



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Psicología

*El lugar del juego en la educación: experiencias y cuidados en el
aprendizaje.*

Trabajo final de grado
Producción empírica: Articulación teórico-práctica.

Sandy Maciel CI: 5.090.983-8

Tutora: Profa. Adj. Alejandra Akar

Revisora: Profa. Agda. Esther Angeriz



AL MONSTRUO DE LA BARRUNA LE GUSTA BARRUNAR

Me gusta bailar la vida con internet tomar el tiempo. disfrutar el proceso. Para valorar la meta. En camino aprendo a saber estar, acompañar y sostener.

Winnicott nos trae esta frase para pensar en como el juego es el espacio donde el niño ensaya, transforma y simboliza el mundo.

«Necesito decir lo que siento: Cada persona brilla con luz propia»

ESPONTANEIDAD Y CAPACIDAD DE SENTIR

RECUPERAR EL CUERPO ES UN ACTO POLITICO

«nuestra identidad se construye en relación a la mirada del otro»

JUGAR ES CUIDAR, APRENDER, ENSEÑAR, EDUCAR Y CONSTRUIR CON OTROS/OS Y QUIZAS EL AMOR TAMBIEN SEA ESO; JUGAR, REIR, E IMAGINAR, Y ABRAZAR LA MAGIA QUE SUCEDE SOLA

Y QUÉ ES EL AMOR SI NO CUIDAR LA FRAGILIDAD DE OTRO

AHI ES DONDE LA INFANCIA SE CONSTRUYE, ENTRE EL JUEGO Y LA PRESENCIA DEL OTRO.

AMISTAD

En la calle Tristán Narveja, hay una casa que me abrió sus puertas y me dió la oportunidad de elegir el camino que quería transitar.

En él, me encontré con lugares y personas que me alumbraron y me sostuvieron.

Así como al monstruo de la laguna le gusta bailar la cumbia, a mi me gusta jugar, reír y bailar la vida con ustedes.

Si de algo estoy segura, es que este camino no lo hice sola, sino que me acompañaron las personas que más quiero y por eso elijo dedicarles mis agradecimientos:

A mi familia, mis amigas y amigos que son mi hogar, mi refugio y mi abrazo cálido en cada momento.

A Alejandra, mi tutora, por la calidez, la templanza y el apoyo.

A Nahomi, por ser mi compañera y mi dupla con quién compartir momentos, ideas y sentires en este proceso tan significativo.

Gracias por estar presente, por ser-hacer y caminar este camino conmigo.

Índice

<i>Introducción</i>	5
<i>Contextualización</i>	8
<i>EJE 1: Aprendizaje y juego en la educación a través del cuerpo</i>	11
<i>EJE 2: Convivencia es jugar</i>	18
<i>EJE 3: Che! hay que jugar</i>	26
<i>Consideraciones finales</i>	32
<i>Referencias bibliográficas</i>	35

Para la producción de este trabajo se tomó la decisión de manejar diferentes pronombres que se adapten a cada situación sin intención de excluir, sino apelando a facilitar la escritura y hacer fluir la lectura de dicho trabajo.

Introducción

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) está destinado a dar cierre a mi trayectoria en lo que corresponde a mi recorrido académico como estudiante de grado en la facultad de Psicología. Se desarrollará en base a mis experiencias personales, conocimientos, resonancias y sentires que fui transitando en el recorrido de la formación de grado en la Facultad de Psicología. Asimismo, invita a re-pensar (me) constantemente en base a mi implicación dentro de la misma y como fui tomando ciertos caminos y decisiones que determinaron que hoy me encuentre en esta etapa de cierre. Esos caminos que me llevaron a descubrir y despertar en mí el interés sobre las infancias y la psicología en la educación. Este trabajo me remite a revivir y recorrer nuevamente mis experiencias y el sentido que fueron tomando a lo largo de la carrera; como fui tejiendo (me) entre saberes y conocimientos.

La modalidad utilizada en este TFG es una producción empírica, ya que me permite desarrollar una articulación teórico-práctica y en especial en hacer foco en el acumulado de mi trayectoria académica y de mi implicación durante dicho proceso. El trabajo dará cuenta de mi experiencia en las prácticas pre profesionales desarrolladas en el ámbito educativo en el marco de la Licenciatura en Psicología. Interpelando edades diferentes como lo son la primera infancia abarcando edades de 4 y 5 años y la pre adolescencia en edades de 10 y 11 años. Por lo tanto para el desarrollo de dicho trabajo se pretende articular las mismas y dar cuenta del lugar del juego en los diferentes procesos del desarrollo infantil.

Larrosa (2019) expresa sobre la noción de experiencia y se refiere a la misma como algo exterior a lo que uno es, a lo que acontece, como un movimiento que forma y transforma. Lo que pasa es otra cosa que no soy yo, pero sí es algo que me pasa a mí. Teniendo en cuenta que la experiencia siempre es subjetiva, se invita desde este TFG a transitar la lectura y apropiarse de ella, pudiendo interiorizar la experiencia y ser parte de la misma. Por lo tanto, el presente escrito, se organizará en tres ejes principales que están pensados desde la creatividad y la imaginación para que al momento de leerlo más allá de buscar coherencia interna a nivel de la producción teórica-práctica, se intenta transmitir y compartir la experiencia y los sentires (Larrosa, 2019).

El primer eje está destinado a introducir y desarrollar conceptos como el juego y la corporalidad pero a su vez dará cuenta de cómo “el juego corporal no es solo juego de cuerpos sino cuerpos en juego” (Calméls, 2004, p. 25). En esta misma línea, poder comprender cómo a través de los mismos se generan diversos procesos de enseñanza en el ámbito educativo. A su vez, se hará referencia al cuidado del cuerpo tanto de uno mismo como de un otro, reconociendo la relevancia de dichos cuidados en el aula y en la grupalidad. Este primer eje será referente y dará paso al segundo, el cual está destinado a trabajar aspectos de la grupalidad y la convivencia a través del juego, además de hacer alusión a aquellos juegos que generan una brecha entre niñas y niños. Dicha temática será abordada desde una perspectiva de género y dará cuenta de cómo se transmiten generacionalmente.

El tercer eje está pensado a modo de cierre del trabajo, luego del recorrido realizado y se centrará en la figura del adulto. Comprender el lugar del adulto en estos procesos así como relacionar la importancia y responsabilidad del mismo frente al juego de los niñas/os, dando cuenta también de cómo la imagen del mismo va cambiando con el paso del tiempo frente a dichos procesos y en vínculo con el juego.

De esta forma, considero que los ejes son esenciales ya que buscan dar una continuidad y sustento al trabajo, así como también generar una instancia de producción de conocimientos. En base a un acumulado de experiencias, tanto de las prácticas realizadas, los diferentes momentos y situaciones que fueron claves en las mismas, así como también, la interlocución con diferentes aportes proveniente de la psicología evolutiva, la psicopedagogía y la psicología de la educación.

El foco transversal del trabajo se centra en el juego y la ludicidad. Winnicott (1972) expresa que jugar es hacer y se da en un espacio de transición con un otro, pero a su vez consigo mismo. Se refiere al juego como una actividad creadora y una experiencia cultural, así como también un potenciador del desarrollo en cuanto a diversas experiencias, tanto para niñas/os como para adultos (Winnicott, 1972).

El juego es considerado un factor relevante en la primera infancia y en la infancia, etapa en la cual las/os niñas/os se encuentran en desarrollo, tanto a nivel biológico, social y cultural. Se da en un espacio y tiempo determinado, con un fin, para construir, desarrollar y potenciar. Nora Merlín (2005) destaca que el juego es facilitador y transformador del espacio. Es un

instrumento social y cultural. Ya que permite a las/los niñas/os acceder al primer intercambio con otros y trazar los primeros lazos sociales. En esta misma línea, Gabriela Etchebehere (2007), expresa que el juego es un factor importante en cuanto a los procesos de socialización y estimulación creativa, refiriéndose al mismo como un espacio potenciador y estimulador de dicha socialización, en el cual las/os niñas/os pueden expresarse, crear e imaginar y ser partícipes de sus propios juegos. El juego se transmite intergeneracionalmente y es necesario poder abordar la temática desde una perspectiva de género. “Abordar las relaciones entre género e infancia implica pensar en las articulaciones entre construcciones sociales, culturales e históricas que definen lugares en la estructura de las sociedades” (IIN, 2019, p. 9).

Histórica y socialmente se ha construido y referido al juego como un factor determinante de patrones que estructuran y delimitan aquellos juegos feminizados para niñas y los masculinizados para niños. Asignándoles diferentes roles que luego se pueden ver reflejados en las prácticas de la cotidianidad e inclusive en las tareas y desempeños de los adultos. El género es una construcción social al igual que las diversas relaciones sociales que forman distintas maneras de violencia y opresión (IIN, 2019). Es de suma relevancia pensar en infancias libres de esta construcción social para deconstruir esos patrones que se siguen replicando en los diferentes espacios, inclusive institucionales. Donna Haraway (1991) plantea el concepto de conocimiento situado, una manera de ver el conocimiento desde una perspectiva feminista. Pudiendo retomar dicho concepto ya que la autora nos invita a repensar y trabajar desde la contextualización de cada persona, de cada niña/o, de cada centro educativo, incluyendo el contexto sociohistórico, cultural y la experiencia de cada una y cada uno. De acuerdo a esto, es relevante enmarcar como socialmente los estereotipos de género vinculados al juegos están inmersos dentro del contexto de cada sujeto y han sido determinantes de estos roles y prácticas que se han reproducido con los años.

Contextualización

Para dar contexto a esta producción basada en mis experiencias y parte de mi proceso formativo, es importante desarrollar y brindar conocimiento de las prácticas transitadas. Tanto como de la práctica de ciclo integral como la de graduación a las que voy a hacer referencia en este TFG. Las mismas están orientadas en las infancias y en diferentes tramos vitales. Ambas prácticas proponen objetivos distintos ya que abarcan edades y grados diferentes, aun así proporcionan varios aspectos que pueden relacionarse debido a que se desarrollaron dentro del contexto educativo. En las mismas se implementaron ejes de trabajo en los cuales se desarrollaron diferentes dinámicas de juegos y estrategias que se aplicaron en la grupalidad y en la individualidad de las/os niñas/os, así como también de las familias y los equipos docentes.

La metodología utilizada en ambos espacios formativos fue propiciando un enfoque participativo, desarrollando las distintas actividades mediante la implementación de talleres. Dicha metodología brinda la posibilidad de ser flexible al intercambio, mediado por diversos materiales, actividades lúdicas-creativas e imaginativas, como dibujos, juegos, títeres, cuentos, narrativas, así como también espacios de diálogo, comunicación y escucha. (Angeriz y Akar, 2024). Parte de lo que caracteriza esta metodología es la posibilidad de incluir la planificación y la observación constante como herramientas esenciales de trabajo para desarrollar los talleres y para establecer líneas de trabajo participativas, orientadas desde la co-creación y la co-producción. Las temáticas de los talleres se iban ajustando en función de lo que emergía en el aula, las necesidades y demandas de las niñas/os, las maestras y las familias. Las planificaciones de los talleres incluyen tres 3 momentos: una apertura con actividades de tipo rompe-hielo. Un segundo momento con el desarrollo de la actividad central. Luego el cierre acompañado de un espacio de escucha, reflexión y conclusión que luego serían utilizadas para desempeñar los próximos talleres.

Especificando aspectos modales de dichas prácticas, comienzo presentado la que involucra al ciclo integral cuya docente responsable fue la Profa. Adj. Rossana Blanco. Fue una práctica de carácter semestral y se fundamentó bajo la noción de comunidad educativa. La misma se llevó a cabo en una escuela de doble turno, en Puntas de Mangas, perteneciente al municipio D y está categorizada como quintil 1. Su matrícula al año 2024, es aproximadamente de 500

niñas/os (ANEP-DGEIP, 2024). También destacar que la escuela tiene maestras comunitarias las cuales trabajan para fortalecer la comunidad educativa junto con las familias y las docentes de manera integral para acompañar las diferentes trayectorias de las/os niñas/os. Dicha práctica está focalizada en 5to y 6to año, grados en los cuales se realizaron talleres semanales. Los mismos se desarrollaban en el marco de ejes establecidos en base a la demanda que se presentaba desde la institución, las maestras y las/os niños, así como en las observaciones que se realizaban en el aula. La misma tenía como objetivo trabajar los cuidados, tanto de uno mismo, como de un otro y en la misma línea trabajar con la convivencia escolar. Particularmente trabajé con las/os niñas/os de 5to grado, brindando un espacio de escucha y participación así como también diferentes herramientas y prácticas de cuidado, diálogo y comunicación para favorecer la convivencia escolar. Lo acontecido pudo dar cuenta de mi primer experiencia y acercamiento en cuanto a lo que refiere a una práctica pre profesional y a su vez la cual llevó a despertar mi interés sobre el rol de la psicología en las instituciones educativas. Comprender mi lugar desde el rol y aportar a las/os niños un espacio en el cual pueden ser escuchados y visibilizados.

Por otra parte, la práctica del ciclo de graduación, denominada “Intervenciones PSI en Educación Inicial: salud y educación”, de carácter anual, siendo las docentes responsables la Profa. Agda. Esther Angeriz y la Profa. Adj. Alejandra Akar. La práctica está enfocada en una perspectiva de salud mental con el objetivo de trabajar en conjunto con las maestras y las familias. Se trabajó desde un enfoque de salud mental integral, así como también fomentar prácticas preventivas de cuidados en relación a la salud mental en la infancia. Se desarrolló en una escuela de tiempo completo en el límite de Malvín Norte y Flor de Maroñas, perteneciente al Municipio F y categorizada como quintil 2. Su matrícula es de 206 niñas/os aproximadamente y se dictan clases de nivel inicial de 4 y 5 años y de educación común de 1° a 6° (ANEP-DGEIP, 2024). Se trabajó en grupos, desarrollando talleres semanales basados en demandas, necesidades y observaciones que se presentaban en el aula, así como también inquietudes por parte de la maestra y de las familias. Esther Angeriz y Alejandra Akar (2024) expresan que “Las demandas se abordaron desde un enfoque de prevención, con la intención de generar espacios facilitadores de la expresión afectiva y simbólica que permitan acompañar los procesos de escolarización de niñas y niños, involucrando a docentes y familias” (p. 73). Mi experiencia en esta práctica, fue trabajar con el grupo de inicial de 4 años, así como también, realizando intervenciones individuales focalizadas en niñas/os. Para el desarrollo de dicho trabajo fue indispensable contar con la autorización y consentimiento

previo de las familias (se firma un consentimiento informado). De esta manera, se buscó desarrollar intervenciones desde una perspectiva de prevención de salud mental así como también estrategias que sirvieron para la participación de las/os niñas/os en el aula. Cabe destacar que el juego y las diferentes actividades realizadas en dichas intervenciones sirvieron como mediadores entre las/os niños y las/os adultos, estableciendo diferentes roles para poder realizar y concluir las dinámicas.

Lo anteriormente mencionado, es pertinente ya que me invita a pensar en mi lugar desde la psicología, como futura profesional y desde mi rol como adulta responsable de cuidar, acompañar y proteger las infancias. Considero que es clave trabajar y seguir fomentando y re pensando dinámicas de juego libre y creativo. Winnicott (1972) expresa “el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador” (p. 80), haciendo referencia a la importancia que el juego tiene en la creatividad de las/os niñas/os. Así como también el brindar espacios en los cuales se pueda desarrollar esa creatividad y tener presente que el juego es una herramienta fundamental para trabajar con las infancias desde la integralidad y el contexto, la escucha, la participación, la comunicación, que hacen al bienestar de cada niña/o. El juego brinda a las/os niños la posibilidad de “retalar-se e inventar-se historias y personajes” (Fernández, 2002, p.175). Es un factor necesario para el buen desarrollo y para acompañar la crianza de las infancias de una manera sana. Lacuesta (2014), expresa que el participar en la vida cultural y en el arte, es un derecho para las/os niñas/os ya sea en el hogar, la escuela, en la música, la literatura y ningún niño debe ser denegado de esas prácticas y actividades, sino ser digno de poder elegirlos.

El estar implicada en estos procesos, me inspiró a pensar y desarrollar este trabajo para dar cuenta no solo de mi experiencia sino inspirar a seguir rompiendo prácticas establecidas sobre el jugar, visualizando la trascendencia y relevancia que tiene el juego como generador de conocimientos y potenciador de diversos procesos a nivel comunicativo y participativo, en los procesos de socialización y encuentros con otros.

EJE 1: Aprendizaje y juego en la educación a través del cuerpo:

Este eje está destinado a mostrar cómo el cuerpo es esencial y ocupa un gran lugar en el juego de las/os niñas/os así como también en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizajes en la educación. Entendiendo al juego como generador de encuentros, la corporalidad atraviesa los mismos y no se da de manera aislada. En este sentido, es pertinente cuestionar e introducir al tema; ¿qué lugar ocupa el cuerpo en el juego de las/os niñas/os?.

La ludicidad de los juegos está presente en las acciones cotidianas incluso antes de que las/os niñas/os puedan jugar, actividades como la alimentación, el aseo, el descanso, el diálogo, la relación con un otro y con diferentes objetos (Calméls, 2018). La corporalidad de la niña/o, se va conformando mediante diferentes expresiones en las que un otro le otorga visibilidad y subjetividad a los mismos. Desde los primeros años de vida, el juego hace al cuerpo del niño mediante su exploración a medida que las/os niñas/os exploran su propio cuerpo, lo van conociendo mediante el juego (Rodulfo, 1996).

En el mismo sentido Beatriz Janin (2005), expresa que no solo el cuerpo sino que también “Amar, hablar, aprender... todo comienza jugando” (p. 2). Al jugar con el cuerpo, el niño experimenta el placer de la espontaneidad y de los movimientos de su propio cuerpo (Dinello, 2007). Es interesante lo que estos autores presentan ya que da cuenta de cómo a través del juego se van implementando y desarrollando diferentes multiplicidades en cuanto a lo que despierta el juego de las/os niños, con el simple hecho de hacerlo y de tener un espacio y un otro que sea sostén y potenciador de esos juegos.

Los juego corporales como expresa Calméls (2004) son actividades lúdicas vitales para el desarrollo y denomina los primeros juegos corporales como juegos de crianza. El autor hace referencia a que se necesita de un otro, un adulto referente en esta instancia de desarrollo de las infancias que sea de base fundamental en cuanto actualizan y sostienen los miedos básicos en las infancias, brindando información y herramientas para poder enfrentarlos a medida que se van modificando con el tiempo (Calméls, 2004).

La experiencia transitada en el recorrido de la práctica de graduación, me llevó a profundizar sobre el diseño y construcción de talleres con el objetivo de abordar el reconocimiento del

cuerpo mediante actividades lúdicas cooperativas y creativas. Se tuvo en cuenta la etapa evolutiva de las/os niñas/os de inicial 4, siendo pertinente destacar que el niño construye su esquema corporal hasta los seis años aproximadamente, mediante las identificaciones con un otro, como la voz, la mirada y el tacto. La presencia de un otro con el cual se establezcan vínculos continuos, consistentes y amorosos (Calméls, 2018).

En el siguiente párrafo se integran palabras al ritmo de una canción:

“Pará, pará, pará... Al monstruo de la laguna, le gusta bailar la cumbia... Empieza a mover los pies, para un lado y para el otro, del derecho y el revés. Mueve los pies, mueve la cadera, mueve los hombros, mueve las manos, mueve la panza, pero no le alcanza” (Cumbia del monstruo de Canticuenticos, 2012).

¿No te dió ganas de bailar?, más allá de que sea una canción que invita a mover el cuerpo, la decisión de tomar como figura representativa, la cumbia “el monstruo de la laguna” del grupo argentino “Canticuenticos” fue central para trabajar la corporalidad con las/os niñas/os de nivel 4. La canción fue utilizada como rompe hielo en varios de los encuentros y en especial con la intención de fomentar la participación y el entusiasmo entre los niños. Asimismo integrar al cuerpo mediante el baile y generar espacios de caldeamiento grupal para dar paso al resto de actividades a realizar en cada encuentro. Dicha actividad les generó mucho entusiasmo, alegría, mediante los movimientos y el disfrute. Un clima apropiado de trabajo e incluso motivó a aquellos niños que muchas veces tendían a estar alejados de las actividades relacionadas al baile, sin embargo durante este momento la mayoría se sumaba a las grandes rondas, siguiendo la coreografía y participando con disponibilidad. La música utilizada como recurso lúdico y pedagógico ayuda a proporcionar un ambiente de aprendizaje y enseñanza.

Posteriormente se propuso otra actividad en el aula, la cual fue mediadora para introducir la idea del esquema corporal. En dicha actividad se priorizaron materiales para el armado de un puzzle de la imagen del monstruo el cual estaba dividido de forma estratégica por partes del cuerpo, con el fin de que puedan reconocer sus características corporales y sus partes, para posteriormente llevar a cabo este ejercicio de reconocimiento con el cuerpo humano.

Esta dinámica se realizó en grupos y dió cuenta de que la mayoría de los niños reconocían dichas partes y las asociaban con su propio cuerpo. Durante el armado del puzzle se apreciaba que había quienes manejaban la consigna con más fluidez y aquellos que requerían de otra ayuda ya sea por no comprenderla, o al estar aplicada en grupos se dificultaba el realizar la

tarea todos juntos y el participar de manera grupal.

El esquema corporal se va construyendo como expresa Dinello (2007) a través de la imitación y el campo social, el contexto. El juego y la educación corporal toma gran importancia en cuanto al conocimiento del cuerpo de uno mismo y de otros. En este sentido resulta pertinente introducir el concepto que Winnicott (1963) propone sobre el ambiente facilitador, como aquel lugar que tiene lo necesario para potenciar las cualidades y los diferentes procesos de las/los niñas/os. Tener un buen ambiente en el cual los niños pueden desempeñar y llevar a cabo estos juegos de crianza es más que relevante y sobre todo la figura del adulto que auspicie de referente y estimulen el juego y el buen desarrollo para los mismos, así como también contar con un ambiente que ayude a la construcción del esquema corporal (Calmés, 2004). Es muy importante recordar que un ambiente facilitador no solo se da en el contexto del hogar o la familia, sino que se extiende a aquellos lugares institucionales a los cuales la niña/o pertenezca y sean parte de su entorno (Winnicott, 1963).

Siguiendo los lineamientos del autor, las instituciones educativas así como las escuelas y más aún específico el aula, también son espacios que hacen referencia al ambiente facilitador, teniendo presente que los niños están sujetos a su entorno, construyendo subjetividad y absorben diversos conocimientos constantemente. Es de suma relevancia que desde la educación se fomente el aprender y enseñar a través del juego, generar un espacio seguro que cumpla con las condiciones en las que las/os niñas/os puedan desempeñar lo lúdico, desarrollar la imaginación y la creatividad. Winnicott (1963) propone que “jugar requiere ciertamente un adulto que posibilite el juego, pero también un espacio potencial que el niño pueda organizar según su propia creatividad y sus propias proyecciones” (p.9).

Al término de las actividades se buscó por parte de las estudiantes de psicología generar un espacio de escucha y diálogo con y entre las/os niñas/os, para que pudieran expresarse, intercambiar conocimientos pero a su vez poder identificar las parte del cuerpo no solo en el monstruo sino las que ellas/os también tienen en sus propios cuerpos. Es relevante destacar el acondicionamiento del espacio en el que se desarrollaran las actividades, que dan cuenta del ambiente facilitador que menciona Winnicott (1963) donde el adulto es mediador entre el juego y las/os niños para que puedan expresar su creatividad y la imaginación para poder desempeñar la tarea desde el disfrute y el aprendizaje.

Para que se habilite el juego se requiere de tiempo y lugar, Alba Flesler (2005) expresa que son las condiciones precisas para que se desarrolle el mismo y es el adulto tiene que estar implicado para condicionar esos espacios. Desde esta mirada sobre el lugar del juego en los aprendizajes es importante hacer énfasis en la escuela como el espacio en el cual se desempeñan los juegos corporales y como son parte del proceso de las/os niños tanto a nivel vincular, social y parte de la educación misma.

En consonancia con el trabajo realizado con el monstruo de la laguna se buscó introducir la figura humana mediante actividades lúdicas y prácticas con el objetivo de impulsar los procesos de socialización, estimulando la motricidad, creatividad y la expresión de los niños. La expresión plástica permite que las/os niñas/os desarrollen habilidades y potencien los sentidos del mundo que los rodea (Etchebehere, 2007). Por lo tanto se propuso una actividad collage la cual constituía en el armado de la figura humana y se les entregó diversas partes del cuerpo como cabezas, brazos, torsos y piernas con la intencionalidad de que reconozcan dichas partes a partir del reconocimiento de sí mismo y la identificación con su propio cuerpo para lograr la construcción corporal. El añadir collage, colores, papel crepé, lanas, proporcionar diversas texturas y diferentes materiales que más allá de buscar potenciar la actividad tenía objetivo expresar parte de la identidad e impronta que las/os niños le proporcionaban a la imagen. Desarrollar la creatividad permitiendo la expresión libre. En esta instancia cabe destacar que se observó el reconocimiento de las partes del cuerpo por parte de los niños frente a la figura humana ubicando las piezas de manera correcta e incluso ayudándose entre compañeros del grupo, salvo algunas particularidades destacadas que si bien lograban identificar las partes del cuerpo, no pudieron concretar la figura humana. Al momento de pensar la actividad y de elegir la figura humana se buscó que la misma no representará ningún estereotipo de género para que todos las/los niños/as pudieran identificar las partes y crear la figura de manera libre, sin señalar niñas o niños. Teniendo presente que el género es una construcción social al igual que las diversas relaciones sociales y las infancias son parte de esto (IIN, 2019), por lo tanto es necesario desde estas instancias re pensar y re construir las relaciones sociales.

Trabajar con la figura humana y la construcción del cuerpo y de sí mismo brindó la posibilidad para que luego se abordara como temática central el cuidado del cuerpo tanto de uno mismo como de un otro/a y seguir desarrollando hábitos de cuidados y autocuidados de la cotidianidad del aula, la escuela y el hogar, considerando que dichas las prácticas son

esenciales para el bienestar y la salud de todas/os los niños, así como el proporcionar límites saludables que potencien el autoestima y la toma de decisiones (FUNDASIL, 2022).

Alicia Fernández (1987) sostiene que “el aprendizaje pasa por el cuerpo” (p. 65). No solo es clave enseñar a través de los juegos corporales sino también construir y transmitir prácticas del cuidado de los cuerpos. Los niños, sobre todo en la primera infancia, etapa donde se implementan la mayoría de estos juegos, tienden a hacerlo de diferentes formas y en las que muchas veces no son de las maneras correctas e incluso pueden predominar maneras impulsivas como se apreciaba muchas veces en el aula y se veía reflejado en las actividades realizadas en los talleres. Por eso es importante la figura de un adulto que guíe, ayude y cuide, así como también facilite y brinde espacios en los cuales se puedan desarrollar. Introducir e incorporar prácticas de cuidado y de autocuidado en la cotidianidad de las/os niños, en las diferentes instituciones que habite, no solo desde el hogar sino desde la escuela y el aula ya que también son espacios en los cuales el niño pasa mucho tiempo y convive con otros (Dinello, 2007).

La responsabilidad por la salud tiene una dimensión individual/singular pero, al mismo tiempo, se vincula con lo colectivo y la posibilidad de estar, cuidar y compartir con otros (FUNDASIL, 2022). En este sentido, cuando se fomentan prácticas y modos de cuidado individual también se proyectan prácticas de cuidado colectivo, así como el respeto por el cuerpo de un otro y diversas maneras de vincularse entre sí desde el cuidado e incitando el bienestar de los niños y su salud, desde el disfrute y el aprendizaje. “No hay educación sin cuidado ni cuidados sin educación” (Álvarez et al., 2021, p. 65). Potenciar desde la educación esas prácticas de cuidados día a día y en la cotidianidad de las escuelas, pensando en proporcionar a las infancias un lugar seguro que sirvan para que puedan moverse en el mundo exterior, fuera de la institución escolar. Es esencial hacer énfasis en que el cuidado y la educación no solo son prácticas escolares o familiares, sino sociales y deben abordarse desde la integralidad y la interdisciplina (Álvarez et al., 2021).

Dando continuidad al trabajo me permito compartir y dejar escrito parte de mi resonancia en uno de los talleres que se llevó a cabo en la práctica y luego desarrollar dicha experiencia: *Expandir redes a través del árbol de los cuidados, desde su crecimiento, multiplicando y diversificando prácticas de cuidados como sus ramas, potenciando y construyendo vínculos,*

cuidando el entorno y siendo cuidado por el entorno mismo que lo ayuda a florecer y ayuda a florecer a otras/os.

Florecer, cuidar y sostener la grupalidad, seguir potenciando la ternura y el amor.

En otro de los talleres se propuso la construcción del árbol de los cuidados partiendo de una búsqueda del tesoro con el objetivo de seguir abordando y reconociendo el cuidado entre pares, trabajando desde el respeto y promoviendo modos amorosos de estar en el espacio escolar. Asimismo se buscó favorecer narrativas acerca de situaciones cotidianas representadas por las/os niñas/os en el aula.

Se pensó introducir el personaje de un pirata imaginario, amigo de las estudiantes de psicología, que ayudó a mediar la comunicación con las/os niñas/os de inicial y les hizo llegar una carta donde se les propuso una misión. En el salón de clase había escondido un tesoro (una estrella gigante de oro) por lo tanto debían seguir las pistas para encontrarlo. Dichas pistas se trataban de tarjetas que representaban diversas prácticas de cuidado, convivencia, buen trato y respeto, las que luego de una larga búsqueda, ya que estaban escondidas en diferentes partes del salón, clasificaron y acomodaron en las ramas del árbol. Las imágenes que sí representaban el cuidado se colocaron en la copa del árbol y en la base de éste se colocaron aquellas imágenes que representaban modos impulsivos de vincularse, sumado de aquellas prácticas no respetuosas que por lo tanto no representaban el cuidado y la buena convivencia. El fin de dicha actividad pretendía visualizar las prácticas de cuidado, generar una instancia de diálogo y profundizar sobre las mismas. Esta actividad proporcionó al grupo gran entusiasmo, la mayoría de las/os niñas/os se involucraron y prestaron atención e incluso participaron activamente comprometidos por la misión que el pirata les había mandado. Así como también se apreció que identificaron con rapidez y claridad las situaciones y fueron capaces de clasificarlas y comentar lo sucedido en las mismas. No se los notó tan entusiasmados al final de dicha actividad al revelar la estrella dorada que había en el cofre, porque al parecer ellos esperaban otro regalo por parte del pirata. Este tipo de dinámicas y estrategias favorecen la cohesión grupal (Dani, 2017), ayudan a participar, disfrutar, construir interés y desarrollar la creatividad, pero también incrementan y transmiten conocimientos y aprendizajes desde la diádica en la educación infantil.

Promover y pensar la enseñanza a través de la integralidad infantil en clave de sostener formas respetuosas de enseñar a las/os niñas/os como expresa Rosa Violante (2018), brindar

calidad e inclusión educativa desde los derechos de las infancias y proponer diferentes pilares como bases para ampliar la enseñanza y la educación así como también desarrollar el juego libre. Considerando que el mismo a su vez tiene un lugar central en el ámbito escolar ya que las y los niños aprenden y se interesan de manera gratificante desde la ludicidad y el inmenso valor cultural y social que el juego y la creatividad les aporta (Violante, 2018).

Introducir las prácticas de convivencia y cuidado dentro de este apartado, no es de manera casual ya que son parte de la intencionalidad de este trabajo y atraviesan a los tres ejes, así como también su producción. Por lo tanto se profundizará sobre la convivencia escolar en el próximo eje.

EJE 2: *Convivencia es jugar:*

Este eje está destinado a dar cuenta de lo implica el jugar y generar prácticas de convivencia saludables dentro del aula, la escuela e incluso el expandir dichas prácticas a los diversos contextos sociales que habitan las infancias. A su vez, en el desarrollo del mismo, se presentarán relatos propios de las voces de las/os niñas/os de la escuela, particularmente de 5to año de primaria.

Me resulta interesante compartir la frase de un niño de nueve años, al que llamaré Lucas, que me invita a transmitirla y cuestionarla lo largo del apartado.

-Lucas: “Convivencia es jugar con otros”.

Cuando hablamos de convivencia siempre pareciera que es un término el cual impone ciertas reglas y organizaciones y es de destacar que el juego también comparte estas características. Martínez-Otero (2006) desarrolla la noción de comunidad educativa bajo el concepto de convivencia escolar. Plantea que el espíritu de las instituciones educativas tiene que ser la convivencia. En este sentido el autor destaca que una buena comunidad y convivencia requieren de diferentes valores, acciones, normas y costumbres que confirmen y den cuenta del ambiente escolar saludable y cuidado. Pensando la educación en clave de convivencia escolar. “Convivencia-vivir entre o vivir con otros” (Frigerio, 2010, p. 1) desde la construcción constante de prácticas de cuidado, acciones y normas.

La convivencia se va construyendo y en el camino se van visualizando diversas situaciones que también son parte del ámbito educativo y muchas veces producen prácticas que ponen en juego a la convivencia. Sandoval (2014) menciona como parte de la convivencia en la institución educativa está mediada por el aprendizaje, actitudes y conocimientos que las/os niñas/os van adquiriendo a lo largo de su trayectoria escolar. Las prácticas de convivencia y de cuidados son partes del clima escolar y por lo tanto, “una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa” (2014, p. 161).

En cuanto al aprendizaje, es clave pensar en convivir a través del juego y del juego construir convivencia. Habilitar el juego en el aula, acompaña los procesos de aprendizaje y de escolarización, así como también la incorporación de valores y herramientas.

Dani (2017) sostiene que tanto en el aula como en la escuela se desarrollan dinámicas grupales que son propicias del “espacio educativo” (párr. 4) las cuales tienen cierta finalidad y ayudan a incorporar, compartir, vivenciar y disfrutar entre las/os niñas/os. A su vez, el autor hace referencia al rol docente y el rol de las/os profesionales como generadores de espacios en los cuales se puedan incorporar prácticas de convivencia que sean transversales a la grupalidad escolar. Podemos pensar el concepto de espacio educativo con los lugares de producción de subjetividad que plantea Alicia Fernández (2000), en los cuales las/os niñas/os pueden expresarse ya que tienen maneras diferentes de compartir y vincularse con los demás a través del diálogo y la narrativa de cada una/o. Los grupos forman parte de ese espacio y son esos lugares en los cuales interactúan entre sí e intercambian parte de sus personalidades, así como también adquieren diversos conocimientos entre sus pares.

Los espacios de juego son muy significativos para las/os niños, el recreo suele ser uno de ellos. En una entrevista realizada a Calméls (2018) en la cual se refiere al recreo como aquel tipo de juego libre el cual se desarrolla en un espacio al cual se sale en oposición al aula, lugar al cual se entra. Es el lugar de disfrute, juego libre y descarga, en el cual pareciera que hay un poco menos de estructuras, normas y en el cual se pueden hacer actividades distintas a las que se realizan en el aula. El recreo como un lugar de encuentro y reencuentro, de charlas, risas, corridas y complicidades, en donde el cuerpo de las/os niñas/está expuesto y la corporalidad se despliega mediante la mirada, la escucha y la voz. En este sentido es pertinente tener en cuenta que existen niños que no logran disfrutar del recreo por diferentes razones y en las cuales muchas veces se sienten excluidos y sin grupo de pertenencia por lo tanto tienden a quedar aislados y solos, en esta misma línea, muchas veces las maestras/os y ciertas figuras de referencia de la institución intervienen en el espacio de recreo imponiendo ciertos límites al jugar. En este sentido, el adulto tiene que tener presente que en el espacio de juego es necesario que se lleve a cabo la constitución de un encuadre, y acuerdos con los niños planteando permisos y prohibiciones (Calméls, 2018).

Escribir sobre el recreo y el lugar que ocupa en la escuela me lleva a cuestionarme sobre los juegos que son parte de este y del patio. El recreo ¿es un espacio para todas/os?, ¿hay juegos que están pensados para algunos y no para otras/os?. El objetivo de dichas preguntas es incitar a las/los lectores a la reflexión y sensaciones, dónde puedan acudir a sus propias experiencias en el recreo de la escuela.

Retomando la experiencia transitada con las/os niñas/os de 5to año, es pertinente destacar los procesos desarrollados y llevados a cabo en cuanto a la convivencia en el ámbito educativo y lo que se pone en juego. Se realizaron talleres con las/os niños teniendo presente a la convivencia como tema transversal a la práctica. En este sentido se venía trabajando con diversas situaciones de la convivencia, e incluso es de destacar que en uno de los talleres las/os niñas/os establecieron sus propias pautas de convivencia, mediadas por el cuidado y el respeto, las cuales taller a taller se encargaban de recordarlas. Dichas pautas hacían referencia a: escuchar, prestar atención, levantar la mano, no insultar, cuidar materiales, no pelear y respetar.

En otra oportunidad, en uno de los talleres el objetivo era ver cómo se relacionaban y con quiénes, ubicándose en un plano de la escuela las/os niñas/os. Los lugares más destacados eran el patio, el baño, las canchas, salones y comedor. Teniendo en cuenta que los lugares más seleccionados por los niñas/os fueron el patio y la cancha. Rene Fau (1954) plantea “El niño tiende a formar grupo, ya sea espontáneo, artificial o intermedio” (p. 192), en el cual eligen a sus compañeros y actividades de juegos. Es importante considerar el grupo como un instrumento educativo que ayude al desarrollo y la formación de las personalidades de las/os niñas/os. Así como también considerarlo un instrumento pedagógico que sea eficaz en cuanto a que brinde valores y prácticas saludables de convivencia y cuidados.

En otra instancia de taller, se invitó a las/os niñas/os a que desarrollaran en subgrupos una situación de conflicto, de convivencia, de cooperación o cualquier situación que quisieran compartir con el resto de los grupos. El objetivo era observar determinadas situaciones de conflicto que se plantean y cómo se podrían resolver. Se apreció que dibujaban diversas situaciones como peleas en los diferentes espacios de la escuela, destacándose la cancha como el lugar donde más ocurrían estas situaciones. Incluso fueron manifestados mediante el diálogo episodios de bullying y violencia como algo que no estaba bueno, pero de todas formas sucedía. Se pudo observar en el desarrollo del trabajo que al utilizar el término del bullying las/os niñas/os, tienen incorporados ciertos conceptos más técnicos o formales pero que dan cuenta de lo que viven día a día en la escuela.

Me resulta pertinente destacar una observación particular realizada en el patio de la escuela sobre la cancha de fútbol, ya que fue un lugar que se destacaba por su amplia dimensión en cuanto al espacio que ocupaba en el patio: ¿Qué cosas pasan en las canchas? ¿Todas y todos

las habitan? ¿Las voces que se escuchan en el aula son las mismas que se escuchan en la cancha y en el patio?.

Teniendo presente varias observaciones que desprendieron de los talleres realizados, desde el equipo de psicología, se pensó en seguir indagando sobre los acontecimientos ocurridos, por lo tanto se utilizó como herramienta disparadora el cortometraje titulado: “Piedra, papel o tijera”, donde se observaron diversas situaciones escolares con los diferentes protagonistas. En esta oportunidad el objetivo era formar un espacio abierto de escucha en el cual la pregunta disparadora fue: ¿Alguna vez se sintieron identificados con alguno de los personajes?. En primera instancia el tipo de respuestas era más descriptiva y literal sobre la interpretación del cortometraje. Por lo tanto, se pensó en generar preguntas que profundizaran el intercambio, la reflexión sobre el video y las situaciones que allí se desarrollaban.

De acuerdo al registro de las bitácoras realizadas en los encuentros, me parece pertinente retomar y compartir las voces de los niños que participaron de los talleres. Ya que, como plantea Silvia Schlemenson (2004) es a través de la narración como los niños imaginan, expresan, crean y producen historias propias a través del diálogo, la escritura, el dibujo y los juegos. A continuación se comparten fragmentos de los relatos de los niños a partir de la actividad: *“Le están haciendo bullying al papel”, “el papel es estudioso y le hacen bullying”, “le hacen bullying porque es nuevo”, “no hay que lastimar a la gente que podemos lastimar, ejemplo al ser piedra papel o tijera.”, “no hay que discriminar a las personas ni por su forma ni por su color, ni aunque tenga problemas.”, “la tijera le tiene miedo porque la piedra lo puede lastimar pero la piedra es buena también”, “no importa como sean los demás porque se pueden ser amigos”, “de algo malo puede pasar algo bueno”, “son todos felices porque son amigos ahora”*

Teniendo presente cómo iba transcurriendo la charla se introdujo la siguiente pregunta: ¿Alguna vez se sintieron así, qué pasa en la cancha?. Y los relatos tomaron la siguiente forma: *“me molesta que me molesten”, “un compañero se fue con la pelota de la cancha, y se fueron todos en grupo insultando y pegando” “los que hacen bullying no se miran al espejo primero” “no tienen el derecho a insultar” “casi nunca la violencia es una forma de solucionar los problemas”, “defienden pegando” “no se mira a si mismo” “me gustaria que me valoren” “no saben perder ni ganar” “pechan por el poco tiempo que tenemos” “se rien porque no se” “competencia” “violencia” “me hacen bullying por distinto tono de color”*

“no hay organizacion” “excluyen” “te sacan o no te dejan jugar” “a las nenas no las dejan jugar, no le pasan la pelota en la cancha”.

En el espacio generado se destacó el diálogo fluido entre las/os niños, donde intercambiaban entre ellas/os sobre las situaciones que ocurrían diariamente en la escuela. Tanto en el patio como en el aula, incluso aquellas situaciones que pasan desapercibidas por los adultos. Resonaba constantemente una diferenciación en cuanto a los niños que jugaban y eran parte de la cancha, considerándose que eran los que sabían. Esto conduce a una rivalidad entre quienes eran asignados como los mejores y los peores en el manejo del juego en la cancha, así como también entre los más grandes y los más chicos. Calméls (2018) plantea el concepto de apropiación del espacio. Muchas veces los grupos se apropian del espacio, del recreo e incluso dentro de esos grupos, se pueden visualizar otros grupos minoritarios. Sí el recreo es un espacio del cual los más grandes se apropian, ¿Dónde quedan los más chicos y los que no son parte de ese espacio? En mis experiencias pude apreciar y notar como el espacio para los más chicos era mucho más reducido, distinto y diferenciado. El lugar para los más grandes y el lugar para los más chicos, es una idea que se va construyendo y que las/os niños van asumiendo y teniendo presente en su cotidianidad.

Por otra parte, las niñas no formaban parte de la cancha ni de las disputas que se presentaban allí, ya que se inclinan por estar sentadas dibujando en el borde de la cancha y alejarse de las situaciones conflictivas. Teniendo presente que era un lugar al cual los niños no las invitaban a ser parte y a participar de los juegos. Tradicionalmente en el espacio de recreo se puede apreciar una reproducción de ciertos mandatos sociales y de género sobre los cuerpos y roles de las/os niñas/os. En este sentido, un juego de activo-pasivo, donde las niñas realizan actividades que no implican movimiento, representando un rol más tradicional asimilado con la sumisión. Asimismo, los varones encarnan una representación social vinculado al dominio del espacio público, en donde se impone con fuerza y predominancia física al uso en este caso del patio de la escuela. A su vez se visualizan como recaen sobre los varones en lo que refiere al propio estereotipo de género asociado al juego tradicionalmente masculinizado (en este caso el fútbol).

Los niños forman sus grupos de diferentes edades en el recreo y en las dinámicas de juego los más grandes enseñan a los más chicos, se observa una especie de transmisión intergeneracional en el juego y el jugar entre pares. A medida que las/os niñas/os van

creciendo se van apropiando de los espacios, del patio y del recreo (Calméls, 2018). En esta escuela en la que trabajamos, la cancha se constituía como un espacio del cual los niños más grandes tomaban el control, donde pareciera que no había lugar para las niñas, pero tampoco para los niños más chicos o para los que no sabían jugar a la pelota. Se generaban situaciones de control y dominio del espacio de juego que a su vez podrían generar exclusiones.

Parte de esta experiencia dejó en evidencia como en la cancha y en los juegos, los niños se van apropiando del espacio. Pero en esta oportunidad no hablamos de niñas y niños, sino de niños varones que se comportaban de la misma manera en la cancha y en el aula. Ellos se presentaban con actitudes dominantes frente a las niñas, por lo que en muchas oportunidades en el aula las voces de ellas se veían disminuidas, hablando por ellas, impidiendo que manifestaran situaciones incluso vividas por ellas.

En las relaciones sociales y en diferentes ámbitos están presentes las cuestiones de género, (Álvarez et al., 2021) identificarlas e intervenir es de gran importancia para no seguir reproduciendo patrones de conducta y comportamientos históricos-sociales que han estructurado binarismos de géneros de los cuales pareciera que solo hay dos opciones. Los niños por un lado, en la cancha y las niñas por el otro, por fuera y dibujando, haciendo otra actividad completamente distinta. Los juegos también están asociados y determinan roles. La cancha está asociada tradicionalmente a lo masculino: juegos para varones y el dibujo o aquellos juegos que son de menor descarga corporal para las niñas: “los niños están sujetos a modelos socio-culturales que marcan fuertemente su subjetividad” (Janin, 2021, p. 142). Estos modelos son mandatos de géneros que están influenciados por patrones generacionales que se transmiten por parte de los adultos, las instituciones, la sociedad y las familias. Esto va construyendo y estructurando subjetividades en niñas/os, así como también la idea de que hay juegos que son para algunas/os.

Esta situación no solo me lleva a pensar en cierta exclusión hacia las niñas, sino que al pensar en la edad que se encuentran estas niñas me remite a cuestionar ¿Qué pasa con la corporalidad de las niñas pre adolescentes en el recreo y la cancha? Es pertinente tener en cuenta que esta es una etapa de cambios tantos físicos, psíquicos y emocionales, en donde la exposición del cuerpo frente a otros, tanto en el aula como afuera, muchas veces genera miedos e inseguridades. Generando que se eviten ciertos tipos de juegos en los cuales el cuerpo está expuesto y en movimiento. De acuerdo a los aportes de Simone de Beauvoir, (1949) la pre-adolescencia y la adolescencia es reconocida como una etapa que para las

chicas se vuelve difícil, sobre todo la incomodidad y malestar que implica para ellas su ciclo menstrual. Así como diferentes cambios hormonales y físicos que suceden a una edad temprana que producen inseguridades y ansiedades frente a un cuerpo que está cambiando, pero a su vez que está expuesta a ser juzgada por el resto. Se va construyendo una nueva imagen en una sociedad que acostumbra a centrarse y mirar la figura de la mujer esperando que cumpla con determinados estándares de belleza y hegemonía.

Silvia Federici (2018) expresa que desde niñas estamos acostumbradas a ver a las mujeres dentro de su hogar haciendo tareas domésticas, como cocinar, limpiar, tejer, siempre tareas asociadas a lo “femenino”, que socialmente cargan con la idea de que las tareas más débiles las deben realizar las mujeres. A su vez, ciertos tipos de juegos también son asociados a las tareas que de adultas “tendremos que cumplir”. Es común encontrarnos con el tipo de juego de muñecas, cocinitas, jugar a ser doctoras, maestras, madres, dibujar, pintar y más, donde siempre hay que cuidar a un otro. Identificar este tipo de patrones y conductas para no naturalizarlos en las infancias es fundamental para no seguir reproduciendo prácticas que ponen a las niñas y mujeres en un lugar de vulnerabilidad y subordinación, así como también pensar en construir espacios cuidados y de disfrute para todas/os. Donna Haraway (1991) habla de cambiar los ojos de ver el mundo, en este sentido mostrar otra mirada a las infancias, cambiar la mirada que cargan las mujeres y las niñas con un peso patriarcal y ver más allá de lo impuesto históricamente.

Esto es pertinente para pensar en las lógicas que se encontraban presentes en la escuela, así como la importancia del trabajo temprano con las infancias y sus familias, para seguir rompiendo patrones establecidos que perpetúan estereotipos de género.

Con el correr de los años, las luchas feministas han logrado que se vayan rompiendo hilos que invisibilizan la imagen de la mujer, junto con la idea del romanticismo y hegemonía, dándonos visibilidad y liberándonos de culpas. Así como nos ha llevado a las mujeres a habitar espacios tradicionalmente masculinizados, como por ejemplo el deporte. Dando cuenta de que han ocurrido cambios, sin embargo la experiencia en la escuela me llevó a reencontrarme con ciertas sensaciones de que aún queda mucho por cuestionar y por hacer.

Pensar en los momentos compartidos con las/os niñas/os, me convoca a compartir con ustedes, mis propias resonancias y recordar la importancia de lo que produjo en mí y en ellos el encuentro.

Recuerdo la experiencia de estar en media ronda con las/os niñas/os, un espacio abierto,

relatos que se escuchan, se interpelan y resuenan unos con otros. Tanto les pasa, tanto han sentido y el resto no lo sabía... 45 minutos del taller pasan y quedan aún así historias por contar, pero ¿no era que estos niños no se escuchaban? (S. Maciel, comunicación personal, 2 de septiembre de 2023).

El generar espacios de encuentros como lo eran los talleres realizados en las escuelas en el marco de ambas prácticas, dan cuenta de la importancia de lo intergeneracional para propiciar el diálogo entre las/os niñas/os, donde el adulto se encuentra involucrado y tiene la capacidad de sostener conversaciones difíciles, estableciendo determinadas pautas de respeto.

Las/os adultos tanto dentro como fuera de las instituciones, tienen que ser propicios de escuchar, brindar apoyo, guiar, mediar e intervenir en diversas situaciones. Generando bienestar, cuidado y respeto, que hacen parte de la convivencia. En este sentido tenemos el deber y la responsabilidad desde el cuidado, la protección, el amor y la ternura de generar espacios de escucha, contención y de juegos. Donde las/os niños/as puedan crear, imaginar, divertirse y expresarse con seguridad, siendo esta la intención de nuestra práctica en las escuelas.

Parte de la convivencia en la escuela es mediada por las y los adultos, donde deben estar involucrados y comprometidos ya que son parte de los espacios de escucha, juegos y aprendizajes. Por lo tanto, también juegan, escuchan y aprenden junto con las/os niños. Se encargan de “armar el terreno, abrirles espacios, darles herramientas y acompañarlos en el recorrido” (Janin, 2022. p. 27). Sin embargo, muchas veces como adultos nos encontramos en un rol al que puede ser que no estemos acostumbrados y resulte incómodo. Es de manera frecuente que socialmente se escuchen frases como; ¿Ché, no estás grande para jugar?

Encontrarme en este lugar fue lo que me convocó a reflexionar y por lo tanto, el siguiente eje estará destinado a visibilizar, incentivar y profundizar sobre ello, comprendiendo que el juego es para todos/as, así como las sonrisas y los aprendizajes que genera.

EJE 3: *Che! hay que jugar.*

En el recorrido del trabajo se ha hecho referencia frecuentemente a la imagen del adulto cómo el responsable y garante de brindar espacios de juegos, para que las/os niñas/os puedan desempeñar habilidades que los ayuden a moverse en el mundo, así como también brindar bienestar, cuidado y seguridad. El papel del adulto, como uno de los principales garantes de los derechos de las infancias, da cuenta de lo propuesto por la Convención de los Derechos de los Niños (1989) donde se establece el reconocimiento “del esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (p. 10). Al ser parte de estos procesos no está por fuera sino que se encuentra inmerso y extremadamente relacionado, pero la imagen del mismo va cambiando con el paso del tiempo así como también su vínculo con el juego, las maneras y las formas de enfrentarse a la ludicidad y la imaginación junto con los tipos de juegos.

Rodulfo (2019) plantea que el espacio de juego de las/os niñas/os suele ser amplio para poder moverse pero, sin embargo las/os adultos requerimos de un espacio mucho más reducido, ya que nos movemos menos. Así como los espacios que habitamos suelen ser más estructurados y organizados. En el mismo sentido, el autor hace referencia al jugar como una capacidad innata que a lo largo de los años se va reduciendo y cambiando con la edad a medida que vamos creciendo. Adquiriendo nuevas responsabilidades y prioridades en cuanto a la vida adulta, las tareas y demandas sociales que requieren tiempo y atención.

El juego es universal, un medio de comunicación y de expresión, el cual ayuda el crecimiento, potencia las relaciones sociales y grupales las cuales se sostienen con el paso del tiempo (Winnicott, 1972). En este sentido el adulto tiene presente el juego en su cotidianeidad, sin embargo al momento de desarrollarlo, suelen surgir ciertas resistencias fomentadas por las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso y que limitan el desarrollo del mismo.

En el desarrollo del trabajo realizado en la práctica con las/os niñas/os de Nivel Inicial 4, las estudiantes nos encontramos en la posición de jugar y ser parte de las dinámicas de juego que llevábamos a cabo en los talleres. Muchas veces frente al desafío de trabajar nuestras propias incomodidades respecto a las diversas situaciones de juego, ya que daba cuenta de un

movimiento corporal y de implicación en una situación a la que no estábamos acostumbradas y nos resultaba desconocido. A su vez esta participación de nuestra parte generaba ciertas contradicciones en cuanto al tipo y la finalidad de las dinámicas, debido a que sí bien teníamos presente que el jugar era parte de las mismas, el lugar desde el cual se llevaban a cabo era distinto. Ya que nuestra participación era como estudiantes de psicología siendo conscientes de la responsabilidad que requería la misma y el estar en el aula trabajando con puntos de interés contruidos interdisciplinariamente y planificados previamente con la institución y las maestras.

Muchas veces se tornaba difícil pensar actividades y tareas con creatividad e imaginación para las/os niñas/os, sumándole que cada dinámica tiene un propósito pero sobre todo en estos tiempos donde han cambiado las maneras de jugar. Como expresa Beatriz Janin (2021), nos encontramos en una una época en la cual la tecnología ha avanzado significativamente, predominando la sobrecarga de estímulos y la rapidez. Las planificaciones e ideas siempre estaban abiertas y pensadas desde la flexibilidad, teniendo en cuenta los emergentes in situ del aula, por lo que podían existir modificaciones de acuerdo a las reacciones de los niños en las actividades.

A lo largo de los talleres se utilizaron diferentes recursos que cumplían la función de mediación. Por un lado se incorporaron en las dinámicas diferentes libros de cuentos, fomentando no solo la producción de narrativas sino la imaginación mediante la interpretación de las imágenes o la tarea de continuar las historias. Por otra parte se incorporaron materiales plásticos entre los que se destaca la composición de diferentes materiales de collage. Se incluyeron diferentes juegos, a destacar el “memory”, el cual utilizamos para estimular la memoria, con imágenes ilustrativas que hacían referencia a situaciones que ocurrían en el aula. Asimismo se trabajó con tableros para abordar la corporalidad, el cuidado, el autocuidado, recursos audiovisuales y musicales. A su vez se utilizaron títeres, donde se promovió la construcción y creación de personajes. Todos estos recursos se pensaron y utilizaron con diferentes objetivos, como trabajar la grupalidad, la escucha, el respeto, la espera de turnos, el manejo de la impulsividad, la motricidad, la imaginación, la comunicación y la narrativa.

El desarrollo de los talleres constaba de una organización, la cual era sostenida y las/os niñas/os conocían. Esta organización estaba pensada para anticipar lo que se iba desarrollar y ayudar a que las niñas/os tuvieran conocimiento, seguridad y confianza de lo que iba a pasar

taller a taller. En cada encuentro, la estructura que proponíamos estaba constituida por, apertura, actividad central y cierre. Destacando que la apertura y el cierre, eran de sus actividades favoritas y de disfrute. Las cuales tenían interiorizadas, esperaban con ansias este momento y proponían ideas para realizar en las mismas. Era notable destacar en cada encuentro cómo incorporaban la estructura de los talleres ya que conocían que al llegar íbamos a poner una canción de apertura y cerca del cierre haríamos ejercicios de respiración. Esto da cuenta de la importancia de la anticipación y como no era necesario recordarles que momento de la actividad continuaba. Winnicott (1972) desarrolla el concepto de continuidad existencial producida en el ambiente facilitador. Destacando la constancia y perseverancia, así como también la presencia de los adultos en las relaciones, brindar estabilidad y confianza en las/os niñas/os. Dicho concepto se relaciona con la organización que se sostuvo a lo largo del año en los encuentros de taller, dando cuenta de la necesidad de la anticipación en las actividades.

En los talleres las aperturas estaban pensadas como una actividad de caldeamiento que favoreciera la descarga motora. Por lo tanto, incluían música y una coreografía pensada para cantar y bailar, poner el cuerpo en movimiento, promover la imaginación, la ludicidad y generar un clima y un espacio de diversión así como también introducir las temáticas a los talleres. Se utilizaron varias canciones como “Tucumpá” del grupo Pim Pau, “el monstruo de la laguna” del grupo Canticuénticos, “aram sam sam” del Payaso Plim Plim, la cual fue propuesta por ellos mismos ya que espontáneamente comenzaron a bailar y cantar por la similitud de los pasos de la coreografía. También se trabajó con la canción “Los 7 mares” del grupo Encanto al Alma.

Encontrarme en una ronda con las/os niñas/os en la cual el baile era el protagonista junto con el cuerpo y los movimientos al ritmo de la música, acompañados de una coreografía me posicionó en un lugar distinto e incluso desafiantes por momentos. Era gratificante ser referente de ese espacio de disfrute, ya que taller a taller se podía apreciar la alegría y la energía, así como la incorporación de las/os niños a participar. “Estar en contacto con niños nos permite descubrirnos en nuestro caos interno, en la creatividad latente en nosotros, en la posibilidad de crear, ausente el juicio y las expectativas, en el placer de mostrarnos sin miedo, en el disfrute de entrar en contacto con el otro” (Ojeda M, 2016 p. 202)

Los cierres de las actividades también eran de destacar y de referencia en los talleres, ya que las/os niñas/os las tenían incorporadas muy fácilmente y anticipaban que estaba por llegar “el globo”. El globo era un ejercicio de respiración que utilizamos al cierre de las actividades, el cual consistía en inflar un globo imaginario lo más grande posible y luego soltarlo al aire libre y que se vaya lejos. Trabajando con el cuerpo y tener conciencia sobre el aire que entra y recorre el mismo. El cual fue de mucha utilidad para que el grupo se integrara y a la vez generar un clima de armonía y tranquilidad para que luego de retirarnos la maestra pudiera continuar con sus actividades. En otra oportunidad incluimos la respiración del cohete, también un ejercicio de respiración y relajación el cual consistía en juntar las palmas y llevarlas hacia el pecho, luego inhalar el aire muy profundo y a medida que las manos se van extendiendo hacia arriba, el cohete va despegando y el aire se va soltando. Este tipo de actividades, ayudó a incorporar e invitar a aquellas/os niñas/os que les gusta más el tipo de tareas tranquilas, en las cuales no tengan que exponerse tanto como en el baile de las aperturas. Teniendo presente que a pesar de que las actividades se pensaron para incluir a la mayor cantidad posible de niños, se respetaba la decisión de cada niña/o de participar como se sintieran más cómodas/os.

Retomando la idea de que a medida que vamos creciendo nuestra forma de movernos en el mundo y en el juego va cambiando pensamos que el juego es solo para los niños, el adulto queda por fuera. Mayoritariamente cuando hablamos de movernos y poner el cuerpo, se generan resistencias que no dejan de ser parte de un constructo socio-histórico dependiendo del lugar en el cual nos encontraremos. Particularmente en mi formación de grado en psicología puede darme cuenta de cómo curricularmente me encontré mayormente con pocas oportunidades de desarrollar prácticas de juegos y ludicidad que incluyan el movimiento del cuerpo por fuera de las experiencias de las prácticas.

En esta misma línea, Carlos Torado Lois (2019) expresa que hay una conceptualización del juego por parte de los adultos que es parte de una construcción sociocultural, estableciendo ciertas expresiones que se van naturalizando con el tiempo y llevan a la pérdida de creatividad y la capacidad de aprender y aprehender. No solo limitan las oportunidades de jugar sino que a su vez va imponiendo a la sociedad que el juego es para las/os niños y no para los adultos. Es habitual y de manera cotidiana escuchar referencias sobre el juego con una connotación negativa ya que se lo considera como algo no serio y que solo sirve para divertir. Pero el juego es más que serio y más que un simple juego que divierte, a través del

juego podemos “ser siendo”, como expresa Marta Tirado (2019) el juego ayuda a la exploración de sí mismo. A medida que vamos creciendo y convirtiéndonos en adultos, el jugar no se pierde, se transforma y se expresa de diferentes maneras como el arte, el humor, las fiestas, el amor y el trabajo. Mariana Ojeda (2016) expresa que los adultos debemos recuperar, reconocer e incorporar el niño que fuimos para ponernos en sintonía con las/os niñas/os. Dejar y hacer a un lado las exigencias que tenemos como adultos a nivel social para poder compartir conocimientos y sabiduría. Es posible contagiar y transmitir a las/os niñas/os aprendizajes y enseñar a reconocerse, equivocarse y experimentar desde la libertad, la experiencia y vivencias como adultos.

Escribir sobre mi lugar como adulta y el lugar que ocupó el juego en mi experiencia, a su vez me lleva a pensar en las actividades que realizamos y que muchas veces consideramos que no son suficientes o que a las/os niñas/os no les gusta o no disfrutan, incluso que no se están logrando ciertos objetivos. Pero en el encuentro del juego, en la interacción con las/os niñas/os siempre se genera y pasa algo de lo no previsto y de lo espontáneo que hay que dejar fluir y abrirse al momento. No limitarse, pero siempre respetando el rol que ocupamos y la significancia de los adultos en las infancias. Mercedes Minnicelli (2013) plantea el concepto de ceremonias mínimas como aquellos actos que realizamos, que influyen y crean significados en las/os otras/os, a través de diferentes dispositivos. El juego es parte de lo que producimos en las infancias como adultos al momento de jugar con ellas/os.

En relación a lo anteriormente mencionado, acompañar la educación y aprendizajes de las infancias en las instituciones educativas, implica la intención de influenciar en las relaciones y vínculos construidos por adultos y las/os niñas/os. En este sentido es clave destacar el papel de la psicología y sus aportes, siendo parte del entramado educativo que pone en diálogo y fomenta redes de sostén para las/os niñas/os. Aportando diferentes miradas sobre las situaciones propias del encuentro posicionando en el centro, el bienestar de las infancias (Aguirre y Fuhrman, 2022).

A su vez esto me resulta pertinente para pensar el rol de la psicología en la educación, particularmente retomando la experiencia transitada en las escuelas. Para pensar y cuestionar en cuanto al rol, el lugar que ocupaba en las mismas y para las/os niñas/os. ¿Eran suficientes los talleres y las intervenciones? Este cuestionamiento, da cuenta de que sí me lo estaba preguntando, era porque algo estaba sucediendo. Comprendiendo que no era posible abarcar

todo lo que allí acontecía, comprender que las actividades gráficas pensadas en palabras de Marisa Rodulfo (1993) fueron utilizadas como manera de expresión de emociones, un medio de comunicación, de narración, creación y de imaginación. Así como reconocer y tener presente que en el encuentro se estaba dando lugar a la escucha, a través de la disponibilidad, el prestar atención al tiempo y a los momentos, así como también a la relación que se generaba con las/os niños (Winnicott, 1972). Esto era parte del ambiente de confianza, aprendizajes y diversión.

A lo largo de este trabajo he tratado de transmitir y compartir la intensidad de mis experiencias formativas en el intersticio de la psicología y la educación y que ustedes lectoras y lectores sean parte de las mismas. En este momento este apartado va llegando a su final y ustedes forman parte del mismo. Por esta razón las/os invito a que realicemos un ejercicio de respiración y reflexión:

-Ahora cerremos los ojos, respiremos profundo e imaginemos que vivimos en un mundo de juegos y diversiones en el cual podemos expresarnos libremente.

Al abrirlos, soltamos la respiración y vemos que ese mundo se hace realidad.

Estamos rodeados de personas, compañeros, amigos, conocidos y de repente alguien se acerca y nos dice: Che, vamos a jugar?

Consideraciones finales:

Me gustaría empezar este apartado donde comparto mis consideraciones finales con la frase que plantea Winnicott (1972) “el jugar es hacer” (p. 42) ya que en el recorrido de este Trabajo Final de Grado, me di cuenta que también pude jugar, hacer, crear, imaginar y expresar por motivo de la flexibilidad que me brindó la modalidad del mismo.

Jugar con la escritura, revivir las historias nuevamente, compartir mi experiencia sobre las prácticas en las escuelas con creatividad y articular con autoras/es que han sido parte de mi trayectoria y mi recorrido en la Facultad de Psicología, así como también poder incluir por momentos mi propia voz, dando cuenta de mis pensamientos y resonancias. En el mismo sentido, esta modalidad me permitió invitar e incluirlas/os a ustedes mis lectoras/es y procurar que sean parte de este proceso para a su vez darle una continuidad al trabajo a través de la crítica, la reflexión y el cuestionamiento.

Es pertinente en esta oportunidad destacar que la Facultad de Psicología cuente con espacios de integralidad y prácticas en territorio en escuelas públicas, instancias que son parte de la formación en la Licenciatura. Estas oportunidades me permitieron poder elegir mi tránsito y mi cierre de formación así como también, construir, desarrollar conocimientos, saberes y herramientas. Reconociendo la importancia del psicólogo en el trabajo interdisciplinario y en las instituciones educativas con las/os niñas/os y las/os actoras/es pertenecientes a dichas instituciones.

Es importante destacar varios aspectos que han sido transversales al desarrollo de este trabajo. Principalmente el lugar que ocupa el cuerpo en el juego y la producción de aprendizajes en las instituciones educativas. Comprendiendo que el juego es un medio expresión y comunicación en el cual las/os niñas/os van explorando y construyendo el esquema corporal, la construcción de su propio cuerpo y de las/os otras/os a través de procesos de socialización y relación con otras/os. En este sentido, es importante hacer referencia a la figura de las/os adultas/os en las infancias en cuanto habilitan, los espacios de juegos, acompañan y estimulan la creatividad y la imaginación para un buen desarrollo. Asimismo poder incluir prácticas de cuidados y autocuidados en la educación para el bienestar y salud de las/os niños. Calméls (2004) expresa que las prácticas lúdicas son vitales para el desarrollo humano. Por lo tanto, las/os adultas/os, la escuela y las diferentes

instituciones que formen parte del contexto de las/os niñas/os, son responsables de habilitar los espacios de juego. Tienen la responsabilidad de construir una educación centrándose en la integralidad de las infancias, para sostener, conservar y transmitir maneras respetuosas de aprendizajes, cuidados y autocuidado.

Parte de la experiencia transitada en las escuelas permitió dar cuenta de cómo el juego es una construcción social que está atravesado por mandatos tradicionalmente establecidos. En este sentido, el juego establece y estructura el binarismo de géneros, entre varones y mujeres. En esa instancia fue necesario identificar patrones de conducta de las/os niñas/os en la escuela para abordarlos e intervenirlos. Crear espacios de juegos saludables, que busquen la integración y cuidados para todas/os. Pero sobre todo, abordar el problema desde las infancias para no seguir reproduciendo prácticas patriarcales que subordinan a las mujeres y a las niñas. Cambiar los ojos de ver el mundo para ver más allá del peso sociohistórico que carga el ser mujer/niña en la sociedad (Donna Haraway, 1991). Re-pensar y re-construir patrones generacionales que han sido transmitidos por las/os adultas/os, las instituciones y la sociedad, para no generar situaciones exclusión y de control en el juego de las/os niñas/os. No sólo es relevante hacer énfasis en la importancia del juego en las/os niñas/os, en sus prácticas y en cómo se transmite generacionalmente, sino también pensar y cuestionar la importancia del juego en la vida de las/os adultos. Actualmente nos encontramos en un momento a nivel social donde cargamos con tareas y rutinas que no suelen acompañar el despliegue de la ludicidad y el juego. Lo que nos lleva a la necesidad de encontrar momentos y espacios, que habiliten el despliegue de la imaginación.

Retomando las palabras de Calméls (2018) a medida que vamos creciendo, nos vamos apropiando de los espacios, pero muchas veces el espacio se apropia de nosotras/os y de nuestros tiempos, no dejando espacio para poder crear, disfrutar e imaginar.

Por este motivo debemos tener presente que el juego es un espacio en el cual podemos liberarnos y conectar con otras/os, así como también con uno mismo y las sensaciones que produce. El juego es estar presente, en el encuentro y en la interacción, ya sea con uno mismo, con otras/os y con las infancias. Requiere de poner el cuerpo, la mente, la creatividad y es por esto que no debemos dejar de jugar ni de hacer, seguir creando e imaginando.

Este escrito llegó a su final, pero no quiero despedirme sin dejarles una reflexión que me acompañó en el camino, con la intención de regalarles un abrazo de despedida para que los

acompañe en el suyo. Jugar es cuidar, aprender, enseñar, educar y construir con otras/os y quizás el amor también sea eso; jugar, reír e imaginar y abrazar la magia que sucede sola.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (s. f.). *Buscar Escuela* [Página web]. Portal Monitor Educativo. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscarescuela>

Aguirre, M., Fuhrman, D., (2022). El entramado educativo y la importancia de otras redes/dispositivos de sostén para NNA. En *Más allá de circunstancias y ámbitos: Siempre educación* (pp. 20-28). Montevideo: Seminario “Fabiana Barrios” Celebración de los 20 años de Casa Lunas.

Álvarez et al., 2021, Educación y cuidado. *Pedagogía del cuidado*. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual (pp 65-85). Editorial la crujía.

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.

Calméls, D. (2004). *Juegos de crianza*. Editorial Biblos.

Calméls, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.

Calméls, D. (2018, 28 de agosto). *Invitado en el programa Caminos de Tiza de la Televisión Pública: "El recreo". Entrevistado por Mirta Goldberg*. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=321477075344555>

Canticuenticos Música para Chicos. (2021, 31 de agosto). *El monstruo de la laguna* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dTEK52R21Qw>

Dani, P. (2017, 5 de agosto). *La convivencia escolar y la construcción de la grupalidad: Desde la mirada del docente tutor. Sobre el grupo, lo grupal y la grupalidad en la escuela*. Grupo Eco's. [URL](#)

De Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo Tomo: I*. Buenos Aires: Siglo XX.

Dinello, R. (2007). Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo. Uruguay: Grupo Magró.

Etchebehere, G. et al. (2007) La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Psicolibros Universitario, Montevideo.

Fau, R. (1954). Grupo de Niños y Adolescentes. Barcelona, España: Editorial Luis Miracle.

Federici, S. (2013). Revolución en punto cero. *Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños, 56.

Fernandez, A (1987) *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Fernández, A. (2000) Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2002). Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.

Flesler, A (2005) El juego en el análisis de un niño. Actualidad en Psicología, El juego en los niños. AÑO XXVIII - Nº 337, p. 6-9

Fundación Silencio (FUNDASIL). (2022). *Manual de autocuidado*. Fundación Silencio.

Haraway, D. (1991). Conocimiento Situado. Haraway, Donna, Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza, Universidad de Valencia, Valencia.

Haraway, D. J. (1995): Capítulo 7 – Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza, Madrid, Cátedra.

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. *Infancia y género, un encuentro*

necesario (2019). Recuperado de: <https://iin.oea.org/>

Janin, B. (2005). *Cuando un niño no juega...* Actualidad Psicológica, 28 (337), 2–5

Janin, B. (2012). El sufrimiento psíquico de los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. Buenos Aires: Noveduc

Janin, B. (2021). Infancia y contexto: Intervenciones subjetivantes. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 141–150.
<https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v41n139/2340-2733-raen-41-139-0141.pdf>

Janin, B. (2022). *Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo: De la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación* (Vol. 76). Noveduc.

Lacuesta, A. (2014). Participar plenamente en la vida cultural y artística: Un derecho reconocido a niños, niñas y adolescentes. El Mundo. Recuperado de <https://www.elmundo.es/blogs/elmundo/voces/2014/03/11/participar-plenamente-en-la-vida.html>

Larrosa, J., y Skliar, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. *Revista Educación ya Pedagogía*, 21(53), 45–67. Universidad de Antioquia.

Martínez-otero Pérez Valentín (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 51-64.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120051A>

Merlin, N (2005). Lo que está en juego en un psicoanálisis de niños . *Actualidad en Psicología*, El juego en los niños. AÑO XXVIII - N° 337, p. 15-19

MinniCelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas*. Homo Sapiens.

Ojeda López, M. (2016) Espacios de encuentro y co-responsabilidad. El niño como referencia para el crecimiento personal del adulto, en *Arteterapia*. Papeles de arteterapia y educación

para inclusión social 11, 193-208.

ONU (1989) Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3 <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 23 Abril 2023].

Rodulfo, M. (1993). *El niño del dibujo*. Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, R. (1996). Tesis sobre el jugar, *El niño y el significante*. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, R. (2019). *En el juego de los niños: un recorrido desde las escondidas hasta el celular*. Buenos Aires: Paidós.

Sandoval Manriquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última Década N°41, proyecto juventudes.

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

Tirado, M. (2019). Educación (Es) Re-Creada (s). En C. Torrado Lois (Comp.), *Ludicidad & creatividad* (pp. 135–145). Universidad de la República, Programa APEX.

Torrado Lois, C. (2019). Ludicidad y creatividad. En C. Torrado Lois (Comp.), *Ludicidad & creatividad* (pp. 7–13). Universidad de la República, Programa APEX.

Violante, R (2018) *Diádica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas*. Revista Senderos Pedagógicos. pp.131-148.

Winnicott, D. (1963) Capítulo 7: *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo*. En: *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Editorial laia.

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