.A., Madrid 1977.

5. Rof Carballo, J., *Violencia y Ternura*. Ed. Prensa Española, Madrid 1977, p. 22.

3. Tercera reflexión

Contexto mundo

El jugar es la primera actividad del niño, es su modo existencial de relacionarse en y con el Mundo.

El niño que juega con un sonajero, lo lleva a su boca, lo succiona y vive lúdicamente una experiencia perceptiva de color, sonido, sabor y movimiento.

Un niño pequeño trata de encajar unas estructuras en un juguete. Una y otra vez comienza la tarea. Las piezas giran en sus manos, hasta que, con paciencia, logra colocarlas. En cada intento de exploración, su gesto pasa de la atención a la frustración, del enojo a la satisfacción. Se establece entre el niño y el objeto lúdico una relación especial y llena de sentido. El niño observa, explora y descubre. Primeros desafíos en su aprendizaje de vida.

La niña camina con los zapatos de su mamá. Lleva de la mano a su muñeca preferida, que tiene nombre e identidad afectiva. La gracia de su andar indica la seriedad de su esfuerzo.

La niña acuna a su muñeca y hace que se duerma. Lo lúdico se expresa en esa imitación de experiencias cotidianas que vivencia, mientras afirma su identidad en su contexto de vida.

La relación perceptual implica un proceso mediante el cual, el niño incorpora información sobre el Mundo que lo rodea⁶.

La etapa sensorio-motriz (desde el nacimiento hasta los dos años) ha sido ampliamente descrita por Piaget. Sólo diremos con Ausubel, que al nacer, el bebé se conecta con el mundo mediante esquemas compuestos por reflejos innatos y no tiene ninguna concepción de la existencia de un universo permanente exterior a su propia experiencia perceptual inmediata. Por estas razones, prefiero hablar en esta etapa

6. Ausubel, D. y Sullivan, E., *El Desarrollo Infantil*. Ed. Paidós, Madrid 1983, Tomo III, p. 77.

de juegos emotivo-perceptivos, en lugar de la categorización piagetiana de juegos prácticos.

En forma gradual, el niño va construyendo el concepto de permanencia, mediante su experiencia relacional e incorpora las ideas de espacio, tiempo, causalidad e intencionalidad.

Durante la etapa pre-operatoria (2 a 7 años), el niño desarrolla estructuras (esquemas) que indican una actividad representativa simbólica y que se manifiesta claramente en su actividad lúdica. Palabras e imágenes se presentan como preconceptos. Ausubel distingue en esta etapa, dos sub-etapas: la preconceptual y la intuitiva (entre 4 y 7 años).

En los juegos simbólicos, el empleo que el niño hace de signos y símbolos, le permite realizar juegos de imitación, simulación y fantasía.

Durante la etapa intuitiva, se interesará cada vez más por los juegos sociales. La diversión y la creatividad están presentes en estas actividades lúdicas que preceden, en la etapa operacional concreta, a la práctica de los juegos reglados.

4. Cuarta reflexión

Contexto Escuela

Aprendizaje sistemático.

La Psicología Evolutiva caracteriza el proceso evolutivo del ser humano en Estadios.

Los estadios son etapas convencionales, que tienen relación con el desarrollo y maduración de las distintas funciones y capacidades de la persona.

“La observación real de los niños, así como los resultados de las investigaciones científicas, autorizan cierta división del desarrollo.

Si pueden definirse los estadios como momentos del desarrollo caracterizados por un conjunto de rasgos coherentes y estructurados, que constituyen una mentalidad global típica y consistente, aunque pasajera, los

períodos que median entre el nacimiento y los 15-18 meses, entre esta edad y los tres años, entre los 3 y los 4-5, entre los 6 y los 9, y entre los 9 y los 12-13 años, pueden constituir estadios”⁷.

Si bien es cierto que cada estadio tiene características propias, existe una constante de singular importancia, que también está sujeta a cambios evolutivos: la actividad lúdica.

