

# El lugar del juego en las propuestas institucionales dirigidas a los niños de 0 a 3 años.

## Entre el "jugar por jugar" y el "jugar para"

The place of playtime in the institutional proposals for children (0-3 years old). The difference between "playing just to play" and "playing with a purpose"

Jorgelina María Inés Casella <sup>1</sup>

Mariana Etchegorry <sup>2</sup>

Carola Inés Vargas<sup>3</sup>

**Resumen:** Este artículo surge de un proyecto de investigación radicado en la Universidad Provincial de Córdoba,<sup>4</sup> cuyo objetivo fue analizar los dispositivos vinculados al juego que los adultos despliegan para promover el derecho a la educación de niños y niñas de 0 a 3 años. El diseño metodológico cualitativo-descriptivo se enmarca en el paradigma interpretativo simbólico. El acceso a las instituciones para la realización de observaciones y entrevistas a docentes permitió la construcción de un conjunto de

---

<sup>1</sup> Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente e investigadora de la Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: coquicasella@yahoo.com.ar.

<sup>2</sup> Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicopedagogía. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Profesora en Educación Preescolar. Docente e investigadora de la Universidad Provincial de Córdoba. Anisacate, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: etchegorrymariana@gmail.com.

<sup>3</sup> Magíster en Neuropsicología. Licenciada y Profesora en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Provincial de Córdoba. Malagueño, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: carolavargas@upc.edu.ar.

<sup>4</sup> Proyecto de investigación Res. Mincyt 109/17: *Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años. 2018-2019.* Directora: Etchegorry, Mariana; Integrantes: Ávila, Verónica; Casella, Jorgelina; Quiroga, Gabriela; Rova, Verónica; Vargas, Carola; Weckesser, Cintia.

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVIII, Nº 36, octubre 2020 - marzo 2021. Pág. 44-53.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18\(36\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(36)04) / Recibido: 19-11-2019 / Aprobado: 16-09-2020.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

*datos cuyo análisis relacional visibilizó diferentes concepciones de educación, de infancia y de juego. Los discursos de los docentes fueron analizados mediante dos ejes: "el lugar del juego en la tarea" y "los supuestos en torno al juego". Tras el análisis, se observó una multiplicidad de sentidos que permitió pensar en una tensión entre "jugar por jugar" y "jugar para", lo que ofrece aportes para optimizar las propuestas lúdicas en los contextos socioeducativos.*

**Palabras clave:** *derechos del niño, primera infancia, juego.*

**Abstract:** *This article is part of a research project developed at the Provincial University of Córdoba. Its main purpose was to analyze institutional devices around playtime to promote the right of education to children from 0 to 3 years old. The methodological design we chose is qualitative and descriptive. It is part of the interpretative symbolic paradigm. Thanks to the fact that we were able to observe and interview teachers from different institutions, we collected data that allowed us to envision different conceptions of "education", "childhood" and "play". The teachers' discourses were analyzed from two main points; on one hand, "the space for playing time during homework" and -on the other hand- "the assumptions around playtime". After a deep analysis, we could observe the multiplicity of meanings that allow us to think about a tension generated between "playing just to play" and "playing with a purpose".*

**Keywords:** *children's rights, infancy, play.*

---

*"Y jugar por jugar  
sin tener que morir o matar,  
y vivir al revés  
que bailar es soñar con los pies"  
-Joaquín Sabina-*

En este artículo, se busca problematizar los sentidos que le otorgan al juego los adultos responsables de las propuestas pedagógicas para niños y niñas de 0 a 3 años en instituciones educativas. Interesa analizar la forma en la que el adulto propone el juego como intervención pedagógica. Así, según el contexto de uso, el juego asumirá distintas tonalidades y desplegará una polisemia propia (Sarlé, 2012) o múltiples sentidos (Orezzio, 2012). Puede ser entendido como un contenido, una actividad, un recurso, un derecho, un modo de enseñar e -incluso- una actividad fundamental para el desarrollo infantil.

