



Boletín 17
Infancia

iin

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes



OEA | Más derechos para más gente

EL JUEGO
JULIO 2024

Luis Almagro
Secretario General - OEA

Néstor Méndez
Secretario General Adjunto - OEA

Verónica Silva Villalobos
Presidenta - Consejo Directivo del IIN

Linda Amaya De Morán
Vicepresidenta - Consejo Directivo del IIN

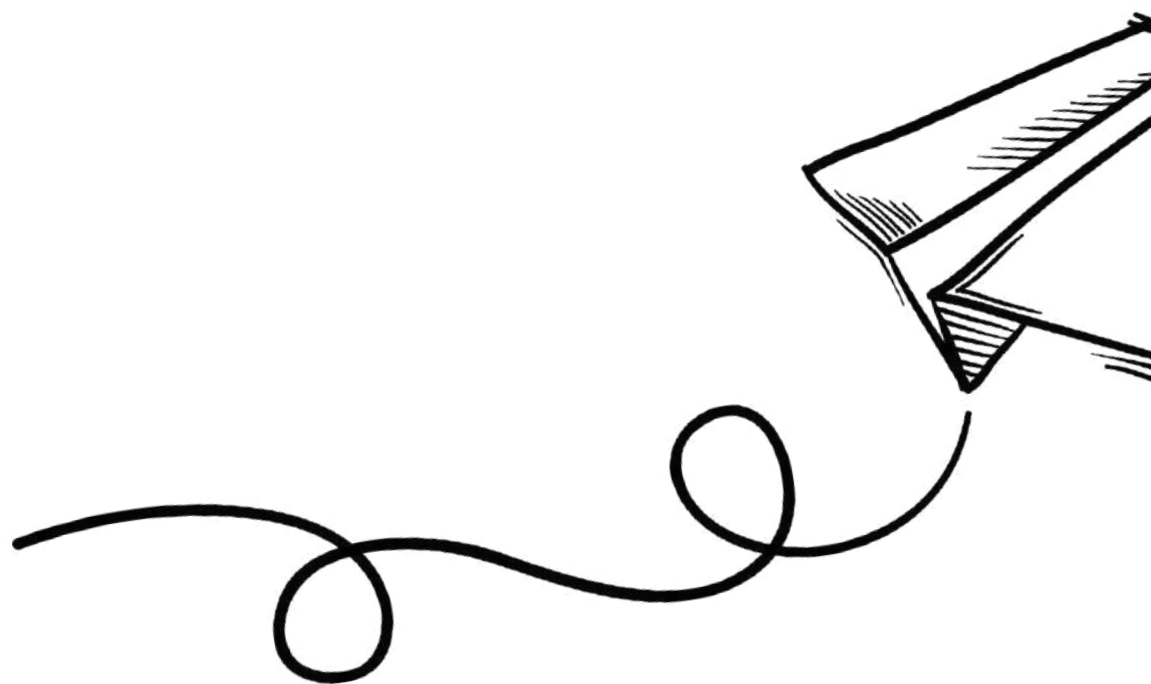
María Julia Garcete
Directora General – IIN

Lic. Victoria Lucas
Coordinación de Contenidos – IIN

Sara Cardoso
Delmira Infante
Área de comunicación e información IIN

ISSN: 2815-6536
Montevideo, Uruguay
Edición Noviembre 2023





El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) es el Organismo Especializado de la Organización de los Estados Americanos en materia de niñez y adolescencia. Como tal, asiste a los Estados en el desarrollo de políticas públicas, contribuyendo a su diseño e implementación en la perspectiva de la promoción, protección y respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes en la región. En este marco, el IIN destina especial atención a los requerimientos de los Estados Miembros del Sistema Interamericano y a las particularidades de los grupos regionales.



Las ilustraciones utilizadas en esta publicación son creadas por FRATO y forman parte de la campaña “Yo salgo a Jugar”, iniciativa de la Asociación Francesco Tonucci y el IIN-OEA. Esta campaña busca promover el derecho de los niños y niñas a jugar libremente en su entorno, enfatizando la importancia del juego en el desarrollo integral desde la primera infancia. Las ilustraciones acompañan el desarrollo de la temática de este número del Boletín IINfancia, reflexionando sobre la importancia de crear entornos seguros y propicios para que los niños puedan explorar, aprender y crecer de manera saludable y feliz.

Índice

Prólogo.....	9
¿Misión imposible? Jugar y aprender a ser jugador en la escuela.....	13
Patricia Sarlé	
El juego desde una perspectiva intercultural crítica.....	25
María Alejandra Castiglioni	
La Educación Inútil.....	35
Alvaro Adib	
O brincar como elemento transformador.....	47
Marcelo Peroni Adriana Uemori	
El juego: un elemento colmado de connotaciones biológicas y culturales que garantiza el desarrollo integral del ser humano.....	57
Cielito Miranda Armoa	
En busca del placer desvanecido: Algunas reflexiones sobre el juego y la formación de lectores en la primera infancia....	65
María del Sol Peralta	
El juego y su importancia para la inclusión.....	77
Fabio Franco Pacuá	
Los derechos digitales, las prácticas lúdicas y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes en los entornos virtuales.....	87
Pablo Cristian Fanelli	
Re-imagining Play: Play in the Early Years.....	107
Nicole Morgan B.Ed., M.Ed. and Dr. Karlene DeGrasse-Deslandes, BA, MSW, PhD	
Recomendaciones para implementar juegos educativos de alcance nacional en la educación formal.....	117
Horacio Bernardo	
Suplemento Experiencias.....	131



Prólogo

Esta edición es una versión especialmente significativa, a los afectos y al sentido más genuino de la infancia. Llega con el 97 aniversario de la fundación del Instituto y con el inicio del camino a la conmemoración del centenario en el próximo año 2027. Se la dedicamos al juego.

El lema que nos acompaña en el caminar de este ciclo es “Jugarse por los derechos”. Y esta invitación supone un caminar por el territorio de la infancia, andar con los pies descalzos, con detenimiento, sin prisas, con los ojos abiertos a la maravilla, a la sorpresa, con el cuerpo y el alma disponibles, sobre todo con las manos llenas de esperanzas y la sonrisa de cielo abierto.

El llamado a colaborar surgió afinado en esa tónica, en la que el juego es con toda certeza el primer paso y el que caracteriza la actividad por excelencia de las niñas y los niños. Aquello de particular que aportan a la cultura y que depende de su acción, para mantener viva la tradición lúdica tan humana como el pensamiento, el lenguaje y el arte.

La sinergia entre diferentes instancias y las voluntades generaron la posibilidad de que también en este primer semestre, en alianza con la Asociación Francesco Tonucci, que cumple más de tres décadas con el proyecto Ciudad de los Niños y Niñas en diferentes países del continente; presentemos la campaña “¡Yo salgo a jugar!”, que reivindica, promueve e invita al juego libre, al juego por jugar, al juego en la calle, al juego por el juego en sí, sin más otro objetivo que el disfrute del encuentro, de la dedicación plena al hecho mismo de jugar y de abonar ese espacio-tiempo de las fantasías, la imaginación y la creatividad.

En el marco de la colaboración y la sinergia virtuosa con la Asociación Tonucci, es que el querido y entrañable Frato también ilustra nuestra publicación con sus viñetas, seleccionadas por él, para la presente edición del Boletín.

Así es que de la mano de los colaboradores, los lectores tendrán entre manos varios artículos que abordan al juego y el jugar desde diferentes dimensiones, perspectivas y prácticas. Así desde una mirada de la educación inicial Patricia Sarlé nos trae la reflexión sobre la tensión que se da en el ámbito educativo entre la concepción y prácticas de las docentes, en cuanto al juego instalado no como un derecho sino como un recurso para lograr un objetivo de aprendizaje y por parte de los niños y las niñas, la percepción de una pérdida de la “carga lúdica”.

Alejandra Castiglioni desde la perspectiva intercultural, nos invita a mirar el juego como producción cultural, el vínculo con las dimensiones corporal, natural, relacional, identitaria, histórica e intergeneracional todas integradas en la acción lúdica y la riqueza ética y estética de la misma.

Alvaro Adib, en su abordaje de la educación inútil, comparte su reflexión sobre la necesidad de “abandonar la obsesión por lo útil y atrevernos a confiar en las infancias y sus capacidades. Requiere verlos como sujetos activos, capaces de establecer relaciones y generar conocimiento, en lugar de contenedores a los que llenar con información” desde la producción audiovisual y artística posiciona al juego como el centro de cualquier lucha que reivindique los derechos de niños y niñas.

La reflexión desde el espacio que ocupan los niños y niñas y su actividad lúdica en la ciudad, la participación que se genera y el rol facilitador de la estructura municipal, de las familias y los adultos en general; es lo que nos comparte Marcelo Peroni y Adriana Vemori desde Jundiaí, una de las muchas ciudades en nuestro continente en la que se viene desarrollando el proyecto “Ciudad de los niños y niñas”; el potencial transformador que se expresa en el mismo y su proyección en la construcción de ciudadanía desde los primeros años.

Cielito Miranda nos invita a mirar al juego como elemento colmado de connotaciones biológicas y culturales que garantiza el desarrollo humano, la perspectiva de las neurociencias, la resiliencia, el arte y la sensorialidad que se integran en la dinámica lúdica y cómo se vinculan en el ámbito familiar y comunitario.

María Sol Peralta desde Colombia nos interpela con sus reflexiones sobre el juego y la formación de lectores en la primera infancia, invita al rescate del placer desvanecido en el acto de la lectura, la palabra, el lenguaje con todas sus posibilidades y magia. Comparte propuestas sencillas y cercanas para explorar caminos de encuentro con las palabras y la lectura desde los primeros años.

Desde la inclusión Fabio Franco nos propone reflexionar varios elementos que hacen al juego como posibilidad realizadora de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad; la riqueza en el espacio comunitario, familiar y terapéutico. El compromiso con la accesibilidad de la experiencia lúdica.

Pablo Fanelli nos acerca la reflexión sobre el juego en los entornos digitales, las prácticas lúdicas y el bienestar de niños y niñas. La expansión del uso de la tecnología y la necesaria comprensión y acompañamiento en estos contextos virtuales de socialización.

Karlene De Grasse y Nicole Morgan desde Jamaica nos comparten un relevamiento realizado por la ECC con maestras y familias de nivel inicial, sobre la iniciativa de

“re imaginar el juego” en la que a través de un kit de juegos se desarrollaron estrategias de aprendizaje, involucrando a educadoras y familias. Aportan su reflexión sobre los logros alcanzados.

También desde instancias de política pública, de la mano de Horacio Bernardo coordinador del plan nacional educativo cultural, en Uruguay, exploramos recomendaciones en cuanto a la implementación de juegos en ámbitos de la educación formal. Brindando una descripción de tres propuestas desarrolladas en los últimos años en los diferentes niveles educativos de la educación formal.

En el apartado de las experiencias Sergio Fajn comparte la juegoteca desde la perspectiva de la reflexión acerca de la importancia del juego en el desarrollo de las infancias, así como en la ampliación de los derechos culturales.

Paula Querido nos propone una mirada desde la perspectiva de niños y niñas que, junto a las autoridades, profesionales y el personal de un hospital generaron la transformación del espacio sanitario en instancias y tiempos de juegos y participación. Dejando la impronta de lo posible, cuando se dan condiciones de apertura a la escucha de las voces y propuestas de niños y niñas.

Gabriela Etchebehere junto a un equipo de trabajo nos relata el proceso de implementación del proyecto “Ganando la calle para nuestros niños y niñas”, en Montevideo, durante los años 2021 y 2022. Experiencia que pone en valor la intersectorialidad e interdisciplinariedad de varias instancias y profesionales que priorizando el derecho al juego, de niños y niñas de jardines infantiles desarrollaron espacios de juego libre en la calle.

A todas las personas que colaboraron, las que nos acompañan y a las que seguirán llegando en el caminar por los senderos de la infancia plena de derechos, quiero agradecerles muy especialmente, porque sin esas horas de diálogos, de hacer cosas juntos, sin los sueños, sin la indignación ante las injusticias, los miedos y el amor compartidos; las búsquedas y las reflexiones generadas en cada edición del boletín, este viaje no sería posible.



María Julia Garcete
Directora General
IIN-OEA



¿Misión imposible?

Jugar y aprender a ser jugador en la escuela

Por Patricia Sarlé

Juego e infancias son dos conceptos que inevitablemente van unidos. Como actividad rectora del niño y la niña, el juego ha sido refrendado desde diversos ámbitos de conocimiento que lo señalan como un universal cultural de la infancia y le reconocen una importancia central para el desarrollo integral. Como derecho de las infancias, el juego ha sido promulgado en el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990) y definido con mayor precisión, años más tarde, en la Observación 17 del Comité de Derechos de los niños (CDN, 2013) enfatizando las condiciones y circunstancias que son necesarias que los Estados miembros se comprometan para propiciarlo.

Uno de los ámbitos en donde los niños y las niñas pueden ejercer su derecho al juego, es la escuela. Tal como señala Pavía (2009), las escuelas son espacios protegidos, y por lo tanto privilegiados para jugar. Sin embargo, cuando observamos lo que sucede en estos ámbitos nos enfrentamos con dos problemas. Por parte de los docentes, tanto en su concepción (o pensamiento) como en sus prácticas, el juego se ha instalado no como un derecho sino como un recurso para lograr un objetivo de aprendizaje. Por parte de los niños y las niñas, pareciera percibirse una pérdida de la “carga lúdica” propia del jugar (Pavía V. , 2004). En una entrevista, Pavía señalaba:

Jugar es jugar y no habría modos. Pero lo que estuvimos observando es que muchas veces los chicos juegan de un modo serio, no lúdico... Se insultan en serio, se agreden en serio, se enojan y pelean en serio. A partir de esa observación, empezamos a pensar que más allá de la redundancia habría que reinstalar el juego con un alto componente de lo lúdico. ¿Y qué es lo lúdico? Lo lúdico está emparentado con la fantasía, la imaginación, con la realidad aparente, el permiso y la confianza de jugar tranquilo porque nada malo va a pasar, con la posibilidad de crear guiones y situaciones imaginarias. (Goy, 2012)

Nos interesa en este artículo presentar algunas reflexiones que permitan volver a situar al juego en la escuela en términos de derecho, tanto en los espacios de educación infantil como de educación básica, una misión que muchas veces parece imposible frente a las demandas que las instituciones reciben en los tiempos actuales.

Juego y recreación

La definición del juego como necesidad vital y como derecho de las infancias es un concepto elaborado y modificado a lo largo de la historia. La tensión entre juego y trabajo escolar; espontaneidad y regulación; recurso, medio o contenido ha nutrido los debates pedagógicos y didácticos desde la antigüedad (Duflo, 1999; Brougere, 2003). Para algunos estudiosos del juego (Jaeger, 1957; Brougère, 1996; Agamben, 2001; Sarlé, 2006), estas tensiones tienen su origen en la contraposición entre la visión tradicional arraigada en el pensamiento de Aristóteles y la ruptura romántica expresada en Schiller. En el siglo XX los avances en psicología experimental, la psicología del desarrollo y la pedagogía de la Escuela Nueva, sitúan al juego en un lugar diferente, al poner en valor su importancia para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Con Huizinga¹ y Caillois (Huizinga, 1996; Caillois, 1967) el juego se define como consustancial a la cultura humana.

Es a partir de la década del 90, con el reconocimiento del juego como derecho del niño y la niña que los debates pedagógicos se profundizan en torno al uso educativo del juego y la pérdida del valor del juego en sí (Pavía, 2004; Sarlé, 2006; Linaza Iglesias, 2013), expresados en la dupla “jugar por jugar” y “jugar para”. Esta dicotomía entre “jugar por jugar” y “jugar para” es propia de las discusiones didácticas de la educación inicial en la Argentina. Fue planteada por primera vez por Hilda Cañeque (1979) frente a las restricciones que se observaban en las salas de jardín de infantes en relación con esta actividad. En su propuesta, diferenciaba tiempos en donde se ofreciera a los niños espacios y escenarios de “puro juego” y otros destinados a otro tipo de actividades. Por su parte, el uso del juego para algo diferente del jugar en sí, resultaba una derivación de los “juegos educativos” propuestos por O. Decroly y M. Monchamp (1932) y las discusiones en torno al juego trabajo como estructura didáctica (Cordeviola de Ortega, 1967; Fritzsche y Duprat, 1968).

Si volvemos al modo en que la Convención en su artículo 31 enuncia el derecho del niño y la niña a jugar, observamos que se diferencia entre seis tipos de actividad: el descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Cada una de estas actividades guardan entre sí, ciertos parecidos de familia (Wittgenstein, 1988).

Nos interesa detenernos en la diferencia entre dos de ellas: juego y esparcimiento o recreación, dado que cuando el juego ingresa a espacios formales de enseñanza, como son las escuelas, suelen confundirse entre sí.

La observación 17, define a las actividades recreativas como una gama amplia de actividades que incluyen *“la participación en la música, el arte, la confección*

¹ La primera edición de Homo Ludens fue en 1938

de artesanías, actividades comunitarias, clubes, deportes, juegos, excursiones y acampadas, y la práctica de un hobby” (CDN, 2013, pág. 6). La recreación tiene como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre. Las actividades recreativas comparten con el juego algunos rasgos que hacen al esparcimiento, la libertad, la creación y la imaginación. En este marco, puede considerarse al juego como una actividad recreativa, sin embargo, los rasgos que definen la experiencia lúdica exceden la recreación.

Como actividad específica, el juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual, el niño o la niña puede crear por sí mismo un escenario imaginativo en el cual ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades actuales (Vygotski, 1988). El juego crea un marco meta-comunicativo que requiere por parte de los jugadores comprender que aquello que se manifiesta, no es lo que aparenta ser (Bateson, 1998; Brougere, 2003). Esto le permite construir realidades mentales y tomar distancia de la experiencia perceptiva inmediata, es decir, imaginar y entender ficciones (Riviére, 2003), comunicarse y argumentar a través del lenguaje (Migdalek, 2015). Por otra parte, al no ser productivo ni centrarse en alcanzar un fin, torna más flexible la conducta y facilita la resolución de problemas de una manera económica y creativa (Bruner, 1998; Linaza Iglesias, 2013).

La centralidad del juego en los espacios escolares y, especialmente en la primera infancia, es un hecho fuera de discusión. A pesar de esto, tal como señalamos, los estudios situados en las instituciones dedicadas a las infancias, continúan problematizando el modo en que se presenta en las prácticas cotidianas (Pavía, 2004; Sarlé, 2006; Rivero, 2011; Batiuk, V. y Coria, J., 2015; Pinto, 2015; Mantilla, 2016;). En la mayoría de los casos, el juego ingresa como una actividad recreativa sin vinculación con la enseñanza; promovida en las edades más tempranas y con poco espacio real en la enseñanza básica. Esto coincide con lo señalado en la Observación 17 cuando alerta sobre las exigencias de éxito académico a las que se somete a los niños y las niñas en los ámbitos educativos. En dicho documento se advierte que *“las restricciones de los tipos de juego que pueden realizar los niños en la escuela inhiben la creatividad, la exploración y el desarrollo social”* (CDN, 2013, pág. 14).

Frente a este estado de cuestión, la preocupación continúa siendo cómo lograr una inclusión genuina del juego en las escuelas (Sarlé P. , 2017) de tal modo que se lo respete como un derecho de los niños y las niñas y, al mismo tiempo, sea considerado en la agenda didáctica no sólo como un invitado ocasional (Sarlé P. , 2022).



Jugar en la escuela infantil y básica

Los estudios situados en el aula siguen poniendo de relieve la dificultad por diferenciar el hecho de jugar, -con todo su potencial creativo, formativo y de desarrollo-, de las actividades recreativas y, las dificultades que enfrenta el juego al ingresar al salón de clase. El momento de juego en el patio en las escuelas infantiles y el “recreo” en la escolaridad básica, suelen definirse como los tiempos privilegiados para jugar (Rodríguez Sáenz, 2008; Pavía V. , 2009). Por su parte, cuando ingresa al aula, el juego se utiliza mayoritariamente como estrategia o motivación para la presentación de contenidos o como forma de disciplinamiento para cambiar u orientar el comportamiento (Muñoz, 2015; Muñoz, C, Lira, B, Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P., 2019). Esta utilización del juego para otros fines, también se pone de manifiesto en el campo de las teorías del desarrollo. Linaza (2013) señala que cada vez es más frecuente la crítica a las investigaciones sobre el juego infantil y sus posibles aplicaciones. En esta misma línea, se discute la transformación del juego en ejercicio (Brougere, 2003) y las dificultades que el educador encuentra a la hora de resolver la incertidumbre propia de lo lúdico con la definición de objetivos y metas propios de la enseñanza (Corona, Y., Quinteros, G., Velez J., 2022; Ramos Rodriguez, 2010). Frente a estos planteos, se abren dos líneas de debate que buscan situar al juego y al hecho de jugar en la escuela. Por un lado, los estudios que tematizan la perspectiva del jugador. En segundo lugar, los estudios que ponen de relieve las variables del aula (espacio, tiempo y mediación del educador según los tipos de juego) y buscan definir una nueva agenda didáctica.

Los estudios sobre el juego y la perspectiva del jugador buscan conocer y comprender lo lúdico desde aquellos que lo producen. Cómo se juega, a qué se juega, para qué se juega son algunas de las preguntas que agrupan a estos investigadores (Rivero, 2012; Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J., 2020; Pavía, 2021). En sus estudios se exploran los sentidos que los jugadores le asignan al jugar y su actitud en el juego. La mirada sobre el juego es ética, estética y política. Se retoman los atributos originales de Huizinga (1996) y la interpretación del juego como expresión libre que responde a un deseo y decisión del jugador que nadie puede imponer o dirigir desde fuera.

“Esta línea de estudio entiende que si algo distingue al juego es que la materialidad (tiempos, lugares, materiales) y estructura (reglas, sentido) de la actividad es sometida a las decisiones de los participantes, decisiones atravesadas por las particularidades de los sujetos implicados y el contexto en que acontece, por las formas de vida” (Rivero, 2022, pág. 183)

Esta mirada puesta sobre el jugador, también la encontramos en estudios antropológicos. Por ejemplo, Mantilla (2016) señala que paradójicamente las teorías

de juego desplegadas en el siglo XX han estudiado el desarrollo del juego en la infancia pero no han atendido a los niños y las niñas como jugadores ni a sus ideas respecto a qué es jugar. Para Mantilla, dado que el juego supone la voluntad de jugar, de involucrarse, una regulación excesiva no favorece el estado de ánimo propicio para hacerlo. En este sentido, el niño o la niña puede ser un participante del juego sin por esto ser jugador (Mantilla, 2022).

En los niños y niñas menores de seis años, atender a la perspectiva del jugador, requiere tener en cuenta, el modo particular en que construyen el conocimiento, se relacionan con los otros y se expresan a través de múltiples lenguajes, entre ellos, el lúdico. Los niños y las niñas se aproximan al conocimiento a través de aproximaciones sucesivas, cada vez más complejas. No buscan alcanzar fines o encontrar una verdad o falsedad. Su pensamiento combina conceptos, asocia hechos que se van sucediendo en su vida y trata de darles sentido. Este modo de pensar, Bruner (1963) lo asocia al arte y la creatividad porque avanza creando analogías y metáforas propias de los modos de comunicar que tienen los artistas. El juego, el dibujo, los cantos, las poesías, las asociaciones de palabras, las repeticiones, la generación de preguntas es el modo en que construyen el conocimiento sobre las cosas. Como jugadores se los observa ir y venir, cambiar y modificar las reglas en función del modo en que se va desplegando el juego, asumir roles o papeles sociales en el marco de las situaciones cotidianas o fantásticas de acuerdo al conocimiento que tengan de los diversos escenarios (Sarlé P. , 2006; Sarlé, P y Rosemberg, C, 2015). Frente a estas características, atender a la perspectiva del jugador requiere que los educadores puedan ingresar al “marco lúdico” que se crea cuando se inicia un juego (Sarlé P. , 2022) y desde allí acompañar a los jugadores, jugar con ellos, es decir, atender a la “experiencia lúdica” más que en los fines pedagógicos que muchas veces persiguen objetivos o contenidos por fuera del jugar (Alvarado Guzmán, 2022).

Atender a la perspectiva del jugador requiere abrir una ‘nueva agenda didáctica’ y otorgarles un nuevo sentido a los elementos propios de la gramática escolar, especialmente frente a los requerimientos a los que la escuela debe responder en pleno siglo XXI.

Específicamente en la educación infantil, los espacios que reciben a los niños y las niñas menores de 6 años, tienen la responsabilidad de recibirlas, acogerlas en su singularidad y, al mismo tiempo, presentarles el mundo. Son la puerta a lo socialmente compartido, a lo común, a lo colectivo, a la cultura comunitaria (Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022). Para sentir el mundo y ser parte de él, el niño y la niña necesita convertir en ideas, en pensamientos, en palabras sus imágenes, sentimientos y emociones. En estas edades, para que la enseñanza no sea un monólogo sino un diálogo abierto, una “conversación amigable” que va creciendo (Bruner, 2000), el educador también, debe saber detenerse en los modos particulares que los niños

y las niñas tienen de aprender, vincularse con los otros o hacerse preguntas. La propuesta de enseñanza se construye en el diálogo entre las contradicciones y complejidades de puntos de vista que aparecen frente a los conocimientos o saberes culturales que se ponen en acto. En este diálogo, el juego no solo es una actividad sino un lenguaje de comunicación. Comprender este lenguaje, resulta imprescindible a la hora de pensar las prácticas de enseñanza.

La investigación didáctica pone de manifiesto las dificultades que encuentran los educadores para asumir esta perspectiva. Desde los Diseños curriculares, el juego se define como transversal a la enseñanza y, sólo en los últimos años, aparece como un ámbito de experiencia con características y orientaciones específicas. En esta línea, se necesitan estudios que puedan profundizar el modo en que se conceptualiza el hecho de jugar y las modificaciones que necesitan asumir las prácticas para defender este derecho.

Por otra parte, se requiere poner en consideración cómo el o la docente acompañan, sostienen, enriquecen, facilitan al juego en los salones de clase. Un estudio reciente sobre el modo en que el juego se presentó en las redes sociales para facilitar la continuidad educativa durante la pandemia por COVID-19 (Sarlé, P.; Fernández, A.; Ibañez, I.; Monteverde, A.; DeAngelis, S.; Agulló, M., 2023), actualizó resultados de estudios previos que analizaban el impacto de variables didácticas tales como espacio, tiempo, contenidos y modos de mediación del docente en situaciones lúdicas (Batiuk, V. y Coria, J., 2015; Sarlé P., 2017; 2022). El estudio buscaba analizar no solo la oferta de juegos sino cómo los docentes lo presentaban y acompañaban a las familias a jugarlos en casa. Sus resultados, a partir de 564 post estudiados, permitieron la construcción de tres categorías que sistematizan tres formas diferentes de enseñar a jugar: *picoteo*, *cambios superficiales* y *atención al proceso de jugar*:

- El *picoteo* refiere a todas las veces en que enseñar a jugar se limita a presentar el juego, las reglas o los materiales que se necesitan. En estos casos, no se dan indicaciones sobre las dificultades que pueden aparecer, la forma en que los jugadores lo pueden jugar o las variaciones que enriquecen el jugar.
- Los *cambios superficiales* mostraban una preocupación por ayudar a los niños o a las niñas a jugar de manera cada vez más compleja aun cuando no se dieran pistas sobre el modo en que se podía jugar.
- La *atención al proceso de jugar*, por el contrario, daba indicaciones sobre el juego y también sobre cómo el adulto podía acompañar la experiencia de jugar. Informaba sobre lo que se necesitaba para jugar y se daban ideas de cómo seguir jugando.

Estas categorías resultan de interés dado que los y las docentes tenían que realizar un esfuerzo de comunicación de la propuesta para que ésta fuera comprendida por

las familias, responsables de enseñar a los niños y las niñas. Las indicaciones que ofrecían resultaban cruciales para que la propuesta pudiera realizarse. Por otra parte, ponen de relieve –tanto en la virtualidad como en la presencialidad – las dificultades que él y la docente encuentran a la hora de prever cómo interactuar con los niños y las niñas durante el jugar (Sarlé P. , 2006)

Atender al significado que cobra el juego mientras se produce, es una tarea compleja. Esta dificultad es la que marca la diferencia entre una inclusión efectiva del juego (un juego convocado como algo propio del niño donde se asume que sabe jugar) y la inclusión genuina (un acompañamiento de la “experiencia lúdica” que preste atención al modo en que el jugar se apropiación y participa en el juego). Atender al derecho a jugar en la escuela es mucho más que proveer instalaciones, dotar de tiempos y espacios. Requiere miradas atentas que observen cómo acontece el juego y se animen a variar sus propias expectativas en función del proceso lúdico, es decir, “entregar” el juego a los jugadores.

¿Se puede ser jugador y jugar en la escuela? Misión posible

La importancia que los estudios sobre el juego y el jugar va tomando en los últimos años, sumado al interés por dar mayor participación a los niños y las niñas, escuchar su voz y atender el proceso de construcción de su subjetividad, nos permiten generar nuevas preguntas y encontrar nuevas respuestas a los problemas aquí planteados. El juego nos define como seres humanos, está en la base de nuestra capacidad de pensar e imaginar mundos inexistentes, de proyectar cosas nuevas. Tal como señalan Corona, Quinteros y Vélez (2022), el juego permite *“un estrecho vínculo entre la conciencia personal, la conciencia de los otros y la conciencia del mundo”* (pág. 72).

La escuela, especialmente en la educación inicial y básica, necesita cambiar la mirada y dejar de considerar al juego como un aspecto que se necesita contener o domesticar.

Darle prioridad al hecho de jugar y a cómo se aprende a ser jugador, parecieran dos líneas de investigación en las que necesariamente se requiere involucrar a los niños y las niñas como protagonistas. En este sentido, el interés por recoger la perspectiva de la infancia sobre temas que afectan a su vida se ha convertido en centro de atención de investigadores educativos. Con esto, se busca superar el mero acto consultivo y ofrecer a los niños posibilidades de ejercer su derecho a la pregunta y a dar a conocer su perspectiva, especialmente en temas que afectan su vida (Castro Zubizarreta, A. y Caldeiro-Pedreira, M., 2018).

Atender a la perspectiva del jugador, requiere una nueva manera de pensar las prácticas dado que se necesita aprender a escuchar la voz, los gestos, las actitudes de los niños y las niñas, mientras están jugando. Al mismo tiempo, supone animarse a dejarse modificar en lo pensado, establecido, diseñado para que algo de la incertidumbre propia del jugar, se cuele en la vida cotidiana de las aulas, nos anime a re-descubrirnos con el otro y nos de tiempo para mirar de nuevo el mundo y alentarnos a querer cambiarlo.

Darle centralidad al juego, seleccionar juegos que valgan la pena formar parte de un repertorio infantil, disponerse a jugar con los niños y las niñas sin querer imponer la “mirada” adulta, aceptar que no todos los jugadores quieran jugar al mismo tiempo, pensar en términos de pequeño grupo con actividades y juegos múltiples y simultáneos, dar tiempo para que puedan elegir, animarse a escuchar la voz de los jugadores, permitir tomar decisiones diferentes aun cuando esto suponga ir contra lo establecido... En definitiva, darse tiempo para jugar parecieran ser algunas de las señales para que incluir al juego en los ámbitos escolares comience a ser una misión posible.



Patricia Sarlé

Patricia Sarlé es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es Prof. de Educación Preescolar, Lic. en Cs. de la Educación y Magíster en Didáctica. Es socia honoraria de OMEP-Argentina y miembro del grupo de expertos de la OEI. Actualmente es miembro del Comisión directiva de la Maestría en Educación de la Primera Infancia (UBA) y se desempeña como docente en la FFyL (UBA) y en la UNL. Es investigadora del IICE (UBA). Su investigación actual está centrada en la didáctica de la educación infantil, tomando al juego y a las prácticas de vida cotidiana como foco de análisis.

psarle@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.
- Alvarado Guzmán, M. (2022). Un análisis del juego cooperativo. En L. y. Mantilla, *Estudios sociales en el juego y el jugar: Recorridos conceptuales en Argentina y México* (págs. 205-230). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Bateson, G. (1998). Una teoría del juego y la fantasía. En G. Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina*. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: OEI - UNICEF.
- Brougere, G. (2003). Juego. En J. (. Houssaye, *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica* (págs. 231-243). Mexico: Siglo XXI editores.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (El proceso de la Educación). 1963. México: Uthea.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Castro Zubizarreta, A. y Caldeiro-Pedreira, M. (2018). Empoderando a la infancia en la investigación educativa: retos, posibilidades y marcos para la acción. En G. De la Cruz Flores, *Experiencias educativas en el aula de infantil, primaria y secundaria* (págs. 12-21). Eindhoven, NL: Adaya Press. Recuperado el 28 de Febrero de 2024, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6893895>
- CDN. (2013). Observación general No 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Aprobada por el Comité de los Derechos del Niño en su 62o período de sesiones (14 de enero a 1 de febrero de 2013).
 - *Convención sobre los Derechos del Niño*. (1990). Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
 - Corona, Y., Quinteros, G., Velez J. (2022). El juego y la incertidumbre: un umbral hacia la autenticidad. En L. y. Mantilla, *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México* (págs. 71-92). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
 - Duflo, C. (1999). *O Jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
 - Goy, M. (27 de Mayo de 2012). Un pedagogo propone reinstalar el “juego lúdico” en la escuela. *El litoral*. Recuperado el 25 de Febrero de 2024, de <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/05/27/educacion/EDUC-01.html>
 - Huizinga, J. (1996). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.
 - Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Linaza Iglesias, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65, 103-118. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4166461.pdf>
 - Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. México: Universidad de Guadalajara.
 - Mantilla, L. (2022). La construcción biopolítica de la edad adulta. La omisión del siempre de la infancia y del jugar. En L. y. Mantilla, *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México* (págs. 53-70). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
 - Migdalek, M. J. (2015). La argumentación también es cosa de niños. En P. y. Sarlé, *Dale qué... Juego dramático y desarrollo del lenguaje* (págs. 145-166). Rosario: Homo Sapiens.

- Muñoz, C, Lira, B, Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 233-249.
- Muñoz, C. (2015). *Literacidad Inicial y Juego serio en el aula: Potencial educativo, creencias y cambio conceptual en profesores de párvulo y primer ciclo básico*. Santiago: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología: Informe Final Fondecyt de Postdoctorado 3130398.
- Pavía, V. (10 de Septiembre de 2004). *Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a la variable "Forma" y "modo" como categorías de análisis*. Obtenido de Educacion física y deporte. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/efd76/juego.htm>
- Pavía, V. (2009). El patio de la escuela. *En cursiva* (5), 53-54.
- Pinto, L. y. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Revista Del IICE* (37), 11-26. doi:<https://doi.org/10.34096/riice.n37.3446>
- Ramos Rodriguez, J. (2010). Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica. (U. d. (Colombia), Ed.) *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación* (12), 118-127.
- Rivero, I. (2011). *Lo lúdico en juegos motores con otros. Un estudio de casos en niños de 5 y 6 años de Río Cuarto*. Universidad Nacional de La Plata: Tesis Doctoral (Inédita).
- Rivero, I. (2022). El juego: una constante en Educación Física, una excusa para jugar en Ciencias Sociales. En L. y. Mantilla, *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México* (págs. 181-204). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Riviére, A. (2003). Teoría de la mente y metarrepresentacion. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo, & I. Marichalar, Obras escogidas. Vol. 1. *Diálogos sobre psicología: de los cómputos mentales al significado de la conciencia* (págs. 191-232). Madrid: Editorial Médica Panamericana,S.A.
- Rodríguez Sáenz, I. (2008). El juego en el patio. En P. Sarlé, *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos* (págs. 25-53). Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2017). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Educación Infantil: <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/346>
- Sarlé, P. (2022). Jugar en la escuela infantil: un invitado con derecho propio. En L. y. Mantilla, *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México* (págs. 155-180). Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). *La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil*. Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.
- Sarlé, P.; Fernández, A.; Ibañez, I.; Monteverde, A.; DeAngelis, S.; Agulló, M. (2023). Las propuestas de enseñanza y juego en las redes sociales de escuelas infantiles durante la Pandemia por COVID-19. *Revista binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciencias*, 26-45.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas.



El juego desde una perspectiva intercultural crítica

Por Mg. María Alejandra Castiglioni

El estrecho vínculo entre juego y cultura

Jugar es ante todo un derecho de la infancia profundamente entramado con el derecho a la cultura. Además, un bien social y un hacer esencial y constitutivo que las distintas comunidades acunan a lo largo de los tiempos, en tanto es propio de lo humano. Esta producción cultural es situada y por ello, diversa, adopta distintas formas que se transmiten mediante legados intergeneracionales en el mismo acto de jugar, enlazando hábitos, rituales, vivencias e imágenes presentes en la memoria familiar y colectiva.

Para Huizinga “el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente” (1968:8). Esta posibilidad de ser de otro modo permite situarse integralmente en una ficción comprometiendo el cuerpo entero. Jugar es alojar -aquí y ahora- la voz del pasado, completar nuestra historia y morar en el “como si”, tan propio de la infancia. En su espesor, nos ubicamos en el escenario relacional de nuestras vidas en un hacer irrepetible, potente y creativo, sentipensando -en algunos casos y al decir de Calmels- que “el juego se creó para hacer lúdicamente lo no posible, lo prohibido” (2018:64).

Es también Huizinga quien expresa que la cultura se juega. Los juegos, como memoria en acto, portan las huellas de sus contextos y los sentidos que, por su parte, fluyen en los vínculos que establecemos consigo, con lxs otrxs, con la naturaleza y con lo sagrado y se re-presentan en ellos. Estas relaciones se juegan en la situación lúdica gestando una verdadera producción cultural donde se relea el mundo, se exploran roles y experimentamos intercambios desde lo real y a la vez imaginado con el permiso de volver atrás la acción, si fuera necesario. La transferencia de significados sucede en forma espontánea desde ese mágico “¿dale que somos...?” donde se integran lo circundante, lo percibido, lo deseado, lo consensuado socialmente, alojando, además, la emoción y por ello, humanizando. Lo expuesto, dialoga con la mirada relacional e integral de la cultura que subyace en este análisis lo que, por su parte, explica la profunda vinculación entre juego y cultura.

25

En el juego erupcionan haceres y saberes que han sido y son apropiados, en el singular estar-siendo de las infancias. Infancia en tanto ámbito vital donde se construye la subjetividad y se resignifican estructuras culturales que por su parte nos estructuran y a la vez, se ponen en tensión para generar una nueva experiencia. En el juego se enriquecen interpretaciones de la propia identidad y de las ajenas, siempre inacabadas y cambiantes, diversificando percepciones y representaciones en un territorio de negociación e intercambio, donde no se excluye el conflicto y así nos enseña a transitarlo. Patricia Sarlé remarca la potencialidad intrínseca del juego en el desarrollo infantil destacando su estrecha relación con lo simbólico en tanto permite desarrollar la capacidad humana de interpretar la realidad y aún más, lo muestra como “expresión de la armonía y la belleza en el mundo” (2008:35). Belleza y armonía que -al decir de Han- tensiona la frecuente escisión entre sujeto y objeto mediante un habitar que suspende el tiempo habitual y exige una demora contemplativa, gestando nuevas implicaciones (2020a).

Todo sucede mientras se hace efectivo el derecho a la cultura, integrándonos en lo común, habilitando la convivencia en la heterogeneidad a veces caótica, redescubriendo la poesía de los significantes que nos enlazan en un tiempo y en un espacio inéditos, alojando una diversidad de objetos culturales portadores de sentidos, objetos que son metáforas en sí mismos.

26

Juego y cuerpos

La dimensión relacional de nuestras vidas se despliega en el diálogo con lxs otrxs, consigo y el contexto y muchas de esas vinculaciones fundantes suceden jugando y siempre inscribiéndose en la superficie de los cuerpos. Comenzamos con los llamados juegos de crianza, ellos forman parte de los legados familiares -casi incuestionables- y ponen en el centro de la escena lúdica a los cuerpos. Estos juegos se despliegan en el sostén, el ocultamiento o la confrontación -entre otros gestos- mientras se proyectan en el territorio transicional que enlaza a quienes lo comparten, esto es el territorio de la corporalidad. Ella es entendida como el espacio inter que se abre entre las fronteras simbólicas que la materialidad de los cuerpos marca.

Vale precisar que existen diferencias entre el jugar corporalmente y el jugar con el cuerpo. Para Calmels, el primer caso remite a gestos de autoexploración tan observables en el bebé, reconociendo sus pies, sus dedos o sus genitales (2018). En cambio, cuando trasciende al propio cuerpo, incorpora objetos y se desenvuelve en una trama vinculante con un otrx -aunque pueda estar ausente-, estamos hablando de jugar con el cuerpo.

Jugar -en los diferentes tipos de juego- sugiere una posición activa de los cuerpos, una implicación expresada mediante gestos, contacto, miradas, posturas, distancias

y cercanías, tonos musculares, disposiciones que tejen ese encuentro y mientras todo sucede, un cuerpo otro nos transforma y se transforma al tiempo que nos y se conforma. Al jugar, el cuerpo compromete su totalidad, la superficie corporal es afectada por la expresividad de quienes juegan, la que se materializa mostrando al “cuerpo en su máxima libertad expresiva” ya que el “cuerpo es en sus manifestaciones” (Calmels; 2018:37).

El cuerpo -en tanto gran mediador de la cultura- aloja una materialidad genuinamente lúdica y expresa -según las estructuras culturales que lo esculpen- las más variadas emociones, dando cuenta de lo posible y lo imposible, lo permitido y lo prohibido, lo recordado y lo olvidado, lo que incomoda y lo que nos da placer. Mientras eso sucede, vibramos con ellas y así, aprendemos a modularlas ante sí y ante un otrx, comprendiendo su contenido simbólico, específicamente en el contexto cultural que nos abraza. Así, el juego humaniza mientras graba su huella atemporal en los cuerpos, territorio fundante de nuestra experiencia cultural. Les invito a cerrar los ojos, situarnos en la infancia y re-cordar (volver a pasar por el corazón) ese juego que espontáneamente -o más tardíamente- irrumpe en nosotrxs y quizás, nos provoca una sonrisa, nos con-mueve desde el fondo de nuestro ser.

“...el juego es la forma de hacer terrestre y aéreo a un niño que fue pez”

Chiqui González

27

El cuerpo se pone en juego integralmente en la mayor parte de los aprendizajes, tanto en la conversación educativa, como en la cotidianeidad o bien y específicamente, en la situación lúdica que nos ocupa, creando y recreando en su condición de instrumento de apropiación y producción de conocimiento. Tal como cita Freire, “aprendemos, enseñamos y conocemos con el cuerpo entero mediante las emociones, los deseos, los miedos, la pasión y la razón crítica, jamás sólo con ella” (2005:27). El juego remite al niño a su espacio propio y particular donde, además, confronta con el entorno y sus exigencias mediante la acción, explora e incorpora estructuras, consignas y modelos culturales en tanto conforma paulatinamente su excepcionalidad (Vygotky, 1978).

Más allá de los cuerpos...

En cuanto a su articulación con la educación, el docente -disponible y de mirada atenta- habita la instancia trascendental que el juego abre en la enseñanza; como mediador, propone escenarios motivadores que convierten a la escuela infantil en un espacio lúdico donde el niñx pequeñx construye, produce, enriquece y comparte conocimiento situado y desde el saber experiencial. Educadores y niñxs, conviven en el corazón del juego -y desde sus distintos lugares- creando mundos nuevos,

entre la intencionalidad, el deseo, la vivencia de la situación ficcional, la tensión entre lo representado y lo real, lo conocido y lo nuevo, mientras convierten el hecho de jugar en la oportunidad de construir conocimiento junto a otrxs; a decir de Sarlé “en la secuencia lúdica se produce una articulación entre las reglas implícitas del juego y las convencionales de la enseñanza... dado que combina lo propio del juego (como forma de regulación interna y espontánea) con lo específico de la enseñanza (en cuanto a la regulación externa del contenido y del proceso de adquisición)” (2008:176).

Tal como se expresa en la convocatoria de IIN-OEA *¿A qué jugamos? Ludoteca de la niñez y adolescencia americana*¹, y a decir de Dinello, “el juego es una actividad universal con una importancia crucial para las personas, particularmente en la vida de los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su desarrollo. Es a través de los intercambios lúdicos que los niños entablan vínculos, y despliegan funciones básicas como la motricidad, la cognición, la experimentación y la afectividad”. Valoramos esta iniciativa particularmente, dada la incuestionable necesidad de garantizar el derecho al juego por parte de los distintos actores sociales y organismos gubernamentales y no gubernamentales, plantear acciones en este sentido y en ellas, propiciar la efectivización del derecho a la cultura, a la identidad, a la educación, entre todos los que hacen al buen vivir de las infancias del mundo. Más allá de esta convicción, subyace una dimensión jurídica, en tanto es responsabilidad de los Estados firmantes de la Convención sobre los Derechos del Niño reconocer “el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Art. 31).

En el plano de lo sensible, mientras erupcionan -desde la profundidad del pasado- estructuras culturales y modos de habitarlas la situación de juego se tiñe de emoción, sorpresa, alegría, solidaridad, compañerismo, empatía -entre otras- y por supuesto, ternura... tan necesarias para la vida. Juego es presente, demora, pregunta, creación, movimiento, filosofía, tal como la infancia. “Jugar es ser feliz”, gritó una niña de 5 años al regresar corriendo del patio, con los brazos en alto, las mejillas rosadas, acalorada y una gran sonrisa.

¿Podemos pensar al juego como territorio intercultural?

Como experiencia transformadora, el juego permite poner en circulación y confrontar saberes que remiten al transcurrir de la vida del niñx y reflejan diversas representaciones atribuidas a sí y a lxs otrxs, resultantes de sucesivas circunstancias políticas e históricas, sedimentadas a lo largo del tiempo en la red vincular que lo aloja.

¹ https://novedades.iinadmin.com/wp-content/uploads/2023/04/Convocatoria_Juego_ESP.pdf



Dado que en el juego emerge la cuestión identitaria y las miradas respecto a las distintas categorías de análisis sociocultural, las perspectivas acerca de la etnia, nacionalidad, edad, las distintas configuraciones familiares, la religión, el sexo, el género -entre otras- se debaten entre gestos e intercambios. Así lo expresaba un grupo de niños de 5 años pertenecientes a las comunidades educativas judía y coreana², en una conversación donde surgió el debate acerca de los “roles femeninos y masculinos” en la vida familiar a partir de una situación de juego pasada:

- ¿Vos sabes cómo se prepara esa comida?
- Yo no.
- Yo sí, cocino sopa y fideos.
- Yo no cocino nada porque no soy una nena.
- ¿Quiénes cocinan? (Pregunta la docente)
- La única que cocina en mi casa es mamá.
- ¿Y tu papá?
- ¡No, no! Sólo Mamá, ella es una amor y cocina muy rico.
- Mamá, hace fideos con pescado.
- David, ¿y tu papá? (Pregunta la docente)
- ¡Mi papá es varón, es varón! cocina muy rico y además es carnicero.

Notas observación, octubre 2016

30

Desde el instante en que se despliega la potencia de la actividad creadora que conmueve y emociona, también se hace presente la crítica que revisa y cuestiona. Esto sucede entre los cuerpos, en sus bordes y en el ámbito de la corporalidad, en tanto interfaces de alta potencialidad creativa y crítica. Allí en un tiempo, espacio y con reglas aceptadas por todos, se dirimen negociaciones que hacen incuestionables las implicancias y alcances del juego en la transformación de estructuras, lo cual reconocemos como objetivo central de la educación intercultural crítica. Lo individual, lo familiar y lo grupal se imbrican, mientras erupcionan las más variadas representaciones de la otredad que, por su parte, se tensionan entre los márgenes del imaginario real, personal y social promoviendo acuerdos y desacuerdos nuevos. Juego es aquel que construye lo común en el territorio inter, que no se comporta como una suma de mismidades sino como una trama que abraza y sostiene una acción colectiva en comunidad, en libertad, con espontaneidad. Trama en la que pervive la herencia cultural que da cuerpo a lo inconmensurable, crea continuidad cultural reinstalando lo tradicional, aquello que paradójicamente se convierte en diferencia identitaria resignificándola en el marco de la dinámica de la relación intergeneracional (Fischman, 2006). Les invito a compartir esta observación:

2 Escuelas participantes del Programa Lazos Comunitarios, en el que interactuaban Jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. Más detalles en: Castiglioni, M. A. (2017). Interculturalidad e infancias: aportes desde el análisis del Programa Lazos Comunitarios: voces, corporalidad, juego, contextos culturales y propuesta educativa [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/125?mode=full>

“Un viernes por la tarde, las docentes del Weitzman me invitaron a compartir una ceremonia propia de ese día de la semana y luego el jalá. Ubicaron una mesa en un lateral de la sala, dispusieron los elementos según indica la tradición y lxs niñxs -con evidentes signos de respeto- repusieron lo que “los adultos” hacen en ella. Allí, juego y tradición estaban absolutamente imbricados. Uno subyacía en el otro en tanto lxs niñxs se desenvolvían “como sí” fueran adultos, es decir, respetaban las reglas y la estructura de la ceremonia (incluso considerando las acciones esperables para el hombre y la mujer) y se mostraban inmersos en una situación que parecía alejarse del “aquí y ahora” de la sala del Jardín.”³

Graciela Scheines, filósofa argentina, entiende que el niño ocupa ese espacio desplegando su subjetividad, yendo y viniendo entre lo imaginado y lo existente, entre aparentes sinsentidos, instalando una construcción lúdica única e irrepetible (1998). Juego como territorio intercultural, campo cultural específico de intercambios, aprendizajes, despliegue de identidades, memorias, producción de sentidos y subjetividad que se expande en una diversidad de experiencias que enriquecen su mundo inconsciente, afianzan su excepcionalidad e integran al niño al entramado cultural que lo rodea, reinterpretando la realidad.

Sabemos acerca de la extrema relación entre interculturalidad y los rituales. Para Han, pueden definirse como “técnicas simbólicas de instalación en un hogar” (2020:12). Contemplar la gesta lúdica y sus resonancias podrían asociarse a esta afirmación, entendiendo que ellas transforman el estar en el mundo en un estar-siendo situado, temporalizando el espacio y espacializando el tiempo, morando en la demora que es significativa por ser vivida de un modo otro. En sintonía con nuestra convicción descolonizadora, mencionaré que los pueblos de Nuestra América abordan los rituales como una instancia fundante donde re-crearse, conectar un fin y un inicio, compartir saberes entre las distintas generaciones y, además, habitar como oportunidad donde acunar lazos, construir comunidad, arraigarnos en el afecto al calor de una celebración y desde el espesor del nosotros. ¿Podríamos pensar -además- en el juego como ritual? Creo que sí. Y aún más, en tanto la pregunta y la criticidad se despliegan, ese ritual abrigará la semilla descolonizadora para volver a mirarnos -sin ataduras hegemónicas- desde nuestros propios ojos o mejor, con ojos de niño a decir de Tonucci.

El juego se espirala comprometiendo una ética y una estética donde la escisión entre sujeto y objeto se derrite al fuego del amor, se reencuentran creando lazos entre ellos para acercarse a una finalidad en sí misma casi efímera, que nada tiene que ver con la posesión pues sólo persigue belleza. Juego es belleza, infancia también.

³ Castiglioni, M. A. (2017). Interculturalidad e infancias: aportes desde el análisis del Programa Lazos Comunitarios: voces, corporalidad, juego, contextos culturales y propuesta educativa [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/125?mode=full>

“Largo y despacioso es el paso de lo bello. A la belleza no se la encuentra en un contacto inmediato. Mas bien acontece como reencuentro y reconocimiento...”
(Han, 2020a:103)

32



María Alejandra Castiglioni

Profesora de Educación Preescolar recibida en la Escuela Normal Nacional Nro. 1, desempeño en la docencia por más de 20 años. Licenciada en Relaciones Públicas (1988) por la Universidad Argentina de la Empresa. Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales (2009) y Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (2018) por el Instituto Superior de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Línea de investigación: Educación intercultural crítica desde la primera infancia. Una mirada interdisciplinar entre la Educación infantil, la Sociología de la cultura y la Antropología del Cuerpo. Fundadora y coordinadora del espacio interdisciplinar Interculturalidad e infancias. Docente de las Diplomaturas Interculturalidad crítica, artes e infancias y Educación de la primera infancia (UNTREF). Integrante de la Comisión Directiva de OMEP Argentina y Coordinadora del Programa OMEP cerca tuyo. Integrante de la Red FEIAL. Bailarina. Danza moderna y danzaterapia. Autora de artículos, publicaciones, ponencias y talleres en el ámbito nacional y regional.

alejandrastiglioni11@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Calmels, Daniel (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fischman, Fernando (2006). "Religiosos, no; tradicionalistas, si.": Un acercamiento a la noción de tradición en judíos argentinos. *Revista Sambation. Estudios judíos desde Latinoamérica* Nro.1. 43-58. Disponible en <http://limudba.org/pdf/Religiosos%20y%20tradicionalistas%20-%20Fischman.pdf>
- Freire, Paulo (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Han, Byung-Chul (2020). *La desaparición de los rituales*. Buenos Aires, Argentina: Herder.
- Han, Byung-Chul (2020a). *La salvación de lo bello*. Buenos Aires, Argentina: Herder.
- Huizinga, Johan (1957). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza.
- Sarlé, Patricia (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Vygotsky, Lev (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

CHAU, SALGO A
JUGAR CON ROSA Y
LUIS Y CUANDO
VUELVA TE CUENTO



PERO NO TODO...



FRATO, '24

La Educación Inútil

Por Alvaro Adib

Juego, arte e infancias

Las preguntas y certezas en torno a las formas y peso de la participación infantil en los procesos de educación y crianza han sido motivo de intensas conversaciones con colegas, amigos y compañeros de convivencia en La Casa del Árbol desde nuestros inicios.

Pienso que el siguiente fragmento de Momo, la novela del escritor alemán Michael Ende, es la mejor forma (o la más bella) de sintetizar un conjunto de ideas a las que hemos arribado luego de años de prácticas y procesos con más o menos nivel de éxito en el trabajo de creación audiovisual y artística con grupos de niñas y niños, y el lugar del juego dentro de estos procesos.

“Momo simplemente estaba allí y participaba en el juego. Y por eso —no se sabe cómo— los propios niños tenían las mejores ideas. Cada día inventaban un juego nuevo, más divertido que el anterior.”(Ende, 2010: 27)

En su libro *La creación audiovisual en la infancia*, Gabriela Augustowsky cuenta acerca de un invento llamado Fantascopio creado por Étienne-Gaspard Robert. Este dispositivo permitía proyectar imágenes en movimiento sobre vidrio o humo. Un invento que según Gabriela “...se situaba entre el asombro ante lo sobrenatural y la practicidad racional, entre la magia y la ciencia.” (Augustowsky, 2017: 19).

Desde hace algunos años hemos optado por lanzarnos a la búsqueda de esa dimensión lúdica en la creación audiovisual con infancias. Una búsqueda de la magia que nace en el encuentro de lo técnico con el universo vital y fantástico de la infancia. De la transformación de las herramientas en juguetes.

La creación infantil se hamaca habitualmente en un péndulo que oscila entre el extremo de la inferioridad respecto a la producción adulta y el extremo de la exacerbación que la coloca en un lugar de arte exquisito y extraño. Algo a lo que los adultos no podemos llegar salvo un proceso disciplinado como el de Picasso.

35

El ejemplo de Picasso viene a cuento en tanto exponente de las vanguardias europeas, movimiento que se encargó de colocar a la producción estética no europea, el rótulo de “arte primitivo”. Y es que desde el adultocentrismo se mira a las infancias con la misma condescendencia con que el colonialismo mira a los colonizados. Tanto niñas y niños como “pueblos primitivos” comparten la actitud de disfrutar de lo considerado inútil, rasgo fundamental de la temida holgazanería.

Jugar no tiene valor en un mundo obsesionado con lo útil y monetizable, todo lo que no genere dinero es considerado inútil y por lo tanto requiere ser evitado. Desde la perspectiva adulta dominante, el juego tiene que ser útil. Tiene que educar en algún aspecto, transmitir valores o información o entrenamiento. Nos cuesta ver el juego (y al arte) como algo sin traducción para el mundo adulto. Nos cuesta aceptar la idea de que tanto arte como juego puedan ser fundamentales en su No sentido. Nos cuesta cada vez más que el arte pueda existir sin volverse Obra monetizable. Nos cuesta aceptar que el juego no tenga necesariamente que enseñar nada en específico.

Arte y juego no son contenedores de información útil. Me gusta pensar en el arte como una extensión del juego en la vida adulta. Un territorio de exploración y manipulación de la sustancia de la vida. Me gusta imaginar el arte como metamorfosis del juego. Una actividad intrínsecamente humana que nos atraviesa y transforma. Una actividad que se atreve a manipular sin miedo al tiempo y al espacio.

La educación inútil

Joaquín Torres García huyó de Nueva York agobiado por una sociedad obsesionada con la rentabilidad de lo útil.

“Todo es negocio – el trabajo, el arte, cualquier actividad. Todo es industrial. Y el hombre que ha creado esa industria, ahora es formado por esa industria.” (Torres García, 2005: 21)

Torres plantea con claridad la relación que existe entre arte, juego y las llamadas cosas inútiles. Ese conjunto de actividades que comúnmente no generan una rentabilidad inmediata, o que son difíciles de medir, son las que muchas veces funcionan como motor de todas las cosas que sí se consideran útiles o en definitiva, rentables.

Educar desde el juego requiere abandonar la obsesión por los contenidos y las mediciones. Requiere abandonar la obsesión por lo útil y atrevernos a confiar en las infancias y sus capacidades. Requiere verles como sujetos activos, capaces de establecer relaciones y generar conocimiento, en lugar de contenedores a los que llenar con información.

Esto no quiere decir que la información no sea importante ni necesaria. Solo necesitamos que no sea EL objetivo de los procesos educativos. Podemos llegar a la información jugando y permitiendo la fantasía.

Cuando mi hijo menor estaba en segundo año de primaria le marcaron como tarea explicar cómo funcionaba el cuerpo humano. Él escribió algo que hasta hoy me parece divertido y lleno de inteligencia. “Somos un cerebro que comanda un androide hecho de carne”. La corrección inmediata de esa tarea fue un “Incorrecto”. Con la aclaración de que estaba mal porque los seres humanos somos muy diferentes de los robots. Es verdad que la respuesta del niño de 7 años no fue precisa. Más bien fue una aproximación fantasiosa a la realidad del funcionamiento del cuerpo y el sistema nervioso, pero no es necesariamente un error, sino la invitación a recorrer un camino hacia el conocimiento. Parados en esa bifurcación podemos tomar el camino que niega inmediatamente el aporte imaginativo o el camino hacia el recorrido lúdico. Ambos pueden conducir a una misma “verdad científica”. Pero el segundo nos abre a nuevas preguntas, a jugar con otras posibilidades mientras timoneamos hasta la orilla del conocimiento al que queremos arribar.

“un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y que suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos. No es el comienzo de un proceso más o menos anticipable, sino un origen absoluto.” (Larrosa, 2000: 7)

37

Esta afirmación de Larrosa no solo aplica para el acontecimiento del nacimiento sino ante cada encuentro con las Infancias. Cada uno de esos momentos donde nos encontramos con la invitación directa o solapada, a jugar. Y jugando, a crear nuevas posibilidades.

Para que esto funcione necesitamos un estado de alerta y recepción constante. Una apertura a la posibilidad fantástica del mundo. A la pregunta constante de “¿qué pasaría sí...?” al decir de Rodari.

“...lo importante es mantener el espíritu despierto, vibrante. Y esto hay que conseguirlo ocupándose de las divinas cosas inútiles. ¡Juega! (...) El mundo, tomado en serio, es antiartístico. Y triste. (...) ¡juega!” (Torres García, 2005: 22)

La sugerencia de Torres a los artistas puede extenderse a educadores. Pero es importante entender con claridad esta propuesta. Cuando hablamos de jugar estamos hablando de un juego liberado del intelecto.

El grupo Ser, un equipo de gente hermosa integrado por actores, músicos, titiriteros, plásticos y quien sabe cuantas cosas más, se vestían de payasos para visitar a

niñas y niños internados en el hospital Pereira Rossell, el principal hospital pediátrico del Uruguay, ubicado en Montevideo. Era un equipo muy profesional, que pensaba mucho en lo que hacía y sistematizaba sus prácticas. Había mucho trabajo intelectual puesto en la tarea. Pero tenían absolutamente claro, que al momento del encuentro con niñas y niños, debían entregarse con honestidad y libertad al juego.

Muchas niñas y niños escapan a los videos y/o juegos educativos. Olfatean el aire cual gatos y detectan los objetivos ocultos en el juego de matemáticas o en la película que “enseña” la historia del Uruguay. Igualmente acceden a mirar o jugar. Pero siempre que sea parte de la tarea que manda la maestra o el ejercicio que propone la profesora. No juegan ni miran cuando tienen la posibilidad de elegir.

Pienso que nos hace falta entender que el juego, como el arte, no están subordinados a otros saberes. No son vehículo ni contenedores de conocimiento, sino que son una forma de conocimiento en sí mismo. Lo que vemos como inutilidad en el arte y en el juego no es otra cosa que un ordenamiento particular de lo que llamamos realidad. Una forma de aproximarse al mundo desde la fantasía.

El arte y el juego alcanzan su mayor potencial en la educación cuando se liberan de la carga de funcionar como contenedores de información. Cuando jugamos con libertad y honestidad no importa si vamos hacia un lugar, o tenemos un objetivo. No se trata de abandonar todos los demás saberes y solo quedarnos con una aproximación lúdico-artística al mundo. Se trata de romper jerarquías y poner todos los saberes en relación y en pie de igualdad.

El payaso que juega en el hospital sabe bien para que juega, lo que provoca en niñas y niños. Tiene hasta una explicación científica de lo que pasa en el cuerpo de jugadoras y jugadores. Puede escribir un ensayo sobre eso. Pero en el momento de jugar se entrega a jugar. Sin cálculos, certezas ni reflexiones.

La pantalla como lienzo

El ejercicio del payaso puede trasladarse al maestro, al realizador audiovisual, al desarrollador de videojuegos.

Hay muchos ejemplos de contenidos que logran comunicar información y transmitir conocimiento sin dejar de “jugar con honestidad”. Uno de mis ejemplos favoritos es “Aventuras con los Kratt”, una serie animada que transmite muchísima información zoológica de carácter científico sin abandonar nunca el juego fantástico que propone. En esta serie, dos hermanos biólogos (son la versión animada de dos biólogos reales), se dedican a rescatar animales amenazados por versiones caricaturizadas

de cazadores furtivos. Para ello utilizan unos trajes especiales que pueden cargar con muestras de ADN de diferentes animales, para adquirir las “habilidades especiales” de cada animal y usarlas como superpoderes. Mientras la historia avanza, los personajes vierten volúmenes enormes de información a los espectadores sin abandonar nunca el juego. Los hermanos Kratt nunca se desdoblaron en “maestros” que se paran a explicar ante “la clase”. Hay muchos ejemplos de este tipo. Pero también es interesante resaltar todas las producciones audiovisuales, literarias o artísticas en general, que son “educativas” en tanto hecho artístico en sí mismas. Propuestas que no necesariamente cumplen con comunicar información de otras áreas de conocimiento, y que sin embargo, integran esa “forma de recibir a los que nacen” que menciona Larrosa.

La escritora argentina Liliana Bodoc insistía en la importancia de una literatura que nos atravesara y sacudiera nuestras vidas cotidianas.

“A mí me parece que la lectura, y pasa con los chicos cuando se dejan atravesar por el pensamiento poético, permite encontrarse con otros en ese espacio de ficción. Se entienden y se dan cuenta de que alguien los entiende...” (Bodoc, 2021: 5)

Ese pensamiento poético del que habla Liliana adquiere muchas formas. Encuentra forma en las palabras de una obra literaria, pero también en las imágenes de un dibujo o una pieza audiovisual. El pensamiento poético, ilógico e “inútil” desmonta la secuencia racional del mundo y la reordena con otras lógicas. Ese ejercicio es el que potencia las posibilidades transformadoras de ese nacimiento que nos trae Larrosa. Esa “posibilidad enigmática de que algo que no sabemos y que no nos pertenece inaugure un nuevo inicio.” (Larrosa, 2000: 7).

De todo esto se desprende la importancia de poder jugar libremente, poéticamente, con las palabras, las imágenes, el cuerpo y los sonidos. Nada de esto implica abandonar el uso de todos estos recursos para transmitir información y contenidos. No es una cosa u otra. De lo que se trata es de no pensar solamente en lo artístico y lo lúdico al servicio de la comunicación de otros saberes, sino de entender que hay un saber estético que se expresa en forma de arte y juego.

Es importante que exista una producción artística con la calidad necesaria para estimular el pensamiento poético y la libertad de jugar con la imaginación. Pero también es importante que niñas y niños tengan espacios donde no les enseñen a usar las palabras, las imágenes o los sonidos sino que los inviten a jugar con ellas, y les ofrezcan tiempo para hacerlo.

Proponemos pensar en las pantallas como lienzos sobre los que experimentar de forma lúdica con los recursos de la creación.





Volviendo a la idea de Larrosa de que la Educación es la forma en que recibimos a los que nacen, es importante decir que lo que No hacemos también se integra a esa forma de recibimiento.

Muchas infancias han transformado los medios en juguetes y han quebrado como es necesario que la infancia haga, todas las prohibiciones del mundo de los adultos reclamando espacios-tiempos para el juego en territorios nuevos y digitales.

Mi generación ocupaba baldíos del barrio para volverlos potreros, espacios de encuentros y juegos no solo con la pelota. Hoy, muchos niños y niñas se apropian de las nuevas tecnologías. Usan las pantallas como lienzos sin esperar el permiso de nadie.

El problema es que esas pantallas no son lienzos en blanco que inviten a la experimentación y búsqueda de lo nuevo, sino que funcionan como lienzos preseteados, llenos de formas preproducidas y atravesada por el ideal individualista del éxito. Gran parte de la producción audiovisual infantil que nos encontramos en redes son copias de consumos culturales de moda. Son ecos de lo que el mundo adulto les ofrece.

Como adultos (educadores, diseñadores de políticas públicas, programadores, etc.) tenemos que ser conscientes de que los espacios – tiempos cuidados de expresión y juego que no ofrecemos son ocupados por el mercado.

Aunque usemos las pantallas como lienzos, la presencia humana y el tiempo humano dedicado a ese lienzo es imprescindible. Necesitamos espacios-tiempo de juego para las infancias. Pero también necesitamos adultos comprometidos con jugar.

Contrariamente a la necesidad de huir de las pantallas que experimentan muchos educadores, deberíamos correr en la dirección opuesta y ofrecer a niños y niñas posibilidades de hacer otras cosas con esta tecnología, cosas que conecten con el terreno fértil de la experiencia lúdica.

¿Tiempo de luchar o tiempo de jugar?

Probablemente uno de los tramos más tristes de Momo es cuando los niños son retirados de las calles donde jugaban libres para ser llevados a centros creados por los Hombres Grises para que aprendan a no malgastar el tiempo. Lo triste no es la ficción sino su condición de profecía cumplida.

Las agendas de muchas niñas y niños de hoy están saturadas de actividades. El tiempo para jugar libres se ha reducido dramáticamente. Niñas y niños pasan cada

vez más tiempo en las escuelas y cuando no están allí están en espacios de juego reglado. Cada vez es más raro ir a un cumpleaños infantil sin animadores o pasar las vacaciones jugando a las escondidas o la mancha en la cuadra del barrio.

Las causas de esto son muchas y no se trata de iniciar una cacería de culpables, sino de describir lo que está pasando para ver si aporta a la búsqueda de otras formas que abran más espacios para el juego libre.

Sumada a esta reducción del tiempo de juego libre aparece otro fenómeno que me interesa señalar. El aumento de la demanda de actividades que enseñen algo a las niñas y niños, para que no vayan a “perder el tiempo” a esos espacios de extraturno. Sea de robótica, de música o de cine, parece aumentar la necesidad de que aprendan en estas actividades. No que exploren, que jueguen, y que por extensión aprendan. NO, aprender está en primer lugar. Y por supuesto que entre pintar y programar, gana programar porque es “más útil para el futuro”. La idea de que si van a un taller de música, plástica, cine o programación tengan que ser futuros músicos, artistas plásticos, cineastas o programadores está fuertemente establecida.

Existe una tercera observación con la que me gustaría cerrar este texto y tiene que ver con el aspecto de la militancia por los derechos de las infancias.

Mi primera sensación ante los productos audiovisuales con infancias militando por sus derechos es generalmente de incomodidad. Debo confesar que me interpela profundamente la idea de que las niñas y niños que protagonizan esos videos no estén jugando en lugar de estar ante cámara. O que ni siquiera estén jugando ante cámara, que sería una forma bastante simple de resolver esa contradicción.

43

Tal vez esto tenga que ver con la dificultad adulta para entender que pueden existir otras formas de la militancia, la participación o la reivindicación de derechos. Tal vez nos cuesta pensar que, como niñas y niños, puedan reivindicar sus derechos ejerciendo la infancia y no nombrándola. Jugando y no marchando, jugando a hacer una película inventada por ellas y ellos en lugar de pararse ante una cámara a repetir el guión que un adulto escribió sin consultarles.

Estamos convencidos de que al hacer Cuack! (2018) o La Zombie Vegana (2024), estamos acompañando la reivindicación del derecho a jugar. Creemos que estamos defendiendo derechos sin decir nada sobre derechos. Sin tener que hablar sobre los problemas ambientales o sobre la discriminación, o sobre el derecho a estudiar y no tener que trabajar.

Solo si aprendemos a movernos en el fantástico mundo del juego podremos entrar en diálogos potentes con nuestros estudiantes. Para eso debemos entender el juego

como terreno natural de la comunicación infantil, como espacio para reflexionar sobre el mundo y darle forma. Si aprendemos a jugar, a movernos en el terreno del juego, podremos proponer otras construcciones posibles del mundo.

La infancia es demasiado breve y no hay regreso. Es el único momento de nuestras vidas donde el juego tiene una profundidad fundante para nuestro mundo. Es un despropósito que niñas y niños no tengan tiempo ni espacio para jugar en libertad. Cualquier lucha que los ponga en el centro de la cuestión debería marcarse como objetivo principal el acceso a todo el tiempo y espacio posible para jugar.

Alvaro Adib

Fundador de La Casa del Árbol. Es fotógrafo y estudió Antropología en la UdelaR, Uruguay. Se formó como documentalista en la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo. Es Especialista en Educación Artística por el Centro de Altos Estudios de la OEI y diplomado en Educación y Medios por FLACSO Argentina. Integró el equipo de televisión participativa de TVciudad y fue docente en la Universidad de la República. Desde La Casa del Árbol produce contenidos audiovisuales infantiles, talleres de educación artística y actividades de formación para docentes. En 2019 obtuvo el apoyo de la Agencia de Investigación e Innovación para la creación de Plataforma CdA, una propuesta de streaming especializada en infancias. En 2020 participó del conversatorio sobre Contenidos colaborativos en nuevos medios, organizado por la Dirección de Audiovisuales, Cine y Medios Interactivos del Ministerio de Cultura de Colombia. Ha sido jurado para el Festival Comkids 2021 y 2023 en SP, Brasil; Festival Ojo al Piojo 2021 en Rosario, Argentina; Festival Prix Jeunesse 2022, Alemania. Desde 2022 es codirector y programador del Festival Intenacional de Cine Infantil Divercine. En 2023 fue guionista de la serie Clan, el debate, de la RTVE.

alvaro.adib@gmail.com



Referencias bibliográficas

- Augustowsky, Gabriela. (2017) La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Augustowsky, Gabriela. (2017) La creación audiovisual en la infancia. Entrevista con Gabriela Augustowsky. En <https://latinlab.org/2017/07/27/la-creacion-audiovisual-en-la-infancia-entrevista-con-gabriela-augustowsky/>
- Bodoc, Liliana. (2021) Diploma Superior en Culturas y narrativas para la infancia y la juventud. Entrevista con Liliana Bodoc. En <https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=1288381>
- Ende, Michael. (2010) Momo. Ed. Alfaguara. Buenos Aires.
- Larrosa Jorge. (2000) Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires – México.
- Torres García, Joaquín. (2005) Aladdin, juguetes transformables. Ed. Museo Torres García. Montevideo.



FRATO 98

O brincar como elemento transformador

Por Marcelo Peroni y Adriana Uemori

No mundo, a grande maioria das crianças vive em cidades que enfrentam problemas como violência, poluição, congestionamento, entre tantos outros (UNICEF, 2014). A complexidade das realidades sociais contemporâneas está impressa na vida das crianças, assim como a organização da sociedade vem impactando diretamente a constituição das infâncias (SARMENTO, 2018).

As cidades foram se transformando assim como o espaço público e, conseqüentemente, as interações entre as pessoas. Com a mudança da paisagem urbana, as estratégias de segurança dos cidadãos foram também afetando os padrões de circulação, trajetos diários, hábitos e gestos relacionados ao uso de ruas, do transporte público, de parques e de outros espaços públicos.

A cidade tornou-se hostil aos seus próprios cidadãos: é perigosa, agressiva, privada de solidariedade, de espírito acolhedor. [...] Antes quase tudo era investido na cidade, na questão pública. A casa era modesta, servia ao estritamente necessário.

O verdadeiro “lar” era a cidade, que deveria ser bonita, acolhedora, adequada para passear, encontrar, fazer compras, brincar. Hoje a tendência mudou e tudo é investido no privado, na casa, que se torna cada vez mais refúgio e fortaleza (TONUCCI, 2010).

Com o cotidiano da cidade cada vez mais pautado pela imposição do medo e da vigilância contínua, não só os espaços foram sendo transformados, mas a conseqüente mudança das relações e interações sociais afetaram a convivência dos mais variados grupos, entre eles, as crianças. Nas últimas décadas, é cada vez mais rara a presença delas brincando nas ruas, com seus pares sem a vigilância de adultos.

A separação e a especialização também atingiu a infância, influenciando seus lugares e as próprias culturas infantis. Às crianças são oferecidos serviços pensados pelos adultos, muitas vezes, desconsiderando suas preferências, direitos e necessidades.

47

Os parques infantis são um exemplo interessante de que os serviços são concebidos por adultos para adultos, e não para crianças, mesmo que estas sejam os seus destinatários declarados. Esses espaços infantis são todos iguais, em todo o mundo - ou pelo menos no mundo ocidental -, rigorosamente nivelados, muitas vezes cercados e sempre equipados com escorregadores, redes e carrosséis (TONUCCI, 2010).

Em geral, esses espaços amplamente planejados não garantem às crianças possibilidades de criação e desafios necessários, muitas vezes condicionando seus movimentos em brinquedos estruturados. Os espaços infantis nesses formatos favorecem a vigilância pelos adultos e tira das crianças o direito ao privado, a se esconder, a ficar com seus pares.

Podemos também entender que a rua vai além do senso comum que considera vias e variações do que se entende por cidades. Alude a modos socialmente previstos de conceber a vida social. Fraya Frehse (2012) apresenta a rua como espaço de desigualdade social, de criatividade, de oscilação entre a casa e a rua, de resistência. Longe das ruas, as crianças vão tendo menos possibilidade de contato com as diferenças. Há uma cultura de proteção extrema.

A superproteção e o cuidado exagerado podem impedir o relacionamento entre as pessoas e o progressivo desenvolvimento da autonomia pelas crianças. Tonucci, nos alerta: “As crianças não devem ser protegidas, mas devem ser ‘armadas’, quer dizer dotadas de instrumentos, de habilidades, de autonomia” (2010, p. 17).

As crianças são fruto da sociedade em que estão inseridas, mas também procuram maneiras subversivas para manter e transformar as culturas infantis. Afinal:

[...] são seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para ação e ação social, não apenas ativamente implicadas na construção das suas próprias vidas, mas também nas daqueles com quem se relacionam e que as rodeiam, e na da sociedade em que tomam parte, quando experimentam e aprendem a lidar com as possibilidades e constrangimentos das estruturas sociais no cotidiano (FERREIRA, 2010, p.156-157).

Dessa forma, as crianças se “armam” diretamente em suas experiências pelo brincar. A relação que estabelecem brincando, com e no espaço externo, com seus pares, possui um caráter formador para a sua constituição como sujeitos e cidadãs. Privá-las do direito fundamental que é o brincar, rouba das crianças as possibilidades de

enriquecimento de sua infância e do seu pleno desenvolvimento. Ao ter disponível o convívio e a progressiva autonomia pela cidade, seu potencial passa a ganhar outra dimensão. Para isso, as cidades mudam e, mudam os espaços e contextos infantis.

[...] as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio produzido num criativo exercício dialógico pelo qual elas não apenas esquadrinham, no amplo mundo sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem-nos inovadoras formas ativas, genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura (SANTOS, 2000, p. 12).

Para isso, a utilização dos espaços públicos pressupõe levar em conta os aspectos das culturas e das infâncias. Por meio de políticas públicas que tenham como referência o atendimento às necessidades das crianças, são possíveis mudanças, pois:

[...] quando a cidade está mais adaptada às crianças, será também mais apropriada para todos. [...] Se trata da mudança de ótica da administração à altura da criança, para não perder a ninguém. Se trata de aceitar a diversidade que a criança traz consigo como garantia de todas as diversidades (TONUCCI, 2010, p. 12).

Em 1989, foi aprovada a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), reconhecendo o direito de brincar e a um nível de vida que permita seu desenvolvimento físico, mental e espiritual. Declara que as crianças têm direito à educação (art. 28) e ao descanso e lazer, para se dedicarem a atividades lúdicas e recreativas de sua idade (art. 31); dois direitos de igual peso e de igual importância. No entanto, os pequenos sabem que não é bem essa a realidade. O direito de estudar e o direito de brincar não têm o mesmo peso para os adultos. Apesar do tempo livre ser tão fundamental para o desenvolvimento de meninas e meninos, muitas vezes não é considerado.

Brincar para crianças é muito significativo e influencia a vida das pessoas, pois promove a experiência de enfrentar, por conta própria, a complexidade do mundo. Significa compreender e ressignificar o mundo, construindo amizades, utilizando objetos, definindo regras, ocupando espaços, administrando tempos, tomando riscos. Com grande liberdade, porque o que não pode ser feito pode ser inventado. E o impulso dessa experiência é o prazer que move o ser humano.

Certas condições devem existir para que crianças vivenciem a experiência do brincar por completo. Devem ser suficientemente autônomas, escolher o local para a brincadeira, ter tempo livre e compartilhar dessas condições com outros meninos e meninas, podendo sair de casa sem ser acompanhado, procurando amigos ou dedicando um tempo de brincar livre.

Brincar significa viver a experiência, o prazer de conseguir o que não foi capaz de realizar ontem ou a frustração de não poder fazê-lo. O risco como um componente essencial da brincadeira não seria possível com o acompanhamento e a supervisão constrante de um adulto. Para que essa experiência necessariamente autônoma e livre seja vivida, há de ser incorporada nas regras espaciais, temporais e sociais combinadas com a família. Esse compartilhamento é importante já que, ao voltarem, os pequenos terão muito o que contar.

Assim como a família, a experiência de brincar deve ser importante para a escola em relação aos seus alunos. É preciso que a riqueza de suas observações e descobertas vivenciada por crianças nas brincadeiras sejam valorizadas.

Para muitos, o ato de brincar ainda é relacionado a parquinhos em espaços fechados. Essa escolha por espaços privados está associada a uma visão negativa sobre a cidade, de que ela é violenta, insegura e degradada. Muitas crianças só conhecem a cidade por meio da janela do carro ou do transporte escolar, ou atrás de grades. Isso pouco contribui para seu desenvolvimento, pois deixam de conviver com pessoas diferentes e de aprender sobre o local em que vivem.

Uma cidade que escolhe as crianças como parâmetro em suas políticas públicas deve assumir o direito de brincar como um de seus compromissos mais importantes. Os pedestres devem ter o privilégio sobre os carros e, calçadas e ruas devem tornar os trajetos fáceis e seguros para todos, começando pelas crianças, de maneira que possam sair de casa e ocupar o espaço urbano. Abrir mão de brincadeiras fechadas e estereotipadas para oferecer aos cidadãos espaços públicos bonitos e interessantes, em que todos, na diversidade de suas necessidades, possam conviver e usufruir. Em troca, com a presença das crianças, a cidade pode ser melhor e mais segura, contando com a participação de todos.

Nesse sentido há várias iniciativas espalhadas pelo mundo. Podemos utilizar o exemplo de Jundiaí, um município de médio porte localizado no interior do Estado de São Paulo – Brasil com mais de 443.116 (Censo de 2022). Em maio de 2017, a equipe de urbanismo começou os estudos para realizar o Projeto *Entre a casa e a escola*, visando a qualificação do caminho das crianças através de pesquisa realizada escutando estudantes de uma escola municipal, resultando em mudanças numa praça do território. Apesar de ter sido uma iniciativa sem conhecimento, naquele momento, das ações propostas pelo laboratório internacional *Cidade das Crianças*, houve uma identificação apontada pelo Instituto Alana, parceiro do município.

Em agosto de 2018, foi formado o *Grupo de Trabalho Intersetorial Criança na Cidade*, instrumento de política pública, reunindo representante das diferentes unidades de gestão municipal para implementar, monitorar e avaliar ações e fazer o espaço

urbano contribuir para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. O GT reúne-se quinzenalmente com representantes das diversas áreas (cultura, educação, saúde, desenvolvimento social, finanças, mobilidade, turismo, urbanismo, serviços públicos), visando a efetivação pelo trabalho intersetorial.

Em outubro de 2018, Jundiaí realizou a adesão à Rede Latinoamericana Cidades das Crianças, comprometendo-se a tomar como referência as infâncias e realizar mudanças necessárias para garantir seus direitos, tornando a cidade melhor para todos.

Diante do desafio em atender os direitos das crianças por meio dos eixos fundamentais (autonomia, participação e brincar), foram sendo promovidas ações, projetos e programas em Jundiaí, buscando torná-los políticas públicas para e com as infâncias. No Plano Diretor, importante instrumento para o desenvolvimento urbano, houve de maneira inovadora a inclusão do Capítulo X “Da política da criança na cidade”, legitimando o *GT Criança na Cidade* e instituindo o *Comitê das Crianças*.



Imagens 1, 2 e 3: Ruas de Brincar
Fonte: Prefeitura Municipal de Jundiaí

Outro ponto em desenvolvimento é o programa *Ruas de Brincar*¹, instituído pelo decreto 28.075/2019, permitindo que vias da cidade sejam fechadas de forma temporária para as crianças brincarem. A legislação prevê que qualquer município pode requerer, a partir da aprovação de 75% dos vizinhos, fechar trecho de via para o uso coletivo destinado ao lazer e brincadeiras. O decreto estabelece as diretrizes e regulamenta a forma de solicitação da rua para a ocupação de lazer, aos domingos e feriados.

O *Ruas de Brincar* visa a corresponsabilidade dos cidadãos para oportunizar às crianças o lugar público mais próximo da casa, que é a rua. Quem realiza as ações, define as atividades, escolhe a periodicidade, monitora o espaço são as pessoas (adultos e crianças) que ali habitam. À prefeitura cabe analisar se a via apresenta os requisitos conforme o decreto, fornecer os elementos de sinalização e acompanhar, na medida do possível, o andamento das ações.

Em 2023, durante o 1º Encontro Cidades das Crianças realizado em Jundiá, uma das Ruas de Brincar recebeu a visita de Francesco Tonucci, acompanhado de representantes da coordenação das Redes Nacionais Argentina e Brasileira, além da coordenadora da Rede Latinoamericana Cidades das Crianças.



Imagem 4: Visita à Rua de Brincar
Fonte: Prefeitura Municipal de Jundiá

Na ocasião, o grupo pode acompanhar as atividades promovidas em mais um domingo. Havia crianças andando de bicicleta e patins, jogando bola, brincando com bambolês. Em uma das casas, o proprietário instalou um chuveirinho com acesso pela calçada para que todos pudessem se refrescar em dias de intenso calor.

Enquanto as crianças, entre elas, criavam suas brincadeiras, mães e pais estavam conversando, sentados em cadeiras trazidas de casa. Também prepararam uma mesa

¹ <https://cultura.jundiai.sp.gov.br/ruas-de-brincar/>

para um lanche coletivo, em que as crianças vêm e vão a toda hora. Ao serem perguntados do programa Ruas de Brincar, reconheceram a importância para a convivência comunitária: “Se não fosse isso, cada um estaria na sua casa, vendo TV ou mexendo no celular. A gente ficava um tempão sem encontrar os vizinhos”.

Fazer parte de um coletivo fortalece as ações em todas as instâncias. Seja um grupo de moradores no Ruas de Brincar que se mobilizam para resgatar a convivência e oportunizar o brincar livre a seus filhos, sejam os municípios que ao comporem redes de atuação encontram objetivos comuns. Este é o caso do Cidades das Crianças que oportunizou a centenas de municípios em diversos países do mundo uma nova referência para problematizar a realidade e buscar mudanças em benefício da garantia dos direitos das crianças.

Com objetivos similares, mas foco em primeira infância na cidade, a Rede Urban95 apoia municípios em ações de planejamento urbano ligadas a bebês, crianças pequenas e seus cuidadores. São diversas ações como estratégias de mobilidade, composição de planos municipais para infância, pesquisas direcionadas, implantação de equipamentos e projetos, formações, entre outros. É uma iniciativa internacional da Fundação van Leer que convida a pensar as cidades sob a perspectiva de quem tem 95 cm – a altura média de uma criança de 3 anos. Jundiaí faz parte desta rede desde 2019.

53

Entre as ações promotoras de interações positivas e contato com a natureza nos espaços públicos, as cidades podem compartilhar os conceitos do brincar livre com as famílias, por meio das escolas e de serviços de assistência e desenvolvimento social, como é o caso dos visitantes do Criança Feliz que acompanham crianças e famílias em situação de vulnerabilidade.



Imagens 5 e 6: projeto BrincAR LIVRE
Fonte: Prefeitura Municipal de Jundiaí

O projeto BrincAR LIVRE² se apoia em uma caixa de ferramentas produzida pela Allma Hub, para o incentivo à brincadeira e à ocupação das crianças e de seus cuidadores em espaços ao livre, como os equipamentos culturais, parques e praças. Uma das estratégias é o “Arzinho/Arzão” que orienta as famílias a garantir momentos diários

² <https://cidadedascrianças.jundiaí.sp.gov.br/brincar-livre/>

de “arzinho” para brincadeiras ao ar livre no quintal ou nas redondezas da casa, e momentos pelo menos semanais de “arção”, para oportunizar um tempo maior à brincadeira e conhecer espaços municipais ao ar livre, como o Mundo das Crianças.

O BrincAR LIVRE também apresenta materiais que são publicados nas redes sociais da prefeitura, enviados para as famílias, expostos em cartazes em equipamentos públicos da cidade. Com imagens e frases, busca tornar cotidiana a temática e sensibilizar a todos da importância de garantir este direito tão fundamental às crianças desde a primeira infância.



Imagens 7, 8 e 9: alguns materiais do BrincAR LIVRE
Fonte: Prefeitura Municipal de Jundiá

Iniciativas como o *Ruas de Brincar* e o *BrincAR LIVRE* têm demonstrado o quanto o brincar pode ser transformador, não somente dos espaços urbanos, mas principalmente das relações: tanto gestores públicos e técnicos das diferentes áreas quanto famílias e sociedade em geral, ao garantir condições do direito ao brincar livre, passam a fazer escolhas tendo a criança como referência. Encontramos nela um fator que nos aproxima.

Apesar de todos os problemas e a complexidade das realidades sociais contemporâneas, há esperança em ações efetivadas por coletivos em prol das infâncias nas cidades. O trabalho de redes internacionais, como a Urban95 e Cidades das Crianças, tem demonstrado o potencial de desenvolvimento com a formação de grupos atuando para atingir objetivos comuns. Por meio de problematizações e planejamento, é possível estabelecer estratégias que visam mudanças de comportamento na sociedade e, dessa forma, a melhora da vida das crianças por meio da garantia de seus direitos, em especial, o brincar livre.

Referências

- FERREIRA, Manuela. “- Ela é a nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- FREHSE, Fraya. Ô da Rua! O transeunte e o advento da modernidade em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2020.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos da Criança. 1959.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Trindade dos. Desigualdade social e dualidade escolar: Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. IN: Educação Revista Quadrimestral. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, mai.-ago. 2018
- TONUCCI, Francesco. La Ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Editorial Posadas. Buenos Aires: 2010
- UNICEF. Participação de Crianças. 2014. Disponível em: <http://www.childrightstoolkit.com/wp-content/uploads/toolkit/Portuguese/M3-PT.pdf>. Acesso em 26 out. 2019



Marcelo Peroni

Coordenador da Rede Brasileira Cidades das Crianças e do Comitê das Crianças de Jundiaí, ponto-focal com as redes internacionais, Gestor Municipal de Cultura de Jundiaí, artista de teatro e pesquisador da infância e juventude. Graduado em Letras e formado em Teatro e Produção Cultural. Atuou como ator, diretor e produtor em diversas montagens. Também é fundador da Catarsis Produções.

mperoni@jundiai.sp.gov.br



Adriana Uemori

Promotora do Comitê das Crianças e Colaboradora da Rede Brasileira Cidades das Crianças, Integrante do Grupo Intersetorial de Trabalho Criança na Cidade e Assessora as políticas públicas voltadas às infâncias em Jundiaí, Mestre pelo Instituto de Artes da UNESP com o tema sobre a participação infantil.

auemori@jundiai.sp.gov.br



FRATO'24

AFUERA A LOS CUATRO AÑOS

El juego: un elemento colmado de connotaciones biológicas y culturales que garantiza el desarrollo integral del ser humano

Por Cielito Miranda Armoa

Este artículo postula razones de interés por las que considerar al juego libre, creativo, espontáneo o dirigido como una de las pocas y principales necesidades primarias del ser humano desde su nacimiento para su correcto desarrollo físico, mental, emocional y hasta si es permitido aseverar su aspecto espiritual. El juego conjuntamente con la nutrición alimenticia y la contención emocional; es una de las bases del desarrollo psíquico de niñas y niños desde la primera infancia y posterior a ella recorre varios estadios evolutivos dejando en cada uno de dichos estadios un aprendizaje significativo y evocativo. Visibilizar el juego como una herramienta que amplía, transmite y construye es dar a los niños desde el inicio de su vida la posibilidad de reconocer la pertenencia a un grupo, a una región y a un espacio personal que lo define y le impulsa dentro de la sociedad en la que habita.

El juego y su relevancia la notoria importancia del juego ha tomado impulso en los últimos años y no pocos Gobiernos y facilitadores lúdicos han trabajado incansablemente para derribar el mito de que el juego es sinónimo de tiempo perdido. Un niño que está jugando absorto en su juego y sumido en la actividad misma no se plantea si dicha actividad le va redituando o lo va catapultar al éxito social y académico; notoriamente es lo que sucede cuando hay un juego en marcha y un niño o varios se encuentran en atención plena al juego que ejecutan, volcando emociones, pensamientos, movimientos y acciones que generan mecanismos químicos dentro del cuerpo que quedarán impregnados en su ser.

Cuando los adultos quieren incluir a los niños en el ritmo frenético de la tan promocionada "actividad productiva" para que los tiempos de adultos y niños sean compatibles y el uno no entorpezca al otro; lo que en realidad se está logrando es cercenar un proceso biológico básico y primordial para la correcta evolución del desarrollo humano. Todos los mamíferos necesitan aprender habilidades que garanticen la supervivencia.

A través del juego tanto animales como seres humanos aprenden a comer, agruparse, obtener todos aquellos elementos que le garanticen la seguridad e integridad como los códigos de comportamientos y jerarquías que prevalecen en el grupo social en el que se encuentran insertados.

57

Es durante estos procesos que en el cerebro de los niños se generan los aprendizajes significativos con la imitación, el método de ensayo y error, la imaginación, la creatividad y es en este mismo estadio de la evolución donde nos diferenciamos de los mamíferos del reino animal participando de los juegos simbólicos que nos acercan más a la sociedad del ser senti-pensante.

En el contexto de las neurociencias, la biología del cerebro del niño en la primera infancia es rica en procesos hormonales y eléctricos que en conjunto trabajan generando una sinergia que será encargada de elaborar la cartografía cerebral del niño según las experiencias adquiridas en sus primeros años de vida. Los órganos del cerebro se encuentra interconectados entre sí y la capacidad de aprendizaje de experiencias prácticas o la ausencia de las mismas estarán marcadas por el procesamiento de los estímulos sensoriales (o su ausencia).

Por lo tanto es esencial contar con ellos y la forma en que son administrados también afectan a las conductas de procesamiento de la información, la administración de las emociones y el tipo de interacción que expresen.

Para el logro de este objetivo; hay un trabajo por iniciar en el proceso de desandar ciertos caminos que el mundo competitivo empresarial ha contagiado a los adultos, que a su vez han iniciado la maquinaria de aceleración en la vida de los niños.

El juego para la resiliencia: Teniendo en cuenta la tan reciente coyuntura social post pandemia donde se pretende recuperar el "tiempo perdido"; sin tener en cuenta lo traumático que ha sido para los niños pasar por todo un año de aislamientos social, la pérdida de seres amados y los cambios de conductas. Sumando el exceso de horas frente a una pantalla con las clases virtuales tampoco debe ser ajena en esta misión de generar más juego en la vida de los niños en la primera infancia.

La introducción y procesamiento de información académica es un factor importante en la vida de los niños y pueden ser motivadas utilizando el juego y la lúdica para generar ese impacto emocional que los aprendizajes significativos requieren. Los aprendizajes sin emociones, sensaciones ni involucramiento no son aprendizajes; solo son recarga de datos en una memoria temporal y desencantada.

La familia y el entorno en juego: Crear desde el nacimiento los estados propicios para el bienestar, la creatividad y los aprendizajes significativos son las características principales del juego y el artículo 31 de la CDN ..."Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes..." es desde siempre la bandera con la que justificamos desde un sistema social que garantice el acceso de los niños a este derecho y en esta tarea elijo

recalcar específicamente la función de la familia y el entorno inmediato de los niños en la lectura neuronal que se hará de la vida misma. Los espacios, las relaciones y las ideas parenterales influyen en la formación de conceptos y simbolismos que marcarán la vida de los niños. Las relaciones interpersonales dentro del núcleo familiar influirán en sus relaciones afectivas y las formas de socialización del grupo familiar serán prácticamente similares en su día a día. La historia del clan familiar será un código que condicionará la conducta, el carácter y las capacidades de adquirir logros, objetivos y realización personal. De ahí surge la importancia de que los adultos referentes puedan generar espacios sensibles y generosos de tiempo de juego adecuados a cada edad. En la actualidad es muy común ver a niños en sus primeros años de vida con la vista clavada en una pantalla. No es impertinente recordar también lo contraproducente de este tipo de estímulos pues es probable que se interrumpa el sano desarrollo de la organización cerebral.

El juego es prevención: El carácter preventivo del juego en la formación integral del ser humano desde la primera infancia es absoluto e indiscutible. Mi defensa del asunto fue, es y será siempre férrea y fiel pues las experiencias prácticas aplicadas a través del juego en todas mis intervenciones lúdicas han arrojado resultados visiblemente positivos y generadores de impactos sociales que han beneficiado a las comunidades y organismos donde las he aplicado. Una de ellas, la creación de ludotecas por el Ministerio de la Niñez y la Adolescencia del Paraguay replicando las experiencias en conjunto de la Primera Ludoteca en Paraguay a mi cargo y la otra experiencia: el reconocimiento del Día Internacional del Juego. Ambas presencias lúdicas han generado la promoción y multiplicación a través de los años de prácticas no paliativas para cimentar una cultura de visibilizar los derechos de los niños que empoderan al juego y a las artes como herramientas indiscutibles en el desarrollo socio emocional de la población infantil.

Juego y arte en la primera infancia: jugar con el arte ha sido también una experiencia fascinante en las intervenciones realizadas en espacios públicos. Observar a niños en situación de riesgo expresar a través de la pintura sus motivaciones e inquietudes ha sido sorprendente y satisfactorio. A pesar de ser una teórica del juego; los contextos en la calle me han arrastrado a ser juego y ser arte, impregnada de la relación y vínculos que se han generado con los niños en situación de riesgo y sus momentos terapéuticos pintando cartones y siendo niños en atención plena al placer de una transformación social que lo hacía protagonista de emociones y sentimientos hasta ese momento desconocidos para ellos. El proceso de aprendizajes sobre sí mismos y la capacidad y potencial que ellos no conocían de crear algo y sentir finalmente que en ese momento son niños creando un objeto, un proyecto, un vínculo por el camino del simbolismo que puede ser descubierto o creado según el niño se sienta capaz de hacerlo. Y a los facilitadores lúdicos que hemos intervenido en estas propuestas se nos presenta un escenario sorprendentemente positivo pues se tejen vínculos

entre el niño y el facilitador que en ese momento se encuentra comprometido en sensibilizarse con el niño que está jugando y le comparte su cosmovisión.

El Juego y la Inteligencia Emocional: las variables en el campo de la educación emocional están dadas por lo general por el entorno en el que el individuo está insertado y lo que en algunas sociedades podría ser considerada una rareza; en otras podría tomar visos de normalidad. Sin una simbología cultural, los seres humanos se enfrentan a un desafío desorganizado por falta de códigos de conducta. Este ejemplo es fácil de verificar en las poblaciones de niños provenientes de los pueblos originarios y de los niños inmigrantes, sobre todo aquellos provenientes de países donde los códigos culturales son muy diferentes al país donde ha emigrado: tradiciones, comida, religión son solo algunos de los ejemplos en donde podemos ver esos abismos que ponen en peligro la estabilidad emocional y la salud mental de los niños. El juego en este caso es un gran aliado no solo por su carácter diagnóstico sino también por su capacidad de introducir en el niño que juega nuevos saberes, aprendizajes y códigos de procedimientos y comportamientos. La reafirmación del YO constituye un elemento fundamental para la estabilidad emocional de los niños, pues en el conjunto social en el que dicho niño se desenvuelve, la amalgama de "YOES" le dará la pauta de que el equilibrio entre las distintas características de otros niños y sus "YO" es necesaria y correcta para la convivencia en ese grupo social. El juego permite que la inteligencia emocional transite y atraviese por todos los momentos del jugador o de los jugadores. En el momento específico de juego; el niño jugador expresa sus puntos de vista más sólidos e íntimos (agresividad, ira, frustración, alegría, satisfacción, etc) Así, el niño jugador se constituye como un sujeto sensible por examinar.

Podríamos concluir que en el campo de las inteligencias, el juego es como mínimo una herramienta de diagnóstico y de información que tienen disponible los niños como parte biológica innata.

El juego ofrece la capacidad de autoconocimiento y la autorregulación, así como observar y conocer a otro desde su espacio. El juego por tanto debe ser considerado como parte del repertorio holístico humano pues sus formas, razones y orígenes tienen raíces aproximadas en todo el mundo.

Desde sus primeros meses de concepción y posterior a su nacimiento y durante toda su vida; un ser humano experimenta sentimientos y emociones que lo forjan. La voz impostada de la madre, el padre o un hermano aun estando dentro del vientre materno es una de las primeras interacciones emocionales que al nacer ya le resultarán familiares y rutinarias.

El tiempo de juego e interacción lúdica con estos referentes luego de su nacimiento será el estímulo primordial que generará conexiones neuronales y secreciones

hormonales que fortalecerán (o atrofiarán) sus distintos órganos del cerebro y de allí a los demás órganos del cuerpo.

La sensorialidad y el juego: entre la gama de juegos que se aporte a un niño desde la primera infancia, los juegos sensoriales ofrecen la posibilidad de que el mismo pueda transitar cada estadio emocional de una forma asertiva y no quedarse varado en ella, reconocer cada uno de esos sentimientos, darle nombre, sentirlo y pasar a otra cosa.

El juego en la escuela: hoy en día la edad en que los niños son escolarizados ha sido reducida, inclusive a partir de los dos años de edad y es a esta edad y por lo general en este contexto escolar donde justamente empieza a afianzarse una revolución intelectual donde comienza a emplear conceptos para referirse a la individualidad.

El "yo" el "tú" y "él" y el sentido de posesión (mío, tuyo, suyo) y el escenario en el que esto se expande es justamente el momento de juego. "mi auto" "su muñeca" "tu peluche" ...simbolismos todos que se juegan y que tienen especial implicancia en la inteligencia emocional es la señal de transición irrevocable de su condición de simple mamífero a ser humano.

El juego en espacios de Neurodiversidad: En el caso de niños con neurodiversidad, la palabra clave según mis experiencias es "Reimaginar", deconstruir juegos, espacios y reglas para la adaptación de las distintas neurodiversidades. En celebraciones del día internacional del juego a través de los años, hemos creado una reingeniería audaz y transformadora para que el desafío una a niños neurotípicos y neurodiversos en un espacio de encuentros renovados y desafiantes.

Concretamente las instalaciones y experiencias artísticas en espacios abiertos y seguros han sido de gran aporte para fusionar las necesidades de todos los niños involucrados en este proyecto. Ser parte del paisaje es el aprendizaje que me han dejado las experiencias con instalaciones inclusivas. Sorprendentemente, las colaboraciones entre pares ha sido total. La solidaridad y la observancia de necesidades y ayudas mutuas ha generado en niños neurotípicos el interés por recibir información sobre la condición médica de su compañero de juego. Al extremo opuesto, un niño que se encuentra en el espectro autista comparte su rutina con su par y lo corrige y repite el proceso para que el otro jugador replique dicho proceso con las correcciones pertinentes. Como madre de una niña del espectro autista; estas experiencias me son totalmente familiares, pues la inclusión y la colaboración de quien demuestra disposición al juego con las reglas tácitamente pactadas a través de la repetición son muy bien recibidas por los niños con neurodiversidad.

Remitiéndome a la historia evolutiva del ser humano y sin más conocimiento académico que el que me ha otorgado mis intervenciones sociales a través de espacios de juego y propuestas lúdicas en espacios públicos; quiero destacar la importancia que he observado entre el pensamiento infantil al respecto de su contexto social y geográfico y las formas en que dicho contexto lo impulsan de forma creativa a avanzar en la vida.

Los sistemas simbólicos que su resiliencia le permite aplicar de un modo generativo puede ser un factor que lo mueva de esa realidad o lo estanque y lo obligue a replicar lo vivido por sus adultos referentes.

Legitimar el juego como una actividad no sólo complementaria; sino obvia y vinculante al desarrollo holístico de niñas, niños y adolescentes es la opción más acertada en cuanto a potenciar las capacidades y oportunidades de realización integral en la población de un país.

No olvidemos que los métodos y formas no tradicionales de educación y aprendizajes significativos han estado vinculadas desde todos los tiempos a seres humanos notables que se han destacado y aportado a la humanidad desde sus disciplinas, conocimientos y descubrimientos que han cambiado el rumbo de la Historia. Newton, Eistein, Leonardo Da Vinci, son solo algunos de esos niños que han jugado a imaginar y crear.

62



Cielito Miranda Armoa

Técnica Ludotecaria. Técnica Auxiliar de Tiempo Libre y Recreación. Auxiliar de Atención Integral a la Primera Infancia. Gestora Socio Cultural. Proyectista Lúdico Cultural. Panelista Internacional. Capacitadora Lúdica. Consultora de Educación No Formal y en ámbitos empresariales.

cielitomirandapy@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Brailovsky, Daniel (2011) El Juego y La Clase, Noveduc
- Código de la Niñez y la Adolescencia Ley 1.680/1 República del Paraguay
- Convención Sobre los Derechos del Niño (1989) OEA
- Fernández Alvares, Héctor (2008) Integración y Salud Mental, Desclee De Browner
- Gardner, Howard (2010) Estructuras de la Mente, FCE
- Gardner, Howard (2010) Mentes Creativas Una Anatomía de la Creatividad, Paidós
- Gardner, Howard (2011) Mentes Líderes, Paidós
- Goleman, Daniel (2011) La Inteligencia Emocional, Vergara
- Goleman, Daniel (2013) Focus El Motor Oculto de la Excelencia, B Ediciones
- Lapolla, Mucci, Arce (2016) Experiencias Artísticas con Instalaciones Trabajos Interdisciplinarios de Simbolización y juego en la Escuela Infantil, Novedades Educativas
- Mandil, Quintero, Maero (2017) ACT Aceptación y Compromiso con Adolescentes, Akadia
- Moreno, Inés (2010) Recreación Conducción de Personas y Grupos Tomo 2, Lúmen Hmánitas
- Moreno, Inés (2012) Espacios de Juego, Bonum

ESTÁ IRRITABLE, NO ME DEJA EN PAZ, TOCA TODO, SE ABURRE, NO SÉ QUÉ HACER

DALE EL MÓVIL. ¡ES FANTÁSTICO!



FRATO '24

En busca del placer desvanecido: Algunas reflexiones sobre el juego y la formación de lectores en la primera infancia

Por María del Sol Peralta

¡Déjenme jugar!

La palabra *juego* llega del latín y significa ‘chanza’, ‘diversión’ o ‘broma’. Su etimología ya supone un compuesto entre pensamiento y ejecución, que requiere un sofisticado tejido de lenguaje, imagen, metáforas, herramientas comunicativas, expresión gestual, corporal y motora, entre muchas otras manifestaciones que se crean, interpretan, descifran o impulsan gracias a un mismo factor emocional básico para el sano equilibrio de la psiquis humana: sentir placer. Esto implica superar refinados retos personales, sociales, culturales y cognitivos, además de ser el pilar para el desarrollo y el aprendizaje de los niños al potenciar su imaginación; promover la exploración del entorno; reconocer al otro; y afinar habilidades como la inferencia, la planificación, la organización y la autorregulación al tener derechos y deberes que se ciñen a las reglas de juego, dentro de un tiempo y un espacio determinado.

Con este mismo sentido invitamos a los bebés, incluso desde la gestación, a descifrar el mundo otorgando significados a las imágenes y a lo que perciben a través de sus sentidos. Las rondas, los cantos, las onomatopeyas sin sentido, el balbuceo, la improvisación lingüística y sonora, entre otros, cobran un sentido poético y metacognitivo dando significado al entorno, y organizan el mundo interior y exterior que rodea al pequeño.

Sin embargo, a medida que el tiempo pasa, cuando se trata del lenguaje, de la formación de los futuros lectores y escritores, al pasar de la etapa preescolar a la educación formal pareciera que esta sensación acogedora inicial tuviera un devenir contrario a su naturaleza; durante esa transición, la tan anhelada búsqueda por el goce, por entablar relaciones a través del afecto y la protección, se convierte en un lineamiento institucional que se vincula con la obligación o con respuestas ya concluidas de “sí o no”, y se aleja de lo que algún día fue: esparcimiento, expansión, intriga, sorpresa o entusiasmo. Sin previo aviso y sin saber cómo ni por qué, el juego queda relegado a los momentos de “recreo” que, por supuesto, suelen ser mucho más cortos y esporádicos que las actividades de aula.

65

Sopas de letra

Pienso en esta imagen que hoy nos acompaña y me pregunto: ¿no será más interesante o sugestivo tener regadas un mar de letras recortadas para crear sopas de manera aleatoria, solo por el placer de acercarse al mundo de la composición musical combinando letras, creando universos narrativos llenos de significados, que nacen de la emociones e indagaciones personales como un camino alternativo para llegar al lenguaje formal? ¿Producirá más placer aprender experimentando sin temor al juicio o creer que estamos jugando a sabiendas de que hay un juicio de valor detrás? ¿Qué experiencias tendrán un efecto más prolongado y optimista al estar vinculadas con sensaciones agradables que puedan expresarse en un lugar seguro, en vez de en uno donde se está a prueba? Como adultos, ¿qué nos llevará a querer controlar los aprendizajes o a coartar la libre elección, la expresión o el desafío?



En definitiva, siempre será un misterio cómo estos procesos, que debían estar ligados al amor por la lengua materna, por preservar los lazos cálidos que se establecen en los primeros años de vida a través de palabras cariñosas y juguetonas, de rondas y cantos, pasan a un segundo plano cuando los pequeños se adentran en el mundo escolar y se encuentran en una zona de reglas, límites y respuestas prefabricadas por los adultos. Poco placer se experimenta, y el impulso gratificante que lleva a querer leer o pasar el tiempo explorando el lenguaje se disipa cuando ese tiempo sin tiempo, donde los niños construyen su propio yo y a la vez reconocen su entorno y al otro, se convierte en “tiempo útil”, que “debe ser aprovechado”, como si ya el juego, por sí solo, no tuviera, de manera tácita, esta misma razón de ser.

Como maestra, escritora y promotora de lectura, me resulta ajeno (y un tanto presumido por parte de nosotros los adultos) pensar en que el tiempo destinado a aprender en el salón de clase, grado a grado, año tras año, se va convirtiendo en una carrera, una contrarreloj de actividades alejadas de la curiosidad, la sorpresa o el vértigo por ganar o perder, por arriesgarse, como si estas emociones no fueran ejes fundamentales (también) del desarrollo, el estudio y la ilustración.

Entre las ideas que me rondan, repasó el repertorio oral que vive en nuestras tradiciones latinas y hago un recuento de cuántos aprendizajes y habilidades de todo tipo hay en el juego. Un buen ejemplo de esto es el tan agraciado Juguemos en el bosque, que poca presentación necesita. Bien sabemos de que hay una voz que hace un llamado a manera de “madre protectora que organiza”, vestida de lobo feroz, y un coro que contesta con temor a ser devorado.

—*Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.*

—*Lobo, ¿estás?*

—*Me estoy poniendo las medias
mis favoritas, de rayas blancas y naranja.*

¿Cuánta organización y sentido de planeación se necesita para vestirse paso a paso?

¿Cuánto debo esperar para mi turno?

¿Cuánto tiempo hay entre cada estrofa y cada verso?

¿Cuándo debemos cantar en coro y cuándo es el turno para cantar solo?

¿Ganaré o perderé?

¿Cuánto espacio hay para salir a correr sin tropezar con mis amigos o con objetos alrededor?

¿Cómo administro mis emociones o mis impulsos?

67

Tantos elementos en una ronda tradicional que parece apenas un ingenuo y divertido juego...

Una vez más vamos a la misma idea: la infancia, no solo en su primera etapa, es el periodo propicio para descubrir el mundo a través de la palabra hablada, cantada, escrita, sentida e imaginada, sin temor a las equivocaciones o a los juicios.

Transiciones armónicas: Velar por un mar de preguntas

¿Cómo hacer que el paso de la primera infancia a la escolaridad formal sea algo más llevadero y armonioso? ¿Cómo encontrar caminos para que el juego lingüístico y poético no queden “atrapados” en ese tránsito? O mejor, como una contrapartida a este viejo esquema escolar, ¿cómo lograr propuestas creativas y efectivas para que el disfrute y la pasión por aprender a leer y a escribir tanto en la escuela como en la vida cotidiana perduren la vida entera?

Al apoyar, acompañar y llevar de la mano a nuestros niños para atravesar estos desafíos, tendremos la posibilidad de descubrir cómo las palabras “lectura” y “escritura” pueden expandirse y movilizarse tanto como las echemos a andar,

abriendo puerta tras puerta, posibilidad tras posibilidad, mediante la creación y la enseñanza con sentido.

Tanto los docentes como la familia compartimos muchas preguntas, inquietudes y angustias frente a los procesos de aprendizaje y desarrollo de nuestros niños. Incluso, como en las mejores historias, a veces nos sentimos solos cuando no tenemos las respuestas ante las incertidumbres del día a día en el aula. Uno de los principales interrogantes que nos acecha, en la mayoría de los casos, es la edad en que se debe aprender a leer y a escribir de manera formal; y muchas veces pensamos que este tema, como nuestros niños, debe ser lineal, sin importar sus características, gustos o intereses.

Si logramos comprender que estar cargado de tantas preguntas es apenas natural, y que estamos para crecer y aprender en equipo, podríamos disfrutar aún más de ser maestros. Debemos entender que la educación, como la vida, no tiene respuestas únicas o limitadas porque está en constante transformación y renovación según la voz de cada niño, de cada uno de nosotros y de nuestros pares, de la diversidad de las familias, de los hechos globales como los cambios históricos, políticos, legislativos y las prácticas, entre muchos otros.

Más que incertidumbres o dudas, estos cambios continuos deberían darnos placer y tranquilidad, porque eso significa que, al culminar un grado escolar, no se detienen ni se definen aprendizajes o procesos tales como los de la escritura y la lectura. Por el contrario, se trata apenas de emprender un viaje de ida y vuelta, en el que los conocimientos se siembran, germinan y se cosechan, y esto mismo se repite cíclicamente durante toda la vida. Sería hermoso darle la vuelta y pensar: ¿cuántas preguntas logramos plantear en equipo? ¿Tendrán las destrezas suficientes para seguir explorando y jugando?

Se propone, entonces, encontrar una postura flexible y plural para aprovechar la voz de cada niño, resaltar sus habilidades y fortalezas para comprenderlo, ser solidario con él y apoyarlo en sus dificultades. Abrirle las puertas a la imaginación, a la combinación de diversos lenguajes de expresión y comunicación para llegar a respuestas y desarrollos diversos, incluyentes, llenos de múltiples significados nos acercará al mundo de las letras de una manera más sensible y fluida, en donde la frontera entre la escolaridad y la cotidianidad se vaya desvaneciendo.

Al iniciar o al concluir el preescolar, pasamos un puente que nos brinda la oportunidad de nuevas conquistas. Es una etapa de preparación y sensibilización más para adentrarse en el proceso formal de la lectura y la escritura, aunque en ocasiones encontramos niños que de manera natural y espontánea nos sorprenden por llegar a leer y a escribir antes de lo esperado.

Al iniciar o al concluir el preescolar, pasamos un puente que nos brinda la oportunidad

de nuevas conquistas. Es una etapa de preparación y sensibilización más para adentrarse en el proceso formal de la lectura y la escritura, aunque en ocasiones encontramos niños que de manera natural y espontánea nos sorprenden por llegar a leer y a escribir antes de lo esperado.

La voz como guía e hilo conductor...

Desde cuando están en el vientre materno les hablamos a los bebés. Les cantamos para tranquilizarlos, para hacerlos reír. Con palabras, juegos y cantos organizamos su diario vivir y establecemos rutinas. Atendemos sus necesidades afectivas y vitales. Les contamos historias para que no tengan miedo, para que tomen una cucharada de sopa, para que se duerman. Con la voz y los gestos transmitimos las primeras estructuras narrativas a los más pequeños: introducción, nudo y desenlace. Así establecemos una estrecha relación entre la literatura y la vida cotidiana: desayuno, almuerzo, comida, descanso, juego, alimentación. Vivencias, esquemas y palabras organizadas, cíclicas y repetitivas.

Y todo con nuestra propia voz, con la entonación y musicalidad que heredamos y que nos caracteriza. La palabra narrada, aunque no esté atada a estructuras musicales definidas, tiene su propio andar y ritmo que es el que encanta a los pequeños y les transmite el acento, las costumbres y las tradiciones de su origen o del lugar que habitan, sin importar la frecuente preocupación de los mayores por no saber cantar, no estar afinados o no ser rítmicos. Cuando se trata de crear vínculos afectivos, una mirada, un gesto amable es más poderoso que una técnica desarrollada.

Vemos, entonces, que la palabra que ha viajado durante tantas generaciones puede brindarle al niño varios beneficios como:

- Estimular y fortalecer su atención y concentración.
- Aumentar su vocabulario, además de aprender, mediante el contexto, a comprender el significado de palabras desconocidas.
- Acelerar el desarrollo integral (cognitivo, sensorial, perceptivo, motriz).
- Contribuir a la dicción, articulación y discriminación fonética a través de un viaje poético.
- Propiciar la creación de ambientes de respeto, confianza y seguridad.
- Despertar los sentidos y el sentir.
- Fortalecer la capacidad de improvisación y de juego para afianzar el espíritu creador, la expresión y la comunicación.
- Ampliar el repertorio lingüístico y comunicativo para que los referentes se expandan.

- Desarrollar la capacidad para conectar saberes y aprendizajes entre todas las áreas del conocimiento.
- Adquirir la habilidad de interpretar y descifrar lenguajes simbólicos y expresivos.
- Incentivar el desarrollo social y comunicativo.
- Entretejer la experiencia corporal, el movimiento, las sensaciones, el pensamiento y las necesidades comunicativas y expresivas con la experimentación y el aprendizaje.
- Aprender las “reglas de juego” de la vida cotidiana: seguir turnos, hacer filas, ganar y perder, trabajar en grupo, escuchar y respetar al otro.
- Conocer tanto el entorno inmediato como el lejano: costumbres, tradiciones, formas de expresarse, ritmos y bailes.

Todo lo anterior permite que la construcción de sí mismo, la armonía interior y la seguridad se fortalezcan.

Letras por todas partes

En los primeros acercamientos al juego de las letras los niños comienzan a leer, no letras, pero sí otros códigos y representaciones que los preparan para su entrada al mundo alfabético. Los pequeños toman los libros en sus manos como objetos para jugar, morder, doblar, rasgar. Si un niño abre el libro, en lugar de dibujos con sentido ve manchas. Estas manchas se convierten en personajes, objetos con nombre, palabras con significado, únicamente si un lector acompañante se encarga de “leer” en voz alta esas imágenes. Cada ