



Universidad de la República  
Facultad de Psicología

# De la experiencia a la historia: estrategias para fomentar narrativas en las infancias dentro del ámbito educativo.

Trabajo Final de grado: Sistematización de experiencias en el marco de la Práctica de Graduación, “Intervenciones PSI en educación primaria: salud y educación” 2024.

Nadia Argüello 4.781.472-5  
Docente tutora: Profa. Agda. Esther Angeriz  
Docente Revisora: Profa. Adj. Rossana Blanco  
Montevideo, 31 de julio de 2025.

*“Podemos realizar intervenciones  
en las que algo nuevo se construya,  
en tanto trabajamos con un psiquismo que,  
a la vez que está sujeto a la repetición de su historia,  
está en plena construcción” Beatriz Janin, 2021.*

Con el fin de facilitar la fluidez de la lectura, se hará uso de una escritura que alterna entre el masculino, femenino y otras expresiones neutras o inclusivas, según lo amerite cada situación. Esta elección busca aludir de manera amplia y respetuosa, a todas las personas involucradas, sin distinción de género.

## **AGRADECIMIENTOS::**

*A mi familia, a la de sangre y a los de corazón, por ser raíz y refugio cuando los días se volvieron inciertos y el futuro parecía una promesa lejana. A mi compañero de vida, que abrazó mis silencios y celebró cada pequeño avance como si fuera un milagro. A mis amigos por impulsarme a través de su aliento. A mis facuamigos con quienes el caos se volvió compartido. A las y los docentes con quienes tuve el placer de compartir aula incluso a través de una pantalla. A mi tutora por su paciencia y dedicación. Esta trayectoria es también de ustedes, porque creyeron en mí y porque a través de cada gesto de apoyo, en cada palabra compartida, aprendí que crecer no es solo avanzar, sino permitir que las experiencias nos transforme y que incluso, en los tiempos más grises, hay manos que nos alumbran el camino.*

*Sin ustedes no hubiese sido posible, gracias.*

## Resumen

El presente escrito da cuenta de un Trabajo Final de Grado para la obtención del título de Licenciada en Psicología en la Universidad de la República. Se basa en una sistematización de experiencias en el marco de la Práctica de Graduación titulada: "*Intervenciones PSI en educación primaria: salud y educación*", llevada a cabo en el año 2024. El estudio tiene como objetivo sistematizar las estrategias implementadas a lo largo del año en las intervenciones con niños y niñas de 3º y 4º año de educación primaria, con el propósito de analizar cómo las mismas influyeron en la producción de narrativas. Las unidades de análisis están conformadas por las observaciones registradas por los estudiantes durante el trabajo de campo y las propias producciones de los niños y niñas.

El marco teórico, eje fundamental de esta investigación, proporciona un esquema conceptual que permite abordar la complejidad de la experiencia analizada. Se reflexiona en torno a los conceptos de: prevención, entendido como un pilar esencial para anticipar y gestionar situaciones que pueden impactar el desarrollo integral de las infancias, promoviendo estrategias para la creación de entornos seguros y saludables; la convivencia, concebida como el conjunto de interacciones que favorecen relaciones armoniosas y constructivas, ofreciendo una perspectiva sobre las condiciones que facilitan o dificultan la formación de vínculos significativos en espacios educativos y comunitarios; y las narrativas, abordadas como un recurso clave para comprender la organización simbólica de las experiencias individuales y colectivas, configurando identidades y significados compartidos.

El análisis realizado concluyó que la producción de narrativas en base a la interpretación de imágenes fue la estrategia que habilitó producciones más auténticas y espontáneas, desmarcadas del discurso normativo centrado en el deber ser. En términos teóricos, la imagen funciona como catalizador proyectivo, facilitando la construcción de narrativas significativas a partir de la identificación simbólica. La distancia que impone la imagen respecto del yo habilita un espacio de seguridad y juego simbólico, donde lo propio puede ser dicho sin exponerse directamente, en un terreno menos condicionado por la exigencia de corrección o adecuación a estándares externos.

**Palabras claves:** Sistematización, convivencia escolar, narrativas.

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Revisión de antecedentes.....</b>	<b>8</b>
<b>3. Marco teórico.....</b>	<b>11</b>
3.1. Prevención: Anticipar para transformar.....	11
3.2. Convivencia: Cimientos invisibles del aprendizaje.....	13
3.3 - Narrativas: Construyendo sentidos.....	15
<b>4. Diseño Metodológico.....</b>	<b>17</b>
<b>5. Prácticas en acto: el despliegue de lo posible.....</b>	<b>18</b>
<b>6. Resultados.....</b>	<b>24</b>
<b>7. Análisis y discusión.....</b>	<b>27</b>
<b>8. Conclusiones.....</b>	<b>33</b>
<b>9. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>35</b>

## 1. Introducción

El presente escrito da cuenta de un Trabajo Final de Grado para la obtención del título de Licenciada en Psicología en la Universidad de la República. La metodología utilizada para este trabajo es la de sistematización de experiencias, este tipo de investigación es considerado un recurso dinámico que conecta la práctica con la producción de saberes innovadores, facilitando un diálogo entre la realidad y la teoría científica (Bernachea, 1990). De esta manera, prosigue el autor, la sistematización reafirma su relevancia al articular la reflexión sobre las acciones cotidianas con el desarrollo de paradigmas que no solo interpretan, sino que aspiran a transformar el entorno social .

La experiencia que será analizada, de la cual fui participe, fue llevada a cabo durante el año 2024 en el marco de una práctica extensionista en campos interdisciplinarios, donde se articulan la psicología y la educación. “Intervenciones PSI en Educación Primaria: salud y educación”, correspondiente al Ciclo de Graduación se concibe como una experiencia de formación pre-profesional para los estudiantes de Psicología y es desarrollada en grupos escolares de la Escuela N° 160, ubicada en el barrio Maroñas. Según los lineamientos establecidos por la guía publicada en el sistema de información de la Facultad de Psicología, esta propuesta se inscribe en la línea de trabajo sobre simbolización y subjetivación en contextos educativos, dentro del trayecto formativo del Instituto de Educación y Derechos Humanos (IPEDH) y se orienta desde una perspectiva de salud en la educación. A su vez, integra aportes de la psicopedagogía clínica vinculados a la construcción de autorías de pensamiento. A partir del abordaje de conceptos teóricos que sustentan la intervención, se elaboran y analizan estrategias de prevención que promueven procesos de escolarización saludables. Dichas estrategias se articulan con temáticas emergentes detectadas a través de la observación de las dinámicas áulicas, las demandas del cuerpo docente y los espacios de taller dirigidos a las familias.

Como antecedente de formación en prácticas en escuelas en mi trayectoria formativa, corresponde destacar la participación en una práctica extensionista en la Escuela N° 332, coordinada por la Profa. Adj. Rossana Blanco, sustentada en la noción de comunidad educativa, ubicada en el barrio Puntas de Manga, en el segundo semestre del año 2023. Esta experiencia, aunque distinta en sus objetivos, dejó marcas significativas en mi modo de posicionarme, no solo como futura profesional, sino también como estudiante de psicología que habita un aula en educación primaria . En el marco de una propuesta orientada al trabajo con niñas, niños, docentes y familias, es que comencé a comprender que construir espacios de escucha en el contexto escolar no solo requiere estrategias, sino también disponibilidad subjetiva, apertura a lo inesperado y flexibilidad en las planificaciones ante los

distintos acontecimientos que pudiesen surgir. Recuerdo especialmente, cómo el bullicio del aula, que en un primer momento parecía desorganizado, comenzó a revelarse como la emergencia de una necesidad de decir y de escuchar. Esa práctica me enseñó a dejarme interpelar por las voces de las infancias, a pensar y planificar actividades de manera flexible, permitiendo que la palabra se instale como centro de las intervenciones. Esta experiencia, además de conformar un antecedente relevante en la formación, configura una vivencia que construyó una cierta sensibilidad y mirada hacia las necesidades y demandas de las infancias. Este aprendizaje abrió camino para que la sistematización que aquí se presenta pueda leerse como la importancia de construir un gesto ético de escucha y reconocimiento a niñas y niños, como productores de sentido, como sujetos que, al narrarse, hacen visible su experiencia y transforman simbólicamente el espacio que habitan, inscribiendo sus voces en los modos de pensar y vivir la escuela.

En esta oportunidad, este estudio se va a enfocar en la sistematización de estrategias implementadas en las intervenciones semanales con niños y niñas de 3ro y 4to año de educación primaria desde la práctica de graduación desarrollada en la Escuela N°160, con el propósito de analizar cómo las mismas promovieron la producción de narrativas. Para ello fue necesario diseñar un marco teórico adecuado a las temáticas abordadas en el aula con el fin de que este pudiera dialogar con los resultados obtenidos. Dicho marco articula tres ejes centrales: la convivencia escolar, entendida como espacio de construcción colectivo que promueve el reconocimiento y la empatía; la prevención en educación, como enfoque que anticipa y transforma situaciones mediante propuestas contextualizadas y orientadas a la construcción de entornos saludables; y las narrativas infantiles, que se reconocen como formas de simbolización y expresión subjetiva en el proceso de desarrollo. Este marco teórico funciona como lente interpretativo desde el cual se analizan las estrategias implementadas en las aulas, considerando como unidades de análisis las observaciones realizadas por el grupo de estudiantes de psicología durante el trabajo de campo, así como algunas producciones de niños y niñas a partir de las actividades diseñadas.

Sistematizar una experiencia en el marco de una práctica pre profesional en psicología no es simplemente ordenar y recolectar los resultados de la vivencia transitada; es también detenerse a pensar el proceso, interrogarlo, convertirlo en un relato que, además de narrar, transforme. En este marco, la sistematización adquiere un sentido ético y epistemológico en la medida que nos invita a revisar las estrategias desplegadas en los talleres, a explorar sus alcances y resonancias en las narrativas producidas. Las intervenciones se revelaron como actos de pleno sentido que permitieron una escucha sensible para la emergencia de la palabra infantil como forma de existencia y reconocimiento. Comprender cómo dichas

estrategias promovieron la expresión simbólica y narrativa de los niños nos permite, desde la psicología, visibilizar subjetividades y resistencias. Así, la sistematización deviene una forma de conocimiento situada, en la que teoría y práctica se unen para abrir paso a la transformación.

## **2. Revisión de antecedentes**

La revisión de antecedentes presentada a continuación documenta dos sistematizaciones de experiencias realizadas en instituciones educativas públicas, ubicadas en distintos barrios periféricos de Montevideo. Las mismas fueron realizadas en un contexto específico como lo fue la pandemia y post-pandemia en Uruguay en los años 2020-2022, lo que da cuenta de las peculiaridades tanto del manejo de las prácticas en sí como del análisis de las mismas.

El primer estudio fue el realizado por Fraga et al. (2021) en el marco de las experiencias del servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo en el barrio Capurro. Dicha práctica extensionista funciona (a la fecha de publicación de la investigación) desde hace 25 años, y es ofrecida para los estudiantes del ciclo de graduación de la Licenciatura en Psicología. Se realizan intervenciones clínicas con niñas y niños de 1ro a 6to año con una frecuencia semanal, así como también entrevistas con familias, maestras/os y diferentes agentes educativos. La práctica tiene dos objetivos principales: por un lado, apoyar a la comunidad escolar en la comprensión de la realidad cognitiva y afectiva de niñas y niños, promoviendo un enfoque integrador que involucre a familias y docentes en su proceso de cambio. Por otro lado, busca la formación profesional de estudiantes de Psicología, brindándoles herramientas para el análisis crítico, el diseño de intervenciones, el uso adecuado de técnicas profesionales y la comunicación en el ámbito institucional.

Por otro lado, en el estudio de Angeriz y Akar (2024), se da cuenta de la realización de una práctica extensionista en escuelas públicas de los barrios de La Unión, La Blanqueada, Malvín Norte, Maroñas y Carrasco Norte ofrecida a estudiantes de Ciclo Integral y Ciclo de graduación de la Licenciatura de Psicología desde el año 2012. Las intervenciones en esta práctica parten de un enfoque prevencionista, y tienen como objetivo principal crear entornos que favorezcan la expresión afectiva y simbólica de niños y niñas, brindando además un apoyo a los procesos de escolarización, con la participación activa de docentes y familias; a su vez, al tratarse de una práctica pre-profesional se enfoca en la formación de sus estudiantes. Se trabaja en modalidad de talleres grupales con grupos de nivel inicial y primaria, también se realizan reuniones con familias e intervenciones individuales.

Para facilitar la lectura de este apartado se denominará al trabajo de Fraga (2021) como estudio A, mientras que Angeriz y Akar (2024) se nombrará como estudio B.

El estudio A tuvo como objetivo conocer cómo se vivieron dentro de la institución educativa los cambios producidos en el aprendizaje a raíz de las nuevas modalidades virtuales de enseñanza. La unidad de análisis utilizada fue la información recogida de las diversas intervenciones clínicas a lo largo del año, además se incluyeron las vivencias del equipo de estudiantes que participó, considerando tanto su involucramiento personal como su formación pre profesional dentro del proceso de aprendizaje desarrollado en el contexto específico de la pandemia (Fraga et al, 2021). Por otro lado, el estudio B tuvo como objetivo comprender la situación de los niños y niñas, y las repercusiones en los procesos de escolarización en pandemia y post pandemia a través de la recuperación de sus propias narrativas (Fraga et al, 2021). La unidad de análisis que se utilizó fue, al igual que en el estudio A, información resultante del trabajo de campo, se incluyeron los aspectos más relevantes de las actividades, las planificaciones y las observaciones realizadas por los grupos de estudiantes de psicología en sus encuentros con los diferentes grados escolares.

En lo que respecta a las metodologías de trabajo, ambos estudios presentan diferencias y similitudes. El estudio A comenzó con un diagnóstico de situación que implica las siguientes etapas: primero se realizaron entrevistas con maestras y familiares para conocer el contexto y la historia de cada niño/a, luego de que se fijó el encuadre de trabajo, se procedió a la formalización de la intervención a través de un consentimiento informado que debió ser firmado por adultos responsables previo al comienzo de las intervenciones. Por otro lado, el estudio B comenzó su trabajo con la construcción de un marco teórico preparatorio para las intervenciones en el campo que incluyeron temáticas como el concepto de niñez y los derechos de infancia, los procesos de escolarización, la prevención en el ámbito escolar y los procesos de simbolización. Luego se formaron sub-grupos de estudiantes de psicología para trabajar en dos grados escolares contiguos. Al comenzar el trabajo de campo, los equipos de estudiantes llevaron a cabo observaciones en aula caracterizando los siguientes ítems: el clima grupal, el relacionamiento entre pares, con la maestra y con los objetos de conocimiento. Estas primeras idas al campo tuvieron como objetivo identificar los principales aspectos a trabajar y a partir de esto planificar los ejes temáticos que guiaron las intervenciones a lo largo del año.

Las estrategias que se emplearon en las intervenciones fueron muy diversas, aunque en ambas prácticas primaron las estrategias lúdico-recreativas, teniendo en cuenta que el juego es una actividad esencial para el desarrollo emocional y psicológico, además de ser un espacio en el cual tanto niños como adultos pueden explorar su creatividad y expresar

sus emociones (Winnicott 1972). En el estudio A para las entrevistas individuales se utilizaron técnicas que permitieron el despliegue de la comunicación y la aproximación a la subjetividad de los niños., como entrevista de juego y test gráficos. Se realizaron también entrevistas con referentes familiares y antes de finalizar el año lectivo se hicieron entrevistas con el colectivo de maestras (Fraga et al, 2021). Mientras que en el estudio B, los encuentros se basaron en talleres participativos, y se buscó que el diseño de los mismos fuera lo suficientemente flexible para poder responder a las demandas del medio. Se enfatizó en la recuperación de las experiencias vividas y en el reconocimiento de las emociones (Angeriz y Akar, 2024).

En cuanto a las temáticas abordadas en las intervenciones, en el estudio A se menciona una única temática abordada a nivel grupal que fue el bullying, para ello se realizó como estrategia una obra de títeres y como producción final un contrato en el cual el grupo se comprometía a llevar a cabo diferentes acciones para evitar este tipo de prácticas. Esta temática también fue abordada en las intervenciones individuales por considerarse de relevante interés para el correcto funcionamiento del centro educativo. Por otro lado, en el estudio B, las temáticas fueron variadas para todos los grados, dependiendo de las necesidades actuales de cada curso. Algunas de ellas fueron: reconocimiento de afectos y emociones, relacionamiento entre pares, empatía, pasaje y egreso del ámbito escolar, perspectivas de género, cuidados en las infancias y convivencia.

Finalmente, a partir del análisis de ambas sistematizaciones se identifican afectaciones de las infancias como consecuencia de problemáticas económicas, vinculares, sociales y culturales que estaban atravesando las familias agudizadas en el contexto de pandemia del país, como por ejemplo el aumento de la violencia intrafamiliar... Estas afectaciones en el desarrollo de niñas y niños, relacionadas con situaciones de estrés y angustia de las familias, se podían encontrar en la asunción de roles adultos, así como sentimientos de ansiedad, irritabilidad y desmotivación. De esta manera, en ambas prácticas se identifican problemas de relacionamiento entre pares, sentimientos de inseguridad, aislamiento y conductas agresivas.

Otro aspecto en el que coinciden ambos estudios tiene que ver con dificultades encontradas para sostener los procesos educativos y generar vínculos confiables entre las escuelas y las familias. Las nuevas modalidades de enseñanza llevaron a un borramiento de las fronteras entre la escuela y la casa, lo que provocó un agotamiento a nivel familiar y por consiguiente la dificultad para mantener/acompañar los procesos de aprendizaje.

Como única diferencia a destacar, se identifica que en el estudio A no se relatan manifestaciones de miedo por parte de niñas y niños en cuanto a las amenazas del virus, pero sí un gran deseo de volver a sus rutinas habituales, mientras que en el estudio B, se destacan vivencias y ansiedades asociadas al miedo al contagio.

### **3. Marco teórico**

El marco teórico presentado a continuación constituye una base fundamental para este trabajo, ya que proporciona un esquema conceptual que permite comprender la complejidad de la experiencia analizada. Se trabajarán a continuación los conceptos de prevención, convivencia y narrativas, que juegan un papel central en la interpretación de los procesos que configuran las dinámicas sociales y educativas.

La prevención, como enfoque central de la práctica, se presenta como un eje fundamental para anticipar y abordar situaciones que pueden afectar el desarrollo integral de los niños y niñas, buscando promover estrategias que favorezcan entornos seguros y enriquecedores (Angeriz y Akar, 2024). Por otro lado, la convivencia, entendida como el conjunto de interacciones que posibilitan relaciones armoniosas y constructivas, permite analizar las condiciones que facilitan o dificultan el desarrollo de vínculos significativos en espacios educativos y comunitarios. Por último, las narrativas emergen como un recurso esencial para comprender cómo las experiencias individuales y colectivas se organizan simbólicamente, configurando identidades y sentidos compartidos.

En este marco teórico, no solo se estructura la discusión conceptual, sino que también orienta el análisis de la experiencia, proporcionando herramientas para interpretar la forma en que la prevención, la convivencia y las narrativas se entrelazan en los procesos de escolarización y en la construcción de significados en la infancia.

#### **3.1. Prevención: Anticipar para transformar**

La educación y la salud han evolucionado históricamente como disciplinas independientes, aunque estrechamente vinculadas, adaptándose a diversas formas y prácticas según las necesidades del desarrollo socio-histórico de cada sociedad (Valadez, 2004). En ese devenir, ambas se consolidan como instituciones fundamentales, ligadas a la estructura política y social de cada país. Esta relación se profundiza al reconocer a la institución educativa como un camino privilegiado para promover el desarrollo humano integral, no sólo por su incidencia en factores estructurales, sino también por su capacidad de fortalecer competencias esenciales como el conocimiento, habilidades, destrezas que permiten a las

personas comprender, transformar y participar activamente en su entorno (Organización Panamericana de la Salud, 2010).

Las nuevas dinámicas del trabajo, las múltiples formas de integración y participación en el funcionamiento global de la sociedad, construyen distintos posicionamientos en relación a la apropiación del espacio y el tiempo, al acceso a bienes y servicios generados colectivamente, dentro de los cuales entra en consideración una perspectiva amplia de la salud. Desde una perspectiva histórica, los avances de la ciencia a finales del siglo XVIII permitieron introducir como factores de salud-enfermedad aquellos relacionados a las actividades cotidianas de las personas. A partir de esto, se incluyeron a las ciencias sociales y la psicología como disciplinas que aportaban en la comprensión de estos procesos (Valadez, 2004).

Este cambio de paradigma en la salud le abrió las puertas a distintos abordajes, como es el caso del enfoque preventivo. Este enfoque busca anticiparse a la consumación de la enfermedad, promoviendo en la sociedad medidas que eviten dicho desenlace, como cambios en los hábitos de vida, la identificación de factores de riesgo, etc. Específicamente, en relación a la salud mental, el enfoque prevencionista implica comprender que la salud es mucho más que la ausencia de trastornos; es fundamental partir desde una mirada bio-psico-social, donde puedan entenderse los vínculos individuo/sociedad, desde una perspectiva que enfatice en su carácter dinámico y sus múltiples interrelaciones. Cada persona es un sujeto histórico y cultural (Untoiglich, 2013) y por lo tanto, no puede ser entendido fuera de su contexto.

La prevención, como enfoque central de la práctica, busca anticipar y abordar situaciones que puedan afectar ese desarrollo integral. En este sentido, trabajar en la promoción de climas escolares que favorezcan entornos seguros, enriquecedores y saludables es fundamental. Tal como lo señala Moreno (2011), un clima escolar favorable, caracterizado por ser abierto, participativo y coherente, potencia las posibilidades de una convivencia armónica y promueve el despliegue del potencial académico, social y afectivo de los niños. Por el contrario, un clima desfavorable, marcado por la rigidez, el autoritarismo y la ausencia de espacios de interacción democrática (de Molina y Pérez, 2006, en Moreno, 2011), constituye un escenario en el que los vínculos se debilitan y los aprendizajes se ven comprometidos. En este marco, la prevención no sólo se sitúa como respuesta anticipatoria, sino también como apuesta ética por condiciones de habitabilidad escolar que apunten a prácticas de buena convivencia.

### **3.2. Convivencia: Cimientos invisibles del aprendizaje**

La palabra convivencia proviene del Latin “convivere” lo que significa vivir juntos, con-vivir, es decir, vivir con otros. Frigerio (2010) nos habla de que los humanos tienen un deseo escurridizo de poder vivir bien.

Frigerio (2010) plantea que brindar hospitalidad y reconocerse como par es la condición misma del ser humano; sin embargo, no falta quien atente contra imagen de semejanza del otro y eche por tierra la solidaridad, instalando los sentimientos de desigualdad. Para la autora, una de las formas que tenemos para aprender a vivir con otros es a través de las instituciones, y en especial la escuela, que tiene el desafío de enseñar a construir vínculos, acuerdos y espacios compartidos. En la misma línea, Martínez-Otero (2006) sostiene que los centros educativos son lugares de aprendizaje y diálogo orientados al desarrollo de lo humano.

La convivencia no se limita meramente a compartir un espacio, para el fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), implica sostener prácticas éticas como el respeto mutuo, la cooperación en las acciones cotidianas y la construcción conjunta de soluciones frente a los desafíos. Es un proceso que requiere acuerdos, normas y vínculos que hagan posible la acción colectiva orientada a un propósito común (Bentancour, 2004). Además, sostienen que la convivencia escolar influye en el desarrollo individual y social de los niños, fortaleciendo así su autoestima, habilidades sociales y su relación con los objetos del conocimiento. En la medida en que la convivencia escolar se desarrolle en un clima de respeto y tolerancia, basado en valores como la cooperación y la confianza, la gestión del conocimiento se verá fortalecida, favoreciendo aprendizajes de mayor calidad y, con ello, contribuyendo al mejoramiento del sistema educativo (Sandoval, 2014).

En el seno de los centros educativos, plantea Martínez-Otero (2006), se desarrollan relaciones recíprocas, dinámicas, normas, costumbres, procesos, funciones, actitudes y valores, entre muchos otros elementos que evidencian su vitalidad. Los centros educativos pueden concebirse como organismos que evolucionan, se fortalecen, se deterioran e incluso se transforman, pero en términos concretos, su existencia se fundamenta en la presencia de personas que interactúan y conviven. Es la convivencia, en definitiva la esencia y condición primordial de las instituciones educativas (Martínez-Otero, 2006).

Martínez-Otero (2006) plantea el concepto de comunidad educativa como unidad de convivencia en los centros educativos, identificando tiene cuatro características que hacen a su correcto funcionamiento: sinergia, cooperación, organización y ética.

La sinergia en los centros educativos refiere a la participación activa y coordinada de todas las personas que integran esa comunidad, pasando del yo al nosotros. Para el autor, la perspectiva individualista hace ver a la institución educativa como una organización profesional que la reduce y la torna peligrosa; lo que se esconde tras ella es una concepción fabril de la escuela, donde prima no solo el individualismo sino la competencia (Martínez-Otero, 2006).

Por su parte, Janin (2021) habla de cómo en la sociedad actual se piensa desde la lucha por ocupar un lugar privilegiado y para ello es necesario acumular competencias; ya no se juega por diversión, sino que todo está pensando en función de un aprendizaje regulado por los adultos, que anula la creatividad de las niñas y las somete a la presión constante de formarse para ser exitosos.

Desde una perspectiva sociológica, Bauman (2015) plantea el síndrome de la impaciencia como un rasgo predominante e incluso esperable en la sociedad actual. Esta tendencia posmoderna se caracteriza por la disolución acelerada de todo aquello que media entre el sujeto y su deseo, impulsada por la lógica mercantilista y el consumismo. En este marco, la cultura del desecho no solo afecta a los objetos, sino también a las ideas, las normas, el conocimiento y todo aquello que pueda ser consumido y descartado por el sujeto.

Este modo de vincularse con el mundo tiene profundas implicancias en los procesos de aprendizaje. Desde los aportes de Bleichmar (2011) en relación a los procesos del aprender, esta lógica no permitiría dar lugar a la metabolización tan necesaria en el proceso de simbolización y reduciría a los aprendizajes a una absorción de conocimientos que se van a desechar en el momento en el que no les sean útiles. En este contexto, la educación se enfrenta al desafío de resistir la fugacidad y ofrecer espacios donde el tiempo, la elaboración y el vínculo puedan recuperar su valor formativo.

Retomando la perspectiva de Baumann (2015), el reto de la educación en esta etapa de la modernidad consiste en responder al mencionado síndrome de la impaciencia. Las modalidades de enseñanza actuales, que no se han modificado de manera significativa, no pueden dar respuesta a las exigencias de la modernidad líquida. La enseñanza de la convivencia, como señala Frigerio (2010), no puede reducirse a la mera institucionalización de normas, sino que requiere un trabajo sostenido de atención, elaboración y construcción colectiva.

En este sentido, se vuelve necesario inclinar la balanza hacia el paradigma de la “escuela educadora” (Martínez-Otero, 2006), donde la esencia esté dada por el trabajo en equipo, el reconocimiento del otro como par, el respeto y la armonía en el convivir. La convivencia

escolar exige el compromiso activo de todos los actores educativos, como condición para resistir la lógica del descarte y habilitar experiencias significativas.

### **3.3 - Narrativas: Construyendo sentidos**

A diferencia del discurso estrictamente lingüístico, el género narrativo no se limita a describir un acontecimiento en específico, sino que implica la interpretación subjetiva de quien lo narra, quien introducirá predicaciones nuevas en su relato. Cuando alguien narra lo que ha escuchado, se sitúa en una posición simbólicamente compleja, pues incorpora atributos y significados que requieren un esfuerzo psíquico más profundo que el de la mera actividad discursiva o dialogal (Schlemenson, 2004). En la misma línea, Alam (2020) plantea que la comprensión y producción de las narrativas permite a los niños compartir su experiencia con otros y a la vez conocer la experiencia de ese otro.

Narrar implica desplegar un conjunto de habilidades complejas que se entrelazan (Bruner, 1988; Nelson, 1996 citado por Alam, 2020), implica crear personajes con vida propia, plantear y resolver conflictos, organizar acontecimientos en el tiempo mediante relaciones causales, sostener la coherencia del relato y, sobre todo, construir una mirada singular sobre lo vivido o imaginado. Estas competencias permiten que el relato tenga sentido, cohesión y valor para quien lo produce (Alam, 2020). Por eso, como señala Galván (2015), las narrativas son una manifestación clara de las capacidades cognitivas que el niño desarrolla y expresa a través del lenguaje.

En el género narrativo “el sujeto imagina, vive una ilusión y se expresa con producciones lingüísticas de historias que finalizan de modos diversos” (Schlemenson 2004 p. 7). La importancia de la creación de narrativas con niños y niñas reside en que les posibilita rescatar elementos de su realidad y de sus vivencias, re interpretarlas, expresar su perspectiva subjetiva y desplegar su propia manera de abordar y resolver situaciones. Schlemenson (2005) señala asimismo que en la actualidad el sujeto está expuesto a una multiplicidad de estímulos que en otras épocas eran inexistentes, como lo es por ejemplo el acceso a internet, que permite a las personas conocer cosas o lugares que nunca han presenciado. Todo esto permite a niños y niñas elaborar formas de respuesta novedosas, asociadas a un trabajo psíquico muy intenso.

En un siglo caracterizado por la fragmentación y la agresividad social, la construcción de historias y mundos a medida de las infancias, permite canalizar su imaginación y fantasía, habilitando la comprensión y elaboración de acontecimientos cotidianos (Schlemenson, 2004). El televisor y la computadora ofrecen narrativas a través de imágenes, más comprensibles para niños y niñas que para adultos. Esto se debe a que, en la actualidad,

la imagen sintetiza una condensación metafórica, de gran riqueza simbólica, que posibilita el acceso a la información y el conocimiento. A partir de una sola imagen se puede interpretar un acontecimiento visual desde diversas perspectivas, exigiendo un trabajo psíquico intenso para lograr comprender su sentido (Schlemenson, 2004).

Por su parte, Alicia Fernández (2007) aporta que el trabajo con la producción dialógica y narrativa posibilita la apertura de espacios subjetivos donde los niños y niñas ejercen la autoría de su pensamiento. Esto implica que asuman un rol activo como sujetos enseñantes, generando diálogos en los que sus diferencias se ponen en juego, permitiéndoles, como señala la autora, construir sentido sobre sus propias vivencias. El otro, el par, el compañero de grupo, es quien provoca el desequilibrio y fractura de lo conocido, y nos lleva hacia la re-creación de lo diferente. La presencia de este otro impulsa en el sujeto un movimiento de interrogación. Schlemenson (2004), plantea que cuando el sujeto se integra en la sociedad, como sucede al comenzar la escolarización, las creencias que trae consigo se estallan y se generan nuevas posibilidades de transformarlas. Para Kristeva (1999) quien es citado por la autora (Schlemenson, 2004) afirma que este proceso es entendido como un propulsor del proceso imaginativo y de la creatividad.

La confrontación con lo distinto y lo ajeno dentro del grupo genera un proceso psíquico que transforma la subjetividad de sus participantes. Adultos, compañeros, instituciones y grupos actúan como catalizadores de dinámicas reflexivas que cuestionan lo establecido. En este entramado de mecanismos introyectivos y proyectivos, las identificaciones circulan entre semejantes, desestabilizando formas convencionales de producción simbólica y abriendo paso a la exploración de estrategias creativas y originales (Schlemenson, 2004).

En síntesis, el género narrativo es una herramienta que permite evaluar cambios subjetivos a través de la actividad predictiva del narrador. Para consolidar el enriquecimiento simbólico, es esencial dejar abiertas ciertas situaciones y fomentar el uso de diversos tiempos verbales, lo que amplía la elaboración psíquica y la imaginación. (Schlemenson 2004)

Este recorrido teórico configura el marco conceptual desde el cual se establecerá posteriormente un diálogo con los resultados del trabajo de campo, permitiendo interpretar las estrategias implementadas en las aulas, así como los recursos y las temáticas abordadas. A continuación, se presenta el diseño metodológico que orienta esta investigación, enmarcado en la sistematización de experiencias como vía para comprender y resignificar lo vivido en esta práctica pre-profesional.

#### 4. Diseño Metodológico

La sistematización de experiencias representa una metodología de investigación, que partiendo de situaciones cotidianas y específicas, contribuye de manera esencial al entendimiento del ámbito social (Ruiz, 2020). Para Barnechea (1990), se trata de una forma alternativa y creativa de profundizar en la realidad social generando aportes valiosos al conocimiento científico.

A través de este proceso, las vivencias diarias que acontecen en la sociedad se convierten en la base para construir nuevos paradigmas (Bernachea, 1990). La sistematización no solo interpreta las acciones realizadas, sino que también transforma el conocimiento en una herramienta capaz de generar cambios en la realidad social. Es un recurso dinámico que conecta la práctica con la producción de saberes innovadores, facilitando un diálogo entre la realidad y la teoría científica. De esta manera, concluye el autor, la sistematización reafirma su relevancia al articular la reflexión sobre las acciones cotidianas con el desarrollo de paradigmas que no solo interpretan, sino que aspiran a transformar el entorno social.

Partimos de la idea de que a toda sistematización le antecede una práctica, un suceso, una experiencia. Si tenemos en cuenta los aportes del enfoque fenomenológico, podríamos decir que, la experiencia es considerada como el punto de partida para la comprensión de la realidad y surge en la conciencia porque reflexionamos sobre ella (Jiménez, 2016). Esta reflexión nos permite captar nuestras vivencias subjetivas, que se vuelven conscientes en la medida en que se nos presentan. Desde esta perspectiva, la fenomenología nos ayuda a percibir la otredad de la realidad, en este caso, la realidad educativa (Husserl, 1998 citado por Jimenez, 2016).

Autores como Jara (2009) consideran que las experiencias son procesos vitales que están en continuo movimiento y combinan un corpus de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social, lo que hace que se conviertan en procesos complejos. Cada experiencia constituye un proceso único e irrepetible y, por eso, en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar por su originalidad (Jara, 2009).

Por lo tanto, podemos entender la sistematización de experiencias como una forma de producción de conocimientos. Se recopila, documenta y analiza toda la información recogida de la experiencia para mediante el análisis crítico, generar conocimientos y estrategias acordes para ese contexto y esa población específica. Su fin es transformar el conocimiento teórico en una herramienta que sea útil para comprender y transformar la realidad. Este proceso implica la reinterpretación de ideas teóricas ya existentes a través de

una discusión con los nuevos aprendizajes que emergen de la experiencia. (Ruiz, 2020) Este tipo de metodología busca construir un puente entre la teoría y la práctica (Jara, 2009), permitiendo que la reflexión sobre la acción nutra y transforme el conocimiento existente. Para que todo esto sea posible, es fundamental comprender todos los aspectos que hacen a la experiencia, y eso solo es posible si la sometemos a análisis y discusión.

## **5. Prácticas en acto: el despliegue de lo posible**

Como antesala a los resultados, este apartado se propone recuperar y describir algunas de las actividades realizadas durante la práctica, no como un análisis, sino como una forma de situar y dar sentido al entramado experiencial que las sostuvo. Se trata de una descripción situada, que busca ofrecer un mapa de los talleres grupales desarrollados, sus objetivos, estrategias y reformulaciones, en el marco de una intervención pensada desde la prevención y la promoción de la salud en el ámbito educativo. Esta contextualización resulta necesaria para comprender los resultados y la discusión que se presentarán más adelante, lo que permite entender este proceso en su totalidad.

Los talleres eran pensados de forma grupal con el equipo de psicología y posteriormente discutido en un espacio de supervisión con la docente a cargo de la práctica. La planificación diseñada debía contemplar los objetivos generales y específicos, la metodología de la propuesta y su correspondiente fundamentación teórica. Asimismo, debía detallar la modalidad de implementación de la intervención, incluyendo sus tres momentos: el caldeamiento, la actividad central y el cierre. La escucha activa de los grupos fue fundamental, lo que nos llevó en varios casos, a revisar y ajustar las estrategias en función de lo que emergió en los encuentros.

Las primeras dos visitas al campo consistieron en observaciones en el aula, centradas en el clima grupal, el relacionamiento entre los niños, con los adultos y con los objetos del conocimiento. A partir de lo observado, decidimos comenzar a trabajar el vínculo entre pares, planteándonos como objetivos promover la integración grupal y reflexionar sobre los lazos intragrupales. Para ello, diseñamos propuestas que pudieran resolverse y pensarse en equipo: cuentos e historias compartidas, puzzles, viñetas y sopas de letras.

Sin embargo, en el grupo de 4.º año, donde se nos presentaba el mayor desafío, estas actividades resultaron difíciles de sostener, los niños se repartían las actividades y terminaban haciéndolas de forma individual, además de que se generaban rispideces entre ellos cuando se perdía la estructura cotidiana del aula. Fue en ese momento que comprendimos que antes de abordar el trabajo en equipo, era necesario volver a los

cimientos: la convivencia. No como una consigna abstracta, sino como una experiencia cotidiana que requería ser nombrada, explorada y habitada desde el grupo.

Para abordar esta temática nos planteamos los siguientes objetivos: promover prácticas de buena convivencia e indagar sobre las prácticas de convivencia instauradas en la vida cotidiana de los niños. Utilizamos como recursos contenidos audiovisuales e imágenes en formato fotografía, que fueron trabajadas de forma grupal en algunos casos y en otros de manera individual. Las estrategias empleadas fueron de expresión creativa y narrativas.

En ambos grupos comenzamos con el armado de un “acuerdo de convivencia” a partir de la idea que tenían los propios niños sobre este concepto. Este acuerdo sería una producción grupal que nos acompañaría en el aula por el resto del año y ayudaría a organizar a los niños en futuros talleres. El contenido audiovisual fue un cortometraje sobre la resolución de conflictos y a partir de allí les pedimos que entre ellos escriban una pauta o norma que ayude a la convivencia en el aula, en ambos casos la estrategia fue grupal, lo que requería inevitablemente un diálogo y un acuerdo entre ellos. De este encuentro surgieron las siguientes ideas: escucharse , respetarse, ayudarse, no pegar, no insultar, llevarse bien, compartir y respetar las decisiones.

- “Todos se ponen en dupla, incluso es sencillo para los que están sentados solos trasladarse hacia otro sitio para conformar dupla con otro compañero. Acción que nos había costado más en otras oportunidades”. (Observaciones 4to 28/06/2024)
- “Todos los grupos comprenden la consigna por lo que no requieren mucha ayuda para el desarrollo de la tarea”. (Observaciones 3ro 30/08/2024)

El recurso con imágenes fue acompañado de narrativas individuales. Se invitó a los niños a que eligieran la imagen que mas les gustará o sintieran que los representará y responder en una hoja las siguientes preguntas: ¿Qué creen que está pasando en la imagen? y ¿Es una situación que facilita o entorpece la buena convivencia?. En esta actividad notamos mucho más participación que en otras oportunidades, a la hora de exponer muchos muestran interés y pasan al frente a compartir sus producciones.

- Yo elijo la imagen 6 porque es la que más me representa. Yo creo que lo que está pasando en la imagen es que se están burlando y le están haciendo bullying a la niña y ella está triste. Y a mi me paso lo mismo en 3ro y 2do. Pero no favorece, mejor dicho entorpece.
- Imagen 2: Lo están lastimando, le hacen bullying. No hay que hacer daño a las personas y también pueden salir lastimados.

Teniendo en cuenta que en varios casos eligieron imágenes relacionadas a malas prácticas de convivencia y afloró el bullying o acoso escolar decidimos seguir profundizando sobre las prácticas de convivencia e intentando reflexionar sobre las cuestiones personales que muchas veces la entorpecen. A partir de un contenido audiovisual que oficio de disparador, les propusimos que de manera individual puedan narrar una situación que hayan vivido en la cual hicieron sentir mal al otro sin darse cuenta.

- Observaciones 4to 19/7/2024: La consigna es entendida por todos, algunos niños comienzan rápido a contar situaciones en las cuales han lastimado sin querer a un compañero, a otros parece costarles más recordar algún hecho en su memoria. Invitamos a los niños a que compartan las producciones realizadas. Solo unos pocos piden pasar. Entre ellos pasa xx, la situación que ha elegido compartir es el día que sin querer le pegó muy fuerte a un compañero en un ritual que hacen sobre “bautizó” cuando uno de ellos se corta el pelo. Fue una situación que involucró padres, y que hizo sentir muy mal a su compañero, por lo que ella se disculpó tanto con él como con sus padres. La maestra felicita a xx por compartir esto con todos y remarca la lección aprendida.

Este taller nos abrió las puertas para comenzar con la temática de empatía. Para ello utilizamos contenidos audiovisuales, imágenes y actividades recreativas, mientras que la estrategia empleada fue de narrativas. Los objetivos que nos planteamos para ambos grupos fueron los siguientes: pensar el concepto de empatía desde situaciones cotidianas, poder argumentar qué es la empatía y poder identificarla en distintas situaciones, profundizar sobre su importancia en la convivencia y dar cuenta de la relevancia de conectar con el sentir del otro.

Comenzamos armando el concepto de empatía en conjunto a través de una lluvia de ideas con los aportes de los niños y niñas, en la mayoría de los casos podían reconocerlo e incluso ejemplificar de muchas maneras. Surgieron cuestiones interesantes como: sirve para ayudar al otro, ponerse en el lugar del otro, etc. Posteriormente reproducimos un contenido audiovisual y les pedimos a los grupos que de forma individual elijan un personaje del video, y dibujen y/o escriban, cómo creen que se siente el personaje elegido.

Para pensar el concepto de empatía desde situaciones cotidianas, presentamos a los niños una serie de imágenes las cuales estaban numeradas. Posteriormente les pedimos que de manera individual eligieran una imagen y que respondieran las siguientes preguntas 1)¿Se puede ver empatía en la imagen? .2)¿Recuerdas alguna situación en la que hayas tenido empatía con un compañero?

- Explicamos la consigna y la mayoría comienza a trabajar. En general comprenden la consigna y logran identificar algunas situaciones donde dentro de la escuela sintieron empatía por un compañero. Algunos escriben situaciones de fuera del ámbito escolar. XX que hasta el momento no había participado realiza la consigna, dibuja y escribe. (Observaciones 4to 23/08/2024)
- Algunos piden que se explique de nuevo la consigna. Las narrativas son en torno a situaciones en donde algún compañero lloro y lo consolaron. XX le cuenta a un estudiante de psicología que por ejemplo una vez vió a una persona en la calle y que sintió empatía por pensar cómo se sentiría. (Observaciones 3ro 18/10/2024)

En cuanto a la temática de comunicación los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes: fortalecer la comunicación para el trabajo en equipo, generar un espacio para reflexionar sobre la importancia de la comunicación entre pares, promover la interacción entre todos los actores del aula, trabajar las distintas modalidades de comunicación e indagar las distintas vías que utilizan los niños para comunicarse día a día. Los recursos utilizados fueron: viñetas, contenido audiovisual y lúdico/recreativo; mientras que las estrategias empleadas fueron lúdicas y narrativas.

En ambos grupos comenzamos indagando qué entendían por comunicación. Con el grupo de 3er año utilizamos una viñeta relacionada al tema, eliminando el último recuadro de la misma, la propuesta consistía en que ellos en sus sub-grupos pudieran imaginar un final posible para la misma. Hubo una gran dificultad para comprender la consigna y la mayoría de las producciones fueron basadas en ejemplos que se dieron al momento de explicarla.

Por lo que entendimos que el recurso utilizado no tuvo el resultado que nosotros esperábamos y tomamos la decisión de continuar con contenidos audiovisuales, los cuales nos habían resultado muy favorables en otros encuentros. En esta ocasión elegimos una parte de una película donde se reproducen problemas de comunicación entre los personajes, la propuesta consistía en escribir un posible final para la escena. En 3ro las narrativas fueron grupales, mientras que para 4to las producciones fueron individuales.

- Rápidamente comienzan a trabajar en grupos. Algunos comienzan bastante rápido, otros necesitan de nuestra ayuda para comenzar. Si bien reproducimos solo la parte del teléfono descompuesto, en varias producciones sale un final destructivo. (Observaciones 3ro 19/07/2024)
- La mayoría de las producciones fueron de muerte. Salvo algunos de ellos, en los cuales triunfa la comunicación y “se salvan”. (Observaciones 4to 6/09/2024)

Con el fin de generar un espacio para reflexionar sobre la importancia de la comunicación entre pares llevamos tres propuestas lúdicas/recreativas para el grupo de 4to año. La primera propuesta era un juego titulado “trío arriba”, donde los participantes debían lograr ponerse de pie sin usar sus manos, juego donde la comunicación y el trabajo en equipo eran fundamentales para lograr el objetivo, esta actividad fue llevada a cabo fuera del aula apostando al gran avance que veíamos con el grupo. La segunda propuesta fue llevada a cabo a través de una sopa de letras, donde los niños debían de encontrar palabras relacionadas a habilidades en el juego. En la tercera actividad les propusimos a los niños una actividad en grupo donde a partir de mosaicos prediseñados tendrían que ir coloreando para obtener una imagen.

- A los niños parece gustarle la idea y todos los grupos comienzan con la actividad. Algunos niños optan por no participar. En la producción varios escriben que les gusto, que lo lograron en equipo y que la mayor dificultad fue pararse. (Observaciones 04/10/2024)
- Repartimos la sopa de letras y todos se ponen rápidamente a hacerlas, se escuchan voces y risas, “nunca voy a encontrar equipo” “algunas están al revés”. Poco a poco van terminando y las voces comienzan a ser más fuertes, pero a diferencia de otros talleres todo lo que hablan está relacionado a la actividad. (Observaciones 11/10/2024)
- Se empiezan a agrupar, algunos no quieren trabajar en grupo y lo hacen individualmente a pesar de nuestros intentos. En algunos grupos se dividen los números y colores para lograr organizarse e ir más rápido. Todos colorean y trabajaron muy bien, mientras pintaban miraban el pizarrón entusiasmados tratando de descifrar cuál era la figura que se formaría. (Observaciones 18/10/2024)

Para trabajar las modalidades de comunicación e indagar las distintas vías que utilizan los niños para comunicarse día a día, tematica que fue trabajada con el grupo de 3ro, nos planteamos para comenzar un recurso lúdico que consistía en un “teléfono” fabricado con dos vasos y una cuerda o tanza con el fin de ejemplificar lo que sería una forma de comunicación y resaltar su importancia. Luego de esta actividad de calentamiento propondremos a los niños que respondan de forma grupal: ¿Qué formas de comunicación utilizas cotidianamente?.

- (en cuanto al caldeamiento) Maestra se entusiasma y empieza a jugar con ellos también, tanto que les propone que algunos salgan al otro lado de la ventana y que otros se queden dentro del salón para que se escuchen. En

las producciones se destaca la comunicación por medio de las pantallas, ya sea por aplicaciones o juegos, entre ellos Roblox, TikTok, Free Fire, Fortnite, Youtube, Whatsapp entre otros. Nos contaron sobre cómo funcionaba Roblox y que dentro del juego se pueden abrir chats. La mayoría levantó la mano al preguntar quiénes jugaban. (Observaciones 26/07/2024)

La última temática trabajada con el grupo de 3ro fue sobre la digitalidad, entregamos a cada grupo la impresión de un chat de "Roblox" vacío, luego les pedimos que simulen la conversación que podría contener ese chat.

- Al comenzar indagando sobre qué recuerdan del taller pasado, los niños no solo recuerdan perfectamente lo que hicimos, sino que XX hace un recuento de cómo el teléfono descompuesto nos fue llevando hacia las vías de comunicación y hoy las plataformas digitales. xx dice que es porque todas se vinculan con las formas en cómo nos comunicamos. Al mostrar el chat impreso, todos saltan al grito de "roblox" y la dispersión es absoluta. Una vez se ponen manos a la obra se los nota totalmente compenetrados y entusiasmados con la propuesta que hemos llevado. Nos explican que los chat en estos juegos tienden a ser así, no se produce un diálogo, sino que cada uno habla por su parte. En uno de ellos se produce una narrativa de muchos insultos. (Observaciones 3ro 09/08/2024)

En base a los emergentes de este encuentro y con el fin de problematizar sobre las experiencias de cada niño en estos entornos digitales es que les propusimos que de forma individual escribieran una experiencia positiva y una negativa que hayan tenido dentro de algún chat. Todas las narraciones fueron en torno a insultos que recibieron en algún momento.

Así, las prácticas en acto se fueron configurando como espacios de búsqueda y escucha, donde lo planificado se encontraba con lo imprevisto, y lo posible se desplegaba en diálogo con lo real. Cada intervención, lejos de ser una aplicación lineal de contenidos, se volvió una oportunidad para leer el grupo, ajustar la mirada y sostener preguntas que nos acompañaron a lo largo del proceso. Este apartado permite situar los resultados que se presentan a continuación, ofreciendo el contexto necesario para comprender las estrategias, temáticas y sentidos que emergieron en el transcurso de la intervención. No se trata solo de lo que hicimos, sino de lo que fue posible construir en el encuentro con los grupos.

## 6. Resultados

En este trabajo se realizará un análisis crítico de las estrategias utilizadas durante la experiencia llevada a cabo en el año 2024 con los grupos de 3ro y 4to año, en el marco de la práctica de graduación “Intervenciones PSI en educación primaria: salud y educación”. Entendemos por estrategias las actividades propuestas orientadas a promover la construcción de narrativas de niñas y niños.

La unidad de análisis que se usará para la sistematización serán las observaciones realizadas posterior a cada intervención y las producciones resultantes de las mismas. A continuación, se discriminan las actividades realizadas en función de las temáticas trabajadas, tomando el corpus total de observaciones que comprende 21 encuentros con 3er año y 18 encuentros con 4to año.

<b>Temáticas</b>	<b>Tercer año</b>	<b>Cuarto año</b>
<b>Convivencia</b>	2	5
<b>Comunicación</b>	5	6
<b>Empatía</b>	5	4
<b>Relacionamiento entre pares/Trabajo en equipo</b>	8	3
<b>Digitalidad</b>	1	0
<b>Total por grupo</b>	21	18

Surge de las observaciones que el grupo de 3er año trabajó muy bien en dinámicas grupales, registrándose en pocas ocasiones conflictos en aula, varios niños y niñas destacaron la importancia del trabajo en grupos o equipos para lograr determinados objetivos que no podrían ser alcanzados por separado. Con respecto al grupo de 4to año, surgía como problemática el relacionamiento entre pares. Las manifestaciones de esta problemática se referían a malestares en dinámicas o trabajo en equipo, dificultades en la comunicación entre ellos o, inclusive, expresiones que daban cuenta de sentimientos de soledad o de no sentirse comprendidos por los demás.

En algunas ocasiones, con el grupo de 3er año, se presentaron dificultades en la comunicación, sobre todo en la comprensión de algunos diálogos. Se desprendía también de las voces de niñas y niños el alto uso de pantallas o videojuegos, lo que planteó la necesidad de indagar en este tema. Las narrativas producidas arrojaron datos interesantes

sobre códigos de comunicación de roblox, nos explicaron que los chat en estos juegos tienden a no producir un diálogo, sino que cada uno habla por su parte. Algunos manifestaron haber jugado con personas desconocidas de otros países. Se destacan en estas narrativas muchos mensajes con insultos, algo atípico en este grupo.

En una primera instancia, y en función de lo anteriormente detallado, nos propusimos abordar la temática del “Relacionamiento entre pares”. Sin embargo, a medida que avanzábamos en la práctica, comenzaron a emerger diversas problemáticas que nos llevaron a revisar nuestros objetivos iniciales. Fue así que decidimos trabajar con temáticas que permitieran una lectura más amplia y situada de las experiencias escolares, transitando desde lo macro hacia lo micro. En este recorrido, la “convivencia” se volvió un eje central, entendido como condición necesaria para generar un clima de respeto, cuidado y armonía que habilitara el abordaje de las demás temáticas. A continuación se presentan las temáticas que se fueron abordando y las narrativas que surgieron en cada caso.

El grupo de 3er año define la convivencia como respetar las opiniones de los otros y clasifican las prácticas de convivencia en: llevarse bien , no pelear , escucharse , compartir , respetar, etc. El grupo de 4to año expresa en casi todas las producciones una inquietud por el bullying (así lo expresan en sus producciones) y en algunas narraciones se vinculan estas prácticas al ámbito escolar mientras que otras son experiencias fuera de la institución.

En cuanto a la comunicación, varios niños y niñas de 3ro respondieron destacando la importancia de comunicarse para lograr objetivos en común y/o entenderse, las producciones fueron muy coloridas y abundantes, se expresan como medio de comunicación las pantallas, ya sea por aplicaciones o juegos, entre ellos Roblox, TikTok, Free Fire, Fortnite, Youtube, Whatsapp entre otros. Por el contrario, muy pocos niños de 4to hacen alusión a la resolución de conflictos mediante la comunicación.

Las narrativas surgidas en la temática de empatía fueron similares para ambas aulas, se destacan ideas como: sirve para ayudar al otro , ponerse en el lugar del otro , etc. Logran identificar emociones en el otro e identifican algunas situaciones dentro de la escuela donde sintieron empatía por un compañero/a, además se interesaron por conocer aspectos de la empatía como “ser comprensivo” o “reflexivo”.

A continuación, se identifican los tipos de recursos y estrategias utilizadas.

<b>Disparadores / Recursos</b>	<b>Tercer año</b>	<b>Cuarto año</b>
<b>Material audiovisual</b>	7	5

<b>Imágenes</b>	6	8
<b>Cuentos</b>	1	1
<b>Actividades recreativas y lúdicas</b>	2	1
<b>Puzzles-Viñetas-Sopa de Letras-Otros</b>	5	3

El material audiovisual, principalmente cortometrajes y videos breves, fue el recurso que logró captar más la atención de los grupos, pero que sin embargo, al momento de las producciones individuales y/o grupales, las narrativas no lograban salir de la literalidad del video. Las imágenes estáticas (fotografías, ilustraciones y escenas sin texto) por su parte, requerían más esfuerzo para captar la atención en la actividad pero disparaban producciones de narrativas más enriquecedoras. Por otra parte, los cuentos eran buenos captadores de atención y generaban mucho entusiasmo, pero disparaba muchas ansiedades la aparición de nuevos personajes y el querer anticiparse constantemente a lo que sucedería, las producciones en estos casos se dirigieron hacia el lado de lo fantástico. Las actividades recreativas y lúdicas lograban que todos participaran de la actividad, lo que era favorable y disfrutable, pero eran muy difíciles de sostener y al momento de realizar las producciones finales sobre la actividad era muy complejo redireccionar su atención, por lo que fueron usadas exclusivamente como caldeo al inicio de cada taller. Los restantes recursos fueron utilizados para fomentar el trabajo en equipo.

<b>Estrategias</b>	<b>Tercer año</b>	<b>Cuarto año</b>
<b>Lúdicas</b>	3	5
<b>Expresión Creativa</b>	5	2
<b>Narrativas</b>	13	11

Las estrategias seleccionadas buscaron potenciar no solo el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social, favoreciendo espacios de escucha, diálogo y construcción colectiva. Se priorizaron propuestas que partieran de lo concreto y lo experiencial, habilitando la elaboración de sentidos propios. Asimismo, se tuvo en cuenta la etapa de escolarización en la que se encuentran los niños, reconociendo sus modos de vincularse, sus necesidades expresivas y su forma de habitar el espacio escolar en este momento particular de sus trayectorias.

## 7. Análisis y discusión

Uno de los ejes que permite la discusión y la articulación teórico práctica refiere al clima grupal. En ese sentido, cada grupo plantea un clima grupal distintivo y específico. Moreno (2011) explica que existen dos tipos de clima escolar: en uno de los extremos, identifica un clima favorable, caracterizado por ser abierto, participativo, ideal y coherente, lo que colabora con el desarrollo integral del estudiante en los ámbitos académicos, sociales y emocionales, al ofrecer mayores posibilidades para una convivencia armónica. En el extremo opuesto, se sitúa un clima desfavorable, definido por un ambiente cerrado y autoritario. La falta de estímulo a las interacciones interpersonales y a la participación libre y democrática genera comportamientos individuales que impactan de forma negativa tanto en la convivencia como en los procesos de aprendizaje (de Molina y Pérez, 2006 citado en Moreno, 2011).

- “Notamos que 4to se encuentra dividido en subgrupos entre pares; se muestran desafiantes entre ellos, con los estudiantes de psicología y con el adulto referente del aula.”. (Observaciones 10/5/2024 4to año)
- “El ambiente era muy distendido, levantan la mano para participar”. En cuanto al vínculo con la maestra, “todos la respetan y acatan sus órdenes”. (Observaciones 10/5/2024 3er año)

Estos climas grupales, al configurarse de manera singular en cada aula, dieron lugar a producciones diferenciadas y a estrategias de abordaje específicas. En el grupo que presentó mayores dificultades vinculares y de convivencia, fue necesario optar por tareas individuales y planificaciones que tendieran a minimizar los distractores, lo que implicó omitir durante un largo período las estrategias y los recursos lúdicos y recreativos. El clima tenso y volátil exigía una planificación extremadamente cuidadosa, ya que cualquier estímulo podía generar rispideces o desviar la atención del grupo, lo que condicionaba las posibilidades de intervención y nos desafiaba como estudiantes en formación, invitándonos a revisar nuestras propias herramientas, posicionamientos y modos de vincularnos con los grupos.

Los primeros objetivos que guiaron las planificaciones de nuestros talleres en aula fueron: promover la integración grupal y pensar los lazos intragrupales. Para esto utilizamos recursos que pudieran resolverse y/o pensarse en equipo: historias, puzzles, viñetas y sopa de letras. En la práctica, estos recursos fueron implementados con mayor frecuencia en el grupo de 3er año (cinco veces) en comparación con el grupo de 4to año (tres veces). Esta diferencia se vuelve significativa al ser leída en diálogo con los climas escolares previamente caracterizados. El grupo de 3ro, con un clima más favorable, habilitaba

condiciones que permitían sostener propuestas más distendidas. En cambio, el grupo de 4to, atravesado por tensiones y fragmentaciones, requería otras mediaciones para que las actividades grupales pudieran ser sostenidas.

Así, los resultados no solo reflejan la frecuencia de uso de ciertos recursos, sino que revelan cómo el clima escolar incide en la posibilidad de desplegar estrategias que promuevan la integración.

Otro eje de discusión y análisis tiene que ver con las narrativas. La primera vez que desplegamos esta estrategia fue a través de un cuento, y fue profundizada a lo largo del año mediante el uso articulado de todos los recursos presentados en el apartado de resultados. El grupo de 4to año trabajó de forma individual, a partir del cuento “Se ha formado un equipo” (Besio, 2022) se propuso a los niños escribir un posible final; mientras que para 3ro fue de expresión creativa grupal, también a partir de un cuento: “Mateo y su gato rojo” (Rocha, 2010), pero en este caso tenían que dibujar algo que les hiciera felices. Siguiendo los aportes de Schlemenson (2004), los cuentos constituyen una vía privilegiada para el despliegue de la imaginación. La riqueza de sus tramas convoca emocionalmente a quienes los escuchan, permitiendo el despliegue de sentidos y vivencias que despierta.

A través del relato, el universo de los personajes despierta identificaciones que movilizan emocionalmente a los niños, quienes descubren que sus maneras habituales de resolver situaciones no son las únicas posibles. En segundo lugar, cada vez que una persona narra algo se involucra con aquello que comunica, sea de forma oral o escrita. La trama narrativa y su resolución abren paso a nuevas configuraciones del mundo, impregnadas de deseos que activan y orientan la imaginación. Esta trama, entendida como una forma de producción simbólica, condensa un recorrido que va desde la alucinación hasta la ilusión, dando cuenta de dimensiones conscientes e inconscientes de quien narra (Schlemenson, 2004).

Esta potencia simbólica del relato se vio reflejada en las observaciones, donde los cuentos funcionaron como potentes captadores de atención, generando entusiasmo y participación activa. Sin embargo, también despertaron ansiedades, especialmente ante la aparición de nuevos personajes y la necesidad de anticipar desenlaces, lo que derivó en producciones marcadamente fantasiosas. Esta tendencia, presente en ambos grupos, confirma que el relato no solo convoca la imaginación, sino que también moviliza afectos y resistencias. En este sentido, las narrativas no operan como simples recursos didácticos, sino como dispositivos que interpelan subjetividades, habilitan desplazamientos simbólicos y revelan modos singulares de estar en el mundo.

Por último, la expresión artística (estrategia desplegada en 3ro) constituye una vía espontánea y poco intrusiva hacia la comprensión de los procesos emocionales propios, propiciando la transformación de experiencias incómodas y la liberación de afectos reprimidos (Moreno, 2007). De esta manera, se ayuda a abordar situaciones conflictivas sin experimentar demasiada ansiedad. Este tipo de estrategia, se implementó con mayor frecuencia en 3ro (cinco veces) que en 4to (tres veces), en parte por la receptividad espontánea que mostraban los niños ante este tipo de propuestas. La preferencia por el dibujo como medio de expresión grupal en 3ro no solo facilitó la participación, sino que permitió desplegar una riqueza simbólica que, como se observa en las producciones, excedía la consigna y habilitaba espacios de elaboración emocional compartida.

A lo largo del año, esta lógica narrativa se entrelaza con otros recursos que también formaron parte del dispositivo metodológico: imágenes estáticas, material audiovisual, actividades lúdicas y propuestas grupales. Cada uno de ellos convocó modos distintos de atención y producción simbólica. Las imágenes, por ejemplo, exigían mayor implicación interpretativa pero habilitaban relatos más complejos; los videos captaron rápidamente el interés aunque tendían a limitar la elaboración narrativa; las actividades lúdicas, lograban la participación de todos los niños y niñas pero al momento de pasar a las narrativas se tornaba difícil redireccionar su atención. Esta diversidad de recursos no solo enriqueció las experiencias, sino que permitió que la narrativa se desplegará en múltiples registros, ampliando su potencia transformadora.

La convivencia escolar es otro de los ejes que emerge con fuerza tanto de las observaciones, como de las demandas de las y los actores educativos. Como plantea Bentancour (2004), la convivencia influye en el desarrollo individual y social de las infancias, fortaleciendo así su autoestima, habilidades sociales y su relación con los objetos del conocimiento. En el caso de la práctica, se trató de trabajar con este concepto desde una dimensión preventiva, buscando promover un pensamiento en relación al otro desde el cuidado responsable, anticipándose a posibles situaciones que puedan poner en riesgo o perturbar la armonía en las relaciones con sus pares (Sandoval, 2014).

En este marco, las intervenciones realizadas con los grupos de 3ro y 4to año (dos encuentros con el primero y cinco con el segundo) permitieron problematizar la noción de convivencia desde las propias narrativas infantiles, revelando no sólo prácticas sino también preocupaciones que exceden el espacio escolar. En el grupo de 3er año, la convivencia se construye como una serie de gestos mínimos que habilitan el vínculo: escucharse, compartir, no pelear. En cambio, en 4to año, el bullying aparece como una inquietud

persistente, desplazando las narrativas hacia experiencias de sufrimiento que interpelan tanto lo escolar como lo extraescolar.

Por otro lado, la convivencia en los espacios digitales surgió como una derivación que debía ser atendida. Las formas de comunicación que se daban entre pares en 3er año nos llevaron a comprender cómo se traspasan a las prácticas cotidianas los códigos de las plataformas digitales, lo que muchas veces nos dejaba por fuera de los diálogos al no entender sus códigos internos. Las tecnologías digitales influyen en la estructuración de los entornos que ocupamos, incidiendo así en la manera en que las personas viven, piensan, actúan y sienten. El trabajo sobre la convivencia y la digitalidad, no sólo se orientó al conocimiento de ese otro mundo virtual desde la perspectiva infantil, sino también para poder gestionar con ellos su uso y sus riesgos. Para la mayoría de los adultos puede resultar más fácil la diferenciación entre el mundo virtual y el presencial, en el entendido de que la virtualidad fue calando de forma paulatina en nuestras vidas, mientras que para niñas y niños es diferente, ya que crecieron en la alternancia entre estos dos mundos paralelos. Ello alude a las características descritas por Schlemenson (2004) en relación a la productividad simbólica en la actualidad, a la exposición de las infancias a múltiples y diversos estímulos, así como la necesidad de desarrollar un trabajo psíquico intenso que el adulto puede acompañar.

De esta manera, la convivencia, sea en lo presencial o en lo virtual, no se sostiene únicamente en normas explícitas o espacios compartidos, sino que se configura a partir de prácticas relacionales como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo, en las que los adultos y referentes tienen un papel a cumplir desde el acompañamiento, el reconocimiento del otro/a y la responsabilidad de cuidar y cuidarse. En este marco, cada actor educativo tiene el compromiso de ejercer activamente estas prácticas, promoviendo un entramado ético que convierte a la escuela en un espacio profundamente humano.

Otro de los ejes de análisis derivados de la virtualidad refiere al uso de imágenes que, según Schlemenson, (2004), es actualmente una vía privilegiada de acceso al conocimiento, ya que tiene la cualidad de transmitir mucha información en poco tiempo, y aunque no siempre es clara o consciente, está cargada de significados simbólicos. Esto posibilita procesos de identificación: el sujeto se reconoce, se proyecta o se siente afectado por lo que la imagen representa, lo que puede verse reflejado en las narrativas producidas por los niños. La distancia que impone la imagen respecto del yo habilita un espacio de seguridad y juego simbólico, donde lo propio puede ser dicho sin exponerse directamente, en un terreno menos condicionado por la exigencia de corrección o adecuación a estándares externos.

En este sentido, los resultados muestran que las imágenes estáticas (fotografías, ilustraciones y escenas sin texto) disparaban producciones narrativas más enriquecedoras. Fueron utilizadas en seis ocasiones en tercer año y ocho en cuarto, evidenciando su potencial como recurso simbólico.

La mediación de imágenes o vídeos relativos a prácticas de convivencia en aula hicieron emerger temáticas relativas al bullying o acoso escolar. Una posibilidad de abordar estos temas es desde la empatía a partir de situaciones cotidianas, buscando comprender y conectar con el sentir del otro.

Los disparadores audiovisuales utilizados permitieron que niñas y niños lograran empatizar con los personajes proyectados, identificar sus emociones e, inclusive, participar aquellos que aún no lo habían hecho. Este efecto se observó tanto en 3ero como en 4to año, donde se emplearon siete y cinco veces respectivamente. Las narrativas surgidas en torno a la empatía fueron similares en ambas aulas, destacándose expresiones como: ayudar al otro, ponerse en el lugar del otro, así como el reconocimiento de situaciones escolares donde habían sentido empatía por un compañero o compañera.

La comunicación es otro de los engranajes que entran en la articulación convivencia y empatía, en la medida que, actualmente, la compulsión por la inmediatez dificulta que niñas y niños desarrollen habilidades de escucha, espera y negociación. La comunicación se vuelve fragmentaria, impulsiva, y muchas veces centrada en la inmediatez del deseo, donde no se deja espacio para la elaboración simbólica ni la construcción conjunta de sentido. Según Baumann (2014), si todo es consumible y descartable, también lo son las relaciones, lo que puede verse traducido en vínculos escolares frágiles, donde el otro es visto como medio para la gratificación (jugar, compartir, obtener algo), pero no como un otro con quien construir una experiencia compartida.

¿Cuáles son las formas de comunicación que predominan en las aulas hoy en día? ¿Cómo nos comunicamos en tiempos de desconexión? ¿Cómo invertir el papel de mero espectador/receptor que esta era le ha adjudicado a los niños y promover las interacciones entre pares y con los adultos? Estas son algunas de las interrogantes que nos planteamos desde nuestro rol de estudiantes de psicología y que nos propusimos que entrarán en diálogo con nuestra práctica en el campo, en el entendido que las formas de comunicación no son estáticas y representan grandes desafíos para la educación.

Las producciones de niñas y niños en torno a este eje dieron cuenta de la complejidad que reviste la comunicación, sea directa, presencial o virtual. Por ejemplo, mencionaron que si bien les parecía mejor hablar personalmente que por WhatsApp, podría resultar difícil

escucharse, y que muchas veces cuesta decir algunas cosas “en la cara”. Estas reflexiones revelan tensiones entre el deseo de cercanía y las dificultades para sostener el encuentro, especialmente en un contexto donde las tecnologías median cada vez más los vínculos cotidianos.

En este escenario, el uso masivo de tecnologías y entornos virtuales transforma las formas de comunicación y afecta directamente la construcción subjetiva de las infancias. Las pantallas generan identificaciones, modos de vincularse y maneras de habitar el mundo que muchas veces escapan a la simbolización y al acompañamiento adulto. Esta dimensión se hizo visible en el grupo de tercer año, donde se presentaron dificultades en la comprensión de algunos diálogos, y donde las voces infantiles revelaron un alto uso de pantallas y videojuegos. Las narrativas producidas arrojaron datos significativos sobre los códigos de comunicación en plataformas como Roblox, donde los chats tienden a fragmentarse en monólogos simultáneos, sin diálogo real. En este sentido, pensar sobre el chat como medio de comunicación permitió problematizar la experiencia de los niños y compartir sus vivencias. Algunos niños manifestaron haber jugado con personas desconocidas de otros países, y se destacaron mensajes cargados de insultos, algo atípico en este grupo, lo que sugiere una posible incorporación de lógicas comunicacionales propias de esos entornos virtuales.

Estas prácticas comunicacionales no solo revelan nuevas formas de vinculación, sino que también dan cuenta de los imaginarios que atraviesan a las infancias, nutridos por referentes que circulan en la cultura digital y que muchas veces tensionan los modos de estar y decir que propone la escuela.

Los nuevos ideales de las infancias se reposan sobre nuevas referencias como los actuales *streamers*, *influencers* o incluso los deportistas de alta talla, modelan ideales y estilos comunicativos que contrastan con los que propone la escuela. Mientras en el entorno digital predomina una lógica de consumo y exposición, la institución educativa busca habilitar espacios de escucha, reflexión y construcción colectiva de sentido. Por eso, consideramos fundamental abordar la cultura digital desde la escuela, no para excluirla, sino para comprenderla y generar estrategias que promuevan entornos seguros, simbólicamente fértiles y emocionalmente habitables. Desde un enfoque preventivo, buscamos darle protagonismo al niño dentro de la virtualidad, reconociendo su capacidad de construir sentidos propios y participar activamente en su entorno.

Surgió de los encuentros la posibilidad de elegir los contenidos que se querían consumir, compartir o crear, lo que iba de la mano de la comprensión de beneficios y riesgos de los

entornos digitales. Es esta una forma de promover autorías de pensamiento (Fernandez, 2007) en la relación con las tecnologías digitales, reduciendo el riesgo de que se conviertan en consumidores pasivos, moldeados por narrativas ajenas.

## **8. Conclusiones**

La presente sistematización, que analiza la experiencia de una práctica pre profesional de la Licenciatura en Psicología en una escuela pública de Montevideo, buscó comprender la incidencia de estrategias implementadas con niños y niñas de 3º y 4º año de educación primaria en la producción de narrativas y la elaboración de situaciones problemáticas identificadas en los grupos.

A través de esta metodología se buscó articular de manera dinámica la práctica con la producción de saberes en el campo de la educación, la salud y la psicología, priorizando una perspectiva de prevención y de promoción de narrativas a los efectos de la elaboración de situaciones cotidianas.

Las unidades de análisis y el corpus sobre el que se realizó la sistematización fueron las observaciones elaboradas posterior a cada intervención y las producciones resultantes de las mismas. Se realizó un análisis minucioso de las temáticas, recursos y estrategias empleadas, que buscó articular la fundamentación teórica de las mismas con los resultados obtenidos de un total de 21 encuentros con 3er año y 18 encuentros con 4to año.

Los ejes temáticos que guiaron y configuraron la fundamentación de las intervenciones realizadas a lo largo del año en la práctica extensionista: convivencia en espacios presenciales y virtuales, comunicación y empatía, siendo esta última la que despertó más curiosidad en los grupos. Las narrativas surgidas en torno a esta temática fueron similares para ambas aulas, destacándose la noción de ponerse en el lugar del otro. Niñas y niños lograron identificar emociones en el otro e identificaron algunas situaciones dentro de la escuela donde sintieron empatía por un compañero/a; además se interesaron por conocer aspectos de la empatía como ser comprensivo o reflexivo. Fue significativa la amplia participación del grupo en los encuentros en que se trabajó esta temática, incluyendo aquellos niñas o niños que al momento no habían querido participar en otros talleres; no solo realizaron las actividades planteadas por el equipo de estudiantes, sino que además mostraron entusiasmo por compartir con sus compañeros/as lo que habían hecho.

Los recursos utilizados fueron empleados en su mayoría como disparadores para la producción de la actividad y en algunos casos como mediadores para el trabajo en equipo. El material audiovisual fue el recurso que logró captar más la atención del grupo; sin

embargo, al momento de las producciones individuales y/o grupales , las narrativas no lograban salir de la comprensión literal del video y presentaban dificultades para la abstracción o la transferencia de la idea trabajada a otras situaciones. Las imágenes estáticas si bien requerían más esfuerzo para captar la atención en la actividad, permitían producciones narrativas más enriquecedoras. Se concluye por tanto que el hecho de trabajar con imágenes en estas actividades fortaleció la capacidad de expresión (Schlemenson, 2004) y la asignación de significados simbólicos.

Por otra parte, las estrategias lúdicas, de expresión creativa y narrativas permitieron la reflexión sobre situaciones cotidianas desde un plano más concreto, identificando dificultades para la abstracción o la transferencia de aprendizajes a otras situaciones.

En especial, la producción de narrativas en base a la interpretación de imágenes con personajes ficticios fue la estrategia que habilitó producciones más auténticas y espontáneas, alejadas del discurso normativo centrado en el deber ser, permitiendo procesos de identificación y de producción simbólica. Mientras que las narrativas construidas desde la primera persona tendían a favorecer la autorreferencialidad evaluativa, donde el yo se presentaba ante un otro que juzga, las imágenes con personajes que actuaban como mediadores simbólicos operaron como elementos distantes que provocaron la identificación, la reflexión y se aproximaron a la elaboración.. Esta suerte de personificación a través de la imagen permitió una mayor libertad en la expresión subjetiva, revelando aspectos latentes que no afloraban en las respuestas autorreferenciales.

En términos teóricos, la imagen funcionó como catalizador proyectivo, facilitando la construcción de narrativas significativas a partir de la identificación simbólica.

En suma, esta experiencia permitió visibilizar el potencial transformador de las narrativas como herramienta de elaboración subjetiva, y de la imagen como mediadora simbólica en contextos educativos. La práctica se constituyó como un espacio de encuentro entre saberes, donde la prevención no se limita a anticipar riesgos, sino que se despliega como una ética del cuidado, una práctica situada de escucha y reconocimiento, y una apuesta por la salud entendida como posibilidad de decir(se), de ser con otros, y de habitar la escuela como territorio de sentido.

## 9. Referencias Bibliográficas

- Alam, F., Rosemberg, C. Scheuer, N. (2020). Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares. *Cuad. Cent. Estud. Diseñ. Comun.*, Ensayos no.89 En: [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-35232020001200187](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232020001200187)
- Angeriz, E., & Akar, A. (2024). Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la pospandemia en Uruguay. *Integralidad Sobre Ruedas*, 10(1), 71–94.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. GEDISA.
- Barnechea, M. (1990). La importancia de la sistematización en la construcción de una Nueva Sociedad. *Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS*.
- Besio Licio, S. (2022). *Se ha formado un equipo*. ALFAGUARA INFANTIL JUVENIL.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Paidós.
- Bentancour, G., Briozzo, A., Rebour, M. (2004). *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. UNICEF
- Facultad de Psicología, Universidad de la República. (s.f.). *Guía Int. PSI en Primaria, salud educ.* <https://sifp.psico.edu.uy/print/60331286>
- Fernandez, A (2007). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva visión.
- Fraga Mereles, M., Grasso, T., Herrera, F., Laport, P., Molaguero, B., Pasculli, A., Pérez, E., y Suárez, N. (2021). Articulaciones entre la salud y la educación en tiempos de pandemia: experiencias y aprendizajes del trabajo desarrollado por un servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo. En E. Viera, B. Weisz, M. N. González, D. Díaz, N. Chiarino, G. Lamas, y P. Silva (Eds.), *Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria ante la pandemia por covid-19* (pp. 13-33). Comisión Académica de Extensión; Facultad de Psicología, Universidad de la República. [https://psico.edu.uy/sites/default/pub\\_files/2021-11/Experiencias de Extensión de los Equipos de Facultad de Psicología en el marco de la emergencia social y sanitaria ante el COVID-19.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2021-11/Experiencias%20de%20Extensi3n%20de%20los%20Equipos%20de%20Facultad%20de%20Psicolog3a%20en%20el%20marco%20de%20la%20emergencia%20social%20y%20sanitaria%20ante%20el%20COVID-19.pdf)

- Frigerio, G (2010). *La educación: una escena del vivir entre otros / con-otros. Reflexiones para compartir*. Versión preliminar presentada en el encuentro de Montevideo, junio de 2010.
- Galván, Z., Mendivelso, M., Betancourt, Y. (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: Un enfoque Psicolingüístico. *Lingüística y Literatura, núm. 68, julio-diciembre, 2015, pp. 37-56*
- Janin, B (2021). Infancia y contexto – Intervenciones subjetivantes. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*
- Jara, O (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - una aproximación histórica. *DIÁLOGO DE SABERES N° 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 118-129*
- Jimenez, M (2016). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber - Vol. 8. Núm. 18 - Septiembre - Diciembre 2017 - Pág. 33 - 48*
- Martínez-Otero, V (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación, 15(1), 167-184. Universidad Complutense de Madrid*
- Moreno Araya, N (2007). “Arte Terapia y adolescentes: promoviendo la expresión emocional de los conflictos con la autoridad”. Santiago de Chile: Universidad de Chile Facultad de Arte Escuela de PostGrado.
- Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarín, C. , Nova Olave, C., Bravo Carrasco, I. (2011). CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN EL AULA Y VÍNCULO PROFESOR-ALUMNO: ALCANCES, HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN, Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*
- Organización Panamericana de la Salud. (2010, 10 de junio). *La integración entre salud y educación es uno de los motores fundamentales del desarrollo.*  
<https://www.paho.org/es/noticias/10-6-2010-integracion-entre-salud-educacion-es-un-o-motores-fundamentales-desarrollo#:~:text=La%20integraci%C3%B3n%20entre%20salud%20y%20educaci%C3%B3n%20es,dos%20d%C3%ADas%20de%20deliberaciones%20en%20Buenos%20Aires.>
- Rocha S., Mancilla Prieto L. (2010). *Mateo y su gato rojo*. Del naranjo.
- Ruiz, M. (2020). Paulo Freire y su legado político pedagógico en la sistematización de experiencias emancipatorias. *Revistas científicas UBAFILO.*
- Sandoval Manriquez, M. (2014). CONVIVENCIA Y CLIMA ESCOLAR: CLAVES DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. *Revista: Última Década N°41, PROYECTO JUVENTUDES.*

Schlemenson, S. (2004). Narración, imaginación y espacio escolar. *Periódicos de Psicología*.

Schlemenson, S. (2004). *Pensar, imaginar, crear: desafíos del siglo que se inicia*. En: *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Paidós.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc

Valadez, I. (2004). Educación para la Salud: la importancia del concepto. *Revista de educación y desarrollo*.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa, S.A