Esta actividad del niño, que es libre y espontánea, puede transformarse en estrategia didáctica en una situación de enseñanza-aprendizaje (S.E.A.).

Sin embargo, antes de referirnos a la posibilidad de transformar una S.E.A. en una S.E.J.A., esto es, en una situación enseñanza/juego/ aprendizaje, nos ocuparemos de algunas variables que son necesarias para su viabilidad.

En primer lugar, la actitud del docente, como facilitador y organizador de situaciones de enseñanza-aprendizaje lúdicas, es fundamental. Es el responsable de recrear el clima lúdico. El clima funciona como un ámbito de encuentro, de acogimiento, en el que podemos convivir y aprender con interés y alegría.

El clima es, también, el ámbito de variables cuyas relaciones condicionan toda situación educativa. Este conjunto de variables pueden categorizarse en tres dimensiones: social, física y contextual.

La dimensión social la constituyen las relaciones personales docentes y alumno/s, alumno/s entre sí. La comunicación es la variable más importante de esta dimensión. El docente establece un modo específico de relacionarse con sus alumnos, que influye en el tipo de interacciones que configuran éstos entre sí y en el clima de relación existente en el aula. La interacción comunicativa se manifiesta a través de distintos códigos: verbal, no verbal, paraverbal. Esta variable permite al niño expresarse globalmente con libertad y relacionarse con otros en un contexto significativo.

7. Osterrieth, Paul, *Psicología Infantil*. Ediciones Morata, S.L., Madrid 1993, p. 53.

La dimensión física, constituida por el espacio físico que puede funcionar como facilitador o empobrecedor de situaciones de enseñanza-aprendizaje. La arquitectura del aula, su luz, ventilación, el color, tienen que ver con la motivación y por supuesto con la salud. La ubicación y ordenamiento de bancos/mesas/pupitres nos indican el tipo de relaciones sociales que pueden establecer los alumnos.

En el aula, adquieren importancia todos los útiles/objetos que pueden ser significativos desde el punto de vista didáctico: el pizarrón, el armario, el escritorio, los avisadores, calendarios, percheros, papeleros, láminas, etc. El aula no es lugar de paso para el niño, es un espacio donde debe convivir y aprender durante muchas horas de su vida.

La dimensión contextual está relacionada con el clima institucional, que depende del proyecto didáctico de la escuela y también con el contexto social en la que está inmersa.

En síntesis, el *clima lúdico* es un ámbito de encuentro en el que podemos convivir, aprender, participar en un contexto significativo. Nos permite:

- Aprender con interés.
- Jugar creativamente.
- Comunicarnos con facilidad.
- Crear vínculos de amistad entre personas que comparten vivencias, intereses y necesidades.

Desde esta perspectiva, las actividades de enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo del proceso educativo, pues son el campo experiencial de los aprendizajes.

El aprendizaje significativo no sólo está ligado a los esquemas conceptuales que el niño trae, sino al de familiaridad (en lenguaje, situaciones, entorno cultural) y al de interés (motivaciones, necesidades y relaciones del sujeto que aprende).

Del sentido de lo vivido emerge para el Sujeto la significación de lo real.

El Juego tiene una especial importancia en la selección de actividades del niño, pues constituye, como hemos dicho, un motivo permanente de creatividad, expresión, gozo y participación que no debe faltar en ningún modelo educativo infantil.

Cómo transformar una S.E.A. en una S.E.J.A.:

A. Características de la S.E.J.A.:

1. La relación de enseñanza/juego/aprendizaje es una relación lúdico-expresiva
2. Para organizar una S.E.J.A. es necesario tener en cuenta el Clima Lúdico, las características del niño, y el nivel/ciclo/grado
3. Cualquier contenido conceptual, procedimental y/o actitudinal puede transferirse por medio de estrategias lúdicas.

B. Momentos o fases de una S.E.J.A.:

1. Motivación/incentivación. Importancia de la actitud del docente: facilitador, promotor y organizador.
2. Percepción/exploración. Juego libre. Oportunidad para observar, curiosear, explorar, investigar situaciones, hechos y /o materiales.
3. Incorporación. Juego dirigido. Participación, interacción, importancia del grupo.
4. Aplicación. Momento de la creatividad y el descubrimiento.
5. Expresión. Libertad de expresión en todos sus códigos: verbales, gestuales, etc.
Construcción de significados. Importancia del niño como elaborador de signos.
6. Evaluación. Conceptualización estimativa de la experiencia realizada y formulación de nuevas posibilidades.

5. Quinta reflexión

Contexto Escuela

Aprendizaje sistemático

Nivel Inicial.

Nos hemos referido anteriormente al significado del aula como lugar de encuentro, al clima lúdico y a la organización de espacios significativos. Nuestro aporte a este nivel consiste en destacar el dinamismo de las relaciones significativas que el niño percibe y vive, en considerar las interrelaciones entre percepción/imagen/realidad, en observar la importancia de la relación niño/objeto lúdico y revalorizar la ternura como categoría pedagógica.

Cuando iniciamos nuestra investigación sobre Juego, Aprendizaje y Creatividad, elegimos el Primer Ciclo de Escolaridad Primaria, porque observamos que la fractura que se produce en la articulación de los niveles es enorme, especialmente con respecto a la continuidad del juego en el primer ciclo, a la separación entre Juego y Trabajo, a la falta de preparación de los docentes en el nivel primario para organizar estrategias de juego y al descenso de la curva de creatividad del niño durante este período de su escolaridad. Sin embargo, en plena etapa de realización del *Proyecto Ludoniño*⁸ advertimos la necesidad de replantear algunos aspectos del Nivel Inicial, que a pesar de los excelentes modelos, no funcionan en la práctica.

En efecto, los distintos modelos de organización de los espacios/aulas en las escuelas infantiles, ya sean por rincones, por áreas, por ángulos, zonas o núcleos de interés, sólo son significativos, si no se transforman en ámbitos formalizados, poco dúctiles a los intereses del niño, centrados más en el trabajo “ordenado” que en el clima atractivo y sugerente. Este es precisamente el riesgo de organizar espacios formalmente estructurados a pesar de la riqueza de los modelos teóricos⁹.

8. *Fundación educar. Proyecto Ludoniño*. Mendoza, Argentina 1990/96.

9. Zabalza, Miguel, *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea editores, Madrid 1987, p. 131.

Trataremos de explicar en qué consiste nuestra propuesta de dinamizar las relaciones que el niño percibe y vivencia en el contexto áulico:

1. Comprensión de la transición de vida del niño: separación familiar, aceptación de “nuevos riesgos”, entrada al mundo de los iguales.
2. Necesidad de ser acogido con ternura/afecto. De sentirse aceptado, querido, acogido.
3. El entorno como posibilidad de interrelaciones dinámicas.
4. Espacios significativos. Tienen que ser imagen de la realidad que representan; pero, además, la imagen debe ser sugerente, diseñada adecuadamente y los materiales de buena calidad.

Atribuimos singular importancia a la organización de los espacios significativos y a su funcionalidad y posibilidades didácticas. En nuestras observaciones en escuelas infantiles, hemos encontrado demasiados “espacios muertos”.

Los espacios tienen que ser ocasión para que el niño los perciba globalmente, los explore, manipule, cambie, proponga, en suma, para que interactúe y juegue con sus posibilidades.

Piaget distingue entre el espacio acción y el espacio representativo. El primero es topológico, los niños pueden situar en él cosas y establecer relaciones (vecindad, separación y orden); en el segundo, perciben como constantes las formas de los objetos, aunque cambien de orientación, lo que les permiten sus continuos movimientos y las perspectivas que les proporcionan los ángulos distintos¹⁰.

La organización del espacio en el Nivel inicial, en rincones/áreas/zonas/centros de interés, que son como hemos dicho, representaciones de realidades, deben tener las siguientes características:

1. Organización similar al hogar.
2. Definición de los espacios.

10. Fraisse, P. y Piaget, P., *La Percepción*. Paidós, Buenos Aires 1979, p. 127.

3. Opción de actividades¹¹.
4. Dialéctica entre lo individual y lo grupal.
5. Calidad y pertinencia del material utilizado.
6. Dinamismo y cambio (lugares, tiempos, materiales) en las interrelaciones del niño con su medio.
7. Tiempo educativo. Su relación con los ritmos individuales y grupales de aprendizaje.

La trama de interrelaciones dinámicas que el niño vivencia en una experiencia de aprendizaje significativo se inicia con la motivación/ incentivación y la percepción.

Motivación y percepción como punto de partida de aprendizajes significativos.

En una situación de enseñanza-aprendizaje, la motivación es la pulsión que mueve al niño a la acción. Su correlato es la incentivación, esto es, los estímulos exteriores, que en la educación parvularia adquieren especial importancia.

“El fenómeno motivacional.. el organismo, o el individuo, se caracteriza por tener relaciones preferenciales o selectivas en relación con los sujetos o situaciones del ambiente... La motivación es, simultáneamente, origen de la actividad y dirección, o para ser más precisos, ella explica la conducta como actividad dirigida”¹².

En el momento incentivación / motivación convergen la actitud del docente, el clima, la organización del espacio y los objetos significativos.

El aprendizaje comienza, entonces, por una experiencia vivencial perceptiva. Toda experiencia es una relación que se establece entre el

11. Lavanchy, Silvia, *La Educación Preescolar: Desafío y Aventura*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile 1993, p. 48.

12. Fraisse, P. y Piaget, P., *Motivación, Emoción y Personalidad*. Paidós, Buenos Aires 1973, p. 13.

niño y su medio. El niño percibe (captación inmediata), asimila (incorpora los datos exteriores como contenidos de conciencia), se acomoda (sus estructuras se modifican en relación con los estímulos del medio) y finalmente se adapta/integra.

“El entrenamiento sistemático de la percepción diferenciadora y analizadora debería formar parte de la educación preescolar. Habría que impulsarla, pero estrechamente vinculada a unos programas de estudio del medio ambiente y, muy especialmente, a un análisis y a una evaluación concienzudos de contenidos; no ha de extrañarnos por ello, que el niño, incluso el escolar, se sienta como desamparado ante cosas nuevas (cifras, letras, figuras geométricas, etc.) si no se le ha preparado previamente para una adecuada percepción, significación y posición de las cosas en el contexto general”¹³

El tratamiento didáctico de la percepción debe ser un tema de gran preocupación para los docentes. A partir del reconocimiento de la percepción como base del aprendizaje, deberíamos pensar cómo abordamos su aspecto metodológico en este nivel.

La percepción sensorial se constituye en la puerta de la cognición. Es importante la educación sensorial, sin caer en concepciones o prácticas atomísticas, pues la educación de cada sentido tiene su correlato global en la percepción. La recepción de los datos de los sentidos sólo son comprensibles si se consideran las estructuras o esquemas significativos que el niño tiene a su disposición.

Dice acertadamente Soler Frerréz que es importante tener en claro que el rol de la educación sensorial es el de permitir que el niño se vaya acostumbrando a superar el plano de las apariencias y de las experiencias inmediatas, hasta ir penetrando más a fondo en la naturaleza de las cosas, esto es, el paso que media entre lo sensible y lo inteligible¹⁴.

13. Nikel, H., *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Herder, Barcelona 1982, p. 199.

14. Soler Frerrés, E., *La Educación Sensorial en la Escuela Infantil*. Rialp Ediciones S.A., Madrid 1992, p. 18.

En las situaciones de enseñanza-juego-aprendizaje, resulta claro que un material adecuado, en un contexto significativo, hará más rica su vivencia perceptiva.

Los juegos emotivo-perceptivos son de gran valor, pues permiten desarrollar mejor las distintas sensaciones y preparan para situaciones de aprendizaje más complejas.

Bien decía Montessori que el sentimiento puesto en juego relacional con el mundo permite al niño desbordar de entusiasmo y vida, y cualquier esfuerzo se traduce en logros. Así el niño va de conquista en conquista, en una continua vibración vital llena de alegría.

Relación del niño con el juguete/objeto lúdico

Cualquier objeto puede convertirse ocasionalmente en juguete para el niño. Conviene distinguir entre el juguete, producto de la industria juguetera, y el objeto lúdico, es decir, cualquier objeto que “funcione” como juguete.

La primera relación que se establece entre el niño y el juguete/objeto lúdico es perceptiva-significativa. Es una relación entre las cualidades del objeto (color, forma, tamaño, función, etc.) y las estructuras significativas que el niño ya posee.

El juguete/objeto lúdico despierta el interés y curiosidad del niño, que interactúa con él en una relación lúdica, lo manipula, explora, utiliza, transforma, crea situaciones, aprende a conocer sus posibilidades. Esta relación está teñida de afecto, de sentido de pertenencia (“el juguete preferido”), necesita su tiempo. Por ello, es tan importante no relacionarlo con muchos juguetes a la vez, porque el interés del niño se dispersa, se aburre y no tiene posibilidad, ni tiempo de construir/ crear relaciones significativas.

Los juguetes del Nivel Inicial deben ser atractivos, seguros (evitar accidentes), despertar la imaginación del niño, permitir el desarrollo de destrezas y capacidades. Conviene equilibrar las oportunidades entre juguetes y objetos lúdicos creados por el niño con material de descarte u otros (maderas, arcillas, etc.).

La creatividad del niño presenta un horizonte de posibilidades sin límites.

La ternura como categoría pedagógica

El desarrollo afectivo-relacional-social es un componente básico de todo aprendizaje conceptual. Desde esta perspectiva, ponderamos el valor de la ternura como categoría pedagógica.

La ternura, entendida como un ámbito afectivo, donador de sentido, permite al niño sentirse acogido, amparado, considerado. Facilita también la inhibición de sus impulsos agresivos.

En estos tiempos, en los que la agresividad y la violencia crecen de manera espectacular y desorbitada, promover la ternura nos parece necesario.

“La violencia se presenta ante el hombre contemporáneo como su problema fundamental. O por lo menos el problema clave junto con la toxicomanía, la pérdida de fe en los valores superiores,... pero en realidad en el centro de todos ellos”¹⁵.

La ternura implica para los aprendizajes vivenciales la confianza necesaria, la seguridad que brinda al niño la posibilidad de expresarse espontáneamente.

Desde la perspectiva pedagógica, la ternura, humaniza la relación educativa, enriqueciéndola con una actitud de generosa entrega.

El Derecho del Niño a Jugar Una mirada hacia el Siglo XXI

Una mirada prospectiva sobre el Niño y su Derecho a Jugar, nos sitúa en una reflexión sobre posibilidades, deseos, metas, aspiraciones, necesidades y esperanzas, que debe partir del análisis de la realidad

15. Rof Carballo, J., *Op. cit.*, p. 333.

actual, del contexto socio-cultural del que emerge el niño del futuro. La complejidad de un pensamiento profundo sobre el tema, nos deja inmersos en la perplejidad y en la incertidumbre, pero también, en el deseo existencial de un mundo mejor, más humano y solidario.

| <i>Realidad presente</i> | → <i>Siglo XXI</i> | |
|---|--|----------------------|
| <i>Postmodernidad</i> | <i>Niño</i> | <i>NO</i> |
| Epoca de mutación de referencias | <i>La soledad.</i> | Violencia. |
| Complejidad. | <i>Agresividad.</i> | Vértigo. |
| Globalización. | <i>Tecnología lúdica/roja.</i> | Destrucción |
| Provisoriedad. | <i>Aumento de patologías socio-culturales.</i> | Indiferencia. |
| Transformación estructural de las sociedades. | <i>Abandono</i> | Individualismo. |
| Tecnología acelerada. | <i>Discriminación</i> | Superficialidad. |
| Cambios culturales. | <i>Achicamiento de los espacios vivenciales.</i> | Poder de dominio. |
| Manipulación del símbolo. | <i>Dificultad para crear campos de juegos con los adultos.</i> | Corrupción. |
| Influencia de los medios de comunicación. | <i>Crisis escolar.</i> | Incomunicación. |
| Países marginales. | <i>Crisis estructural de la familia.</i> | SI |
| Desarrollo de la conciencia ecológica. | | Ternura. |
| Avance de la Biología. | | Compromiso. |
| Redes de relaciones y flujos. | | Profundidad. |
| Crisis de valores. | | Solidaridad. |
| | | Poder de servicio |
| | | Creatividad. |
| /—————/ | | /—————/ |
| /—————/ | | |
| Desde el significado del contexto. | Encuentro Revalorización y acogimiento del niño. Humanización/valores. <i>Lo Lúdico como ámbito.</i> | Búsqueda de sentido. |

Bibliografía

- AUSUBEL, David y SULLIVAN, Edmund. *El Desarrollo Infantil*. Paidós. Barcelona, 1989.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, México, 1990.
- BIANCHI DE ZIZZIAS. Elia. *Pedagogía Lúdica. Teoría y Práxis*. Conferencia de incorporación como Miembro de Número Pleno a la Academia de Ciencias Sociales de Mendoza, 1995. Publicada en la Revista Educación Inicial. Ediciones La Obra, Año 10, Números 88 y 89. Buenos Aires. Argentina 1996.
- FRAISSE, y PIAGET, P. *La Percepción*. Paidós. Buenos Aires, 1979. Motivación, Emoción y Personalidad. Paidós. Buenos Aires 1973.
- FUNDACION EDUCAR. PROYECTO LUDONI-O. Mendoza. Argentina 1990-1996.
- GARCIA SICILIA, J. y varios. *Psicología Evolutiva y Educación Infantil*. Santillana S.A. Buenos Aires, 1995.
- GARCIA, J. y PALOMO, D. *Contenidos Educativos Generales en Educación Infantil y Primaria*. Ed. Aljibe. Málaga. España 1994.
- GOLEMAN, Daniel. *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Ed., Buenos Aires, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Alianza Editorial, Madrid, 1990.
- KANIZSA, Gaetano. *Gramática de la Visión. Percepción y Pensamiento*. Paidós. Barcelona. 1986.
- LAVANCHY, Silvia. *La Educación Preescolar: Desafío y Aventura*. Editorial Universitaria. Santiago. Chile, 1993.
- LOPEZ QUINTAS, Alfonso. *Estética de la Creatividad*. Ediciones Cátedra. Madrid 1977.
- MARINA, J.A. *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Anagrama. Barcelona, 1995.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la Percepción*. Ed. Planeta, Barcelona, 1993.

- MOLL, Luis (Comp.). Vygotski y la Educación. Aique S.A. Buenos Aires, 1993.
- NIKEL, H. Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia. Herder, Barcelona, 1982.
- OSTERRIETH, Paul. Psicología Infantil. Morata S.L. Madrid, 1993.
- PIAGET, Jean Seis estudios de psicología. Ed. Planeta. Barcelona, 1993.
- PERALTA ESPINOSA, M. Victoria. El Currículo en el Jardín Infantil. Editorial Andrés Bello, Santiago-Chile, 1993.
- ROF CARBALLO; Juan. Violencia y ternura. Ed. Prensa Española. Madrid, 1977.
- SCHILLER, E Cartas sobre la Educación Estética del Hombre. Aguilar. Madrid, 1969.
- SOLER FRERR... S,E. La Educación Sensorial en la escuela Infantil. Rialp Ediciones S.A. Madrid, 1992.
- VYGOTSKI. L. S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Grijalbo. México, 1988.
- ZABALZA, Miguel. Didáctica de la Educación Infantil. Narcea Editores, Madrid, 1987.