Partimos del proyecto de investigación *Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años*, llevado a cabo por un equipo de investigación interdisciplinario

de la Universidad Provincial de Córdoba. Se trató de una investigación cualitativa de tipo descriptiva, enmarcada en el paradigma interpretativo simbólico, ya que el objeto de investigación constituye una realidad compleja, relacional y dinámica y -por tanto- requiere la recuperación de las significaciones sociales que se configuran en la trama social y posibilitan prácticas específicas.

Se partió de los siguientes interrogantes: ¿Qué concepciones de educación y de infancias subyacen a los dispositivos institucionales en torno al juego? ¿Cuáles son los supuestos de los docentes en torno al juego? ¿Cuál es el lugar que le asignan al juego en la jornada? Estas cuestiones nos permitieron elaborar la pregunta de investigación: ¿Cómo se configuran los dispositivos institucionales en torno al juego ofrecidos a niños y niñas de 0 a 3 años? Nos planteamos como objetivo general analizar los dispositivos vinculados al juego que los adultos despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura de niños de 0 a 3 años en el marco de diferentes propuestas institucionales destinadas a esta franja etaria. El acceso a las instituciones para la realización de observaciones de las dinámicas de trabajo y para entrevistar a autoridades y referentes de las salas permitió la construcción de un amplio y diverso conjunto de datos cuyo análisis relacional posibilitó avanzar en la descripción de los dispositivos. Fue posible reconocer ejes de tensión significativos que atraviesan las prácticas y los discursos analizados, que dan cuenta de diferentes concepciones de educación e infancia y refieren a las maneras de construir sentidos en torno al juego que quedan evidenciadas en la relación que se establece entre las acciones y los discursos.

El *contexto conceptual* de la investigación recuperó categorías centrales respecto al juego y, específicamente, al juego en relación a su consideración como derecho, como también el lugar que tiene en el marco de las instituciones que se ocupan de la primera infancia. Por tanto, recuperamos la categoría *dispositivo institucional*, que nos permitió entramar discursos, prácticas, reglamentaciones, normativas e -incluso- la arquitectura como promotores del juego. A partir de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), ambas celebradas en la Asamblea General de las Naciones Unidas, se produce un cambio radical de paradigma acerca de la infancia. El niño deja de ser considerado como objeto de cuidados para ser definido como sujeto de derechos, y se prioriza la necesidad de asegurar la integridad del niño, reconociéndolo como ciudadano. Este nuevo enfoque implica, para los Estados, la asunción de responsabilidades y la puesta en marcha de acciones concretas que garanticen estos derechos.

Así, en nuestro país, se sancionó la Ley N° 26.061 de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005), la cual tiene su correlato en la provincia de Córdoba, con la Ley de Protección y Promoción de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 9944 (2011). También se produjeron cambios en el campo educativo con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) y la Ley Provincial de Educación N° 9870 (2010). Desde este nuevo marco legal, es esencial tener en cuenta el rol del adulto en tanto responsable de garantizar estos derechos. El Estado, la escuela y la familia se configuran como instituciones corresponsables de asegurar el derecho a la educación a los niños desde el nacimiento.

Se entiende así al niño como sujeto activo de derechos y al juego, como institución diferencial para la niñez; un espacio distinguido que lo separa del mundo adulto y permite el tránsito de la infancia a la madurez (Lewkowicz y Coria, 2004). En los primeros años de vida, el juego ocupa un lugar que merece ser pensado e investigado. Chokler (2015) lo considera un instrumento privilegiado de constitución de la identidad que permite el dominio de la motricidad, la estructuración del espacio, el conocimiento de la realidad, la estructuración, desestructuración y reestructuración del esquema e imagen corporal y de sí, con la elaboración y simbolización de deseos, temores, potencialidades y fantasías inconscientes. En el juego, los objetos pierden su fuerza determinante. El niño comienza a actuar independientemente de lo que ve, trasciende la percepción. La acción está mayormente determinada por las ideas, por la pulsión epistémica, más que por los objetos.

El juego es una acción propia de la función simbólica y -por tanto- lenguaje y cultura se entran con el juego. Incluso desde la teoría sociohistórica de Vygotski, se expresa "en el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo, del caballo real, se invierte esa proporción y predomina el significado; siendo ahora la relación significado/objeto" (2009, p. 149). Durante el juego, el niño opera con significados separados de sus objetos y situaciones acostumbradas. Así, se va desprendiendo de la situación perceptiva directa y comienza a crear situaciones imaginarias. Estos significados son construidos en un espacio social y cultural determinado, el cual contiene y explica su producción. Asimismo, el juego constituye para el niño un espacio transicional en la expresión de Winnicott (1993) en el que puede poner en relación dialéctica el mundo externo e interno.

Como en esta primera etapa de la vida el niño aprende a través del juego, es de esperar que este se constituya en una propuesta central dentro del nivel inicial. Este nivel es el contexto en el que se ponen en interacción dos derechos fundamentales como el juego y la educación, los cuales se consideran como mediadores en la transmisión de la cultura. En este sentido, es posible reconocer, en la misma institución, una trama de instituciones que -de alguna manera- generan condiciones particulares en las cuales se desarrollan prácticas (tanto de los adultos como de los niños). Podríamos, entonces, pensarlas en términos de dispositivos.

Entendemos por dispositivos institucionales aquellas redes de discursos, legislaciones, prácticas, arquitectura, entre otras, que tienen como objetivo generar prácticas (Foucault, 2002). En este sentido, los dispositivos, en el marco de una institución educativa, no siempre se reconocen como dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1998). Se entiende que se ponen en juego tensiones con los discursos y códigos del propio sistema. Lo cierto es que los dispositivos son tales en tanto configuran un artificio creado y construido para que algo acontezca, y -por tanto- tensionan en un nivel micro y macro. Los docentes toman decisiones y dan cuenta de sus propios fondos de conocimiento, pero, en el marco de relaciones de poder, saben que trascienden la propuesta micro que surge de sus decisiones. Los dispositivos se inscriben en los cuerpos, lo que constituye la subjetividad y define los modos de hacer y de ser (Foucault, 2002).

De esta manera, y retomando un análisis institucional del concepto, es claro que los sujetos y sus discursos articulan en términos de dispositivos con el nivel macro. Es decir, con legislaciones, currículum e -incluso- definiciones organizacionales y administrativas. Expresa Deleuze (1990), lo que permite profundizar al respecto, que los dispositivos son los responsables de hacer ver y hacer hablar. Y, en nuestro caso particular, podríamos pensar en "hacer jugar", siempre en el marco de una trama relacional y de sentidos socioculturales. Agamben (2007) refiere finalmente que el dispositivo es aquel construido artificialmente que, en el marco de una red de relaciones, tiene la capacidad de capturar, modelar, orientar, determinar gestos, opiniones, conductas o discursos.

Reconocemos, entonces, que los discursos recuperados y las prácticas evidenciadas en relación con ellos nos ayudan a pensar en esos dispositivos y en las maneras que orientan, a partir de una concepción de infancias, la posibilidad del juego y -por tanto- del jugar. Por esta razón, planteamos, *desde lo metodológico*, una investigación cualitativa de tipo descriptivo, que, *desde una perspectiva interpretativa*, busca analizar la relación entre discursos y prácticas para caracterizar los dispositivos institucionales. Los instrumentos utilizados son la observación y las entrevistas. Cabe señalar, en relación a estas últimas, que se buscó profundidad en el estudio. Es por eso que se realizaron dos entrevistas: una, dirigida a un referente de la institución, y otra, dirigida al adulto responsable a cargo de los niños. El objetivo de las entrevistas fue conocer las características de la institución y el posicionamiento de los adultos respecto al juego.

Se seleccionaron, como unidades de análisis, instituciones a partir de criterios que refieren a la diversidad de ofertas: públicas y privadas, provinciales y municipales y algunas pertenecientes a diferentes sectores (educación, desarrollo social, equidad y empleo, entes privados). A partir de la muestra, se construyó una matriz de análisis en la cual se entrecruzaron categorías en relación al concepto de dispositivo: disponibilidad institucional, disponibilidad de los sujetos, espacio y tiempo.

Es entonces que, a partir de estos análisis, surgen las reflexiones que compartimos a continuación, específicamente en relación a la construcción de las categorías explicitadas que pusieron en evidencia la relación entre el "jugar por jugar" y el "jugar para" desde la propuesta institucional.

### **El análisis de los datos: entre conceptos y experiencias**

En este apartado, retomaremos preguntas de las entrevistas elaboradas en el marco de la investigación mencionada. Estos interrogantes están organizados en dos ejes que buscan indagar sentidos e ideas acerca del juego. En el primer eje, *el lugar del juego en la tarea*, analizamos la organización de las actividades en el espacio institucional. En el segundo eje, *los supuestos respecto al juego*, nos proponemos profundizar en las concepciones de juego que subyacen a las prácticas de los adultos referentes de las instituciones observadas.

En relación al lugar del juego en la tarea, identificamos expresiones que refieren a la centralidad de la actividad lúdica. Es decir, en estos casos, el juego es la

propuesta principal de la jornada en la institución, el cual es un continuo que transversaliza los espacios y los momentos.

En un sentido diferente, otras expresiones dan cuenta de que existen ocasiones específicas de la jornada escolar en las que el juego se hace presente. Se observa una diferenciación por parte de los docentes de momentos para jugar y momentos para trabajar. También refieren a momentos de calma o de recuperación de la calma. Desde esta concepción, el juego implica una descarga de energía necesaria para volver a la tranquilidad y disponerse a trabajar.

Así, en las decisiones en relación al lugar del juego en la tarea, se aprecia un uso intencional de este, ya que se hace presente en la planificación del docente. Este dato nos permite inferir que la propuesta de juego ha sido pensada anticipadamente como parte de las estrategias para propiciar aprendizajes.

En el segundo eje, los supuestos respecto al juego, reconocemos objetivos de los docentes al proponer juegos a los niños. Estos objetivos nos remiten a algunas concepciones respecto al juego y su vínculo con el derecho a la educación, tales como:

*El juego como instrumento de evaluación.* En este sentido, se lo entiende como una herramienta de análisis que, a partir de la observación, posibilita evaluar al niño. Refiere a cierto distanciamiento por parte del adulto, quien establece criterios con los cuales valora y clasifica el desempeño del niño durante el juego. En tanto instrumento para evaluar aprendizajes alcanzados, el juego se transforma para dar cuenta de la "calidad" de la educación.

*El juego como experiencia con otros y espacio transicional para la creación.* Se observa en estos casos que el adulto complejiza la mirada del juego y reconoce en él un espacio simbólico en el cual los niños no solo están con otros, sino que se encuentran con otros involucrando al adulto. Este encuentro supone, también, el advenimiento de lo nuevo y lo diferente y la capacidad de asombro. En este caso, el juego es pensado como experiencia educativa por excelencia, justamente la que asegura una educación digna.

*El juego como aprendizaje.* Permite afirmar la idea de que se trata de una actividad natural del niño que propicia un espacio para aprender. Los docentes reconocen el juego como inherente al niño y consideran que, en su desarrollo, se producen aprendizajes y valoran el juego como una experiencia análoga al aprendizaje, tal como expresa Paín (1974).

*El juego como contenido de enseñanza.* Involucra un rol activo del adulto, que debe ser responsable de construir espacios y propuestas que permitan su desarrollo. El juego es contenido, es decir, refiere a la enseñanza, pero -a la vez- permite pensar el aprendizaje. En este sentido, nos encontramos con una paradoja, ya que aquello que transforma una determinada propuesta en juego es no tener un fin en sí mismo, es decir, "jugar por jugar". No obstante, el docente propone un "jugar para" enseñar el juego u otros contenidos a través de este, en tanto lo reconoce como contexto de aprendizaje.

### **A modo de conclusión. Caminos de encuentro: entre el "jugar por jugar" y el "jugar para"**

Partiendo del análisis de los ejes propuestos en el apartado anterior (el lugar del juego en la tarea y los supuestos en torno al juego), surge la posibilidad de pensar las expresiones de los docentes como una tensión entre el "jugar por jugar" y el "jugar para":

Entre el juego que podríamos llamar "libre", iniciado por el niño, sin finalidad... y aquel que proponía el maestro con objetivos específicos, un juego educativo que, en muchos casos, era solo un barniz para hacer atractivas las actividades. En el primer caso, se privilegia la libertad, la creatividad, la imaginación, la espontaneidad... en el segundo, se tomaba al juego más como recurso, vehículo o medio para enseñar. (Sarlé, 2016, p. 41)

Este "jugar por jugar" remite, entonces, al respeto por uno de los derechos esenciales de los niños. Sin embargo, en el discurso de los docentes, esta idea no siempre se dejó ver. Por el contrario, en algunos casos, el "jugar por jugar" se constituyó, para ellos, en un dejar hacer, en el sentido de desentenderse, en la oportunidad de ocupar el tiempo en otra actividad, mientras los niños juegan. Así, destacamos que no siempre el "jugar por jugar" refiere al derecho, ya que, también, reconocemos prácticas que configuran una manera de no ocuparse, sin ofrecer a los niños espacios, tiempos y objetos que promuevan el juego.

Como lo define Sarlé (2016), el "jugar para" es aquel que propone el docente con objetivos específicos. No obstante, según lo conceptualizado en el apartado anterior, observamos que -a veces- este jugar cobra formas rigidizadas, cuando el adulto responsable interpreta que todo contenido debe enseñarse con el juego, lo cual desvirtúa su objetivo. En estas situaciones, el mismo niño es el que no considera juego a la propuesta y su forma de responder será consistente con esto. Desde otro punto de vista, algunos docentes también reconocen momentos específicos en los que se propone el juego. Estos momentos están tan delimitados y ajustados a una acción concreta que terminan perdiendo su calidad de juego.

Sin embargo, planificar el juego no debería nunca significar que este pierda su sentido de espacio transicional para la creación libre que supone. Por el contrario, el docente, al planificar el dispositivo, debería promover que el jugar acontezca.

Como lo plantea Sarlé (2012), una de las tareas del adulto en el juego es dosificar los estímulos y sentidos con un propósito o intencionalidad. Esto implica considerar un objetivo con el que se interviene, tomando una posición al respecto. La habilitación de escenarios por parte de los adultos permitirá el despliegue de una variedad de vivencias y experiencias que los niños atraviesan en sus contextos. Estas vivencias se pondrán en escena en tanto estos adultos puedan "nutrir con diferentes fuentes de información la/s escena/s simbólicas" (Sarlé, 2012). Desde este lugar, el adulto se hace responsable de la promoción y protección del derecho a jugar.

Así, el rol del adulto resulta clave a la hora de sostener el jugar como dispositivo institucional. Desde su llegada al mundo, el niño se encuentra en una situa-

ción de absoluta indefensión, de dependencia de la atención de los adultos que lo rodean. Son ellos los responsables de garantizar que pueda desplegar todas sus competencias, de asegurar su supervivencia, pero -también- son los responsables de su ingreso al mundo de la cultura a partir de su inscripción en el devenir histórico.

Para pensar este lugar del adulto como protector y -a la vez- garante del acceso al mundo de la cultura, resulta pertinente el concepto de dispositivos de la ternura propuesto por Ulloa (2005). El autor destaca que, en el vínculo temprano del adulto con el niño, se inaugura una capacidad específicamente humana: la ternura. La constitución subjetiva acontece en el escenario de la ternura, pensándola articulada no solo a "lo blando del amor". Ulloa reconoce y subraya dos aspectos de la ternura: la empatía, que garantiza el suministro, por parte del adulto, de lo necesario para la vida del niño y el miramiento, que implica un mirar con la amorosa distancia de considerarlo un sujeto distinto y ajeno a sí mismo, con necesidades y derechos, bajo su responsabilidad. En la medida en que los dadores de ternura puedan satisfacer las necesidades del niño a través de los suministros de ternura adecuados, estas necesidades satisfechas irán configurando un código comunicacional presidido por la palabra, que promueve la inserción del sujeto al mundo de la cultura (Ulloa, 2005).

Analizando lo anterior en el marco de los dispositivos en torno al juego, podemos pensar al adulto como garante del derecho del niño al juego y al acceso a la educación y la cultura y al niño -en su lugar innegable- como sujeto de derechos. Si entrelazamos estos roles de adulto y de niño con las categorías "jugar por jugar" y "jugar para", reconocemos -tal como lo expresa Dente (2017)- que, para el niño, siempre es "jugar por jugar". En tanto, para el docente:

Que tiene la responsabilidad de educar, de enseñar, de ofrecer otros mundos posibles y ampliar el repertorio social y cultural que los niños traen, jugar en el jardín, debería ser siempre "jugar para". En este sentido, le cabe la responsabilidad de definir los objetivos, contenidos, estrategias que posibilitarán un juego más rico y más complejo cada vez. (p. 12)

Si ponemos en relación el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, podemos reconocer, entonces, la dialéctica misma que constituye el juego en tanto "jugar para", ligado a la enseñanza, y el "jugar por jugar", ligado al aprendizaje.

Entonces, cuando la mirada se pone en los actores, es posible superar las contradicciones a partir de reconocer las prácticas de enseñante y aprendiente como diferenciadas en función del lugar que ocupan. Aceptar que enseñar y aprender son prácticas que se entranan y tienen una relación dialéctica permite pensar cómo el proceso que se despliega en el juego pone al adulto en un lugar y al niño, en otro. Mientras el docente enseña, no deja de aprender y jugar con el niño; mientras el niño aprende, no deja de transformarse en enseñante de su propio mundo y de jugar con el docente.

Podríamos afirmar, a modo de cierre, que de esto se trata la construcción de dispositivos pedagógicos en estas primeras etapas de la vida: la manera en que

se "dispone" la institución para posibilitar que acontezca el jugar para el niño. Tal como expresa Larrosa (2018), "un dispositivo educativo sería algo así como un artificio o un artefacto en el que el mundo y la infancia se ponen, mutuamente, a disposición" (p. 133).

## **Referencias bibliográficas**

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif? Paris: Éditions Payot & Rivages*. Traducido por R. J. Fuentes Rionda.
- Argentina. (2005). Ley N° 26.061. *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*.
- Argentina. (2006). Ley N° 26.206. *Nueva Ley de Educación*.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Córdoba, Argentina. (2011). Ley N° 9944, *de Protección y Promoción Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*.
- Chokler, M. H. (2015). *Cómo se juega el niño cuando juega. Concepto de juego. Las raíces de la actividad lúdica*. Istituto per la formazione e la ricerca applicata. Recuperado de: <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>.
- Dente, L. (2017). *El juego en el nivel inicial*. Clase 9 [Material del aula] Curso de posgrado Educación Inicial y Primera Infancia. Flacso Virtual Argentina.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, A. Glucksmann, M. Frank, E. Balbier et al., *Michel Foucault filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lewkowicz, I. & Coria, A. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- ONU. (2013). *Observación General N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes* (art. 31). Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/G1342831.pdf>.
- Orezza, F. (2012). *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: juego y prácticas comunitarias*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Paín, S. (1974). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Sarlé, P. (2012). *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: juego y educación infantil*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Sarlé, P. (2016). Juego y educación inicial. En V. Feld (Comp.), *Enseñar a jugar para crecer. Miradas a la infancia* (pp. 35-48). Buenos Aires: Noveduc.

Ulloa, F. (2005). *Sociedad y crueldad*. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95946>.

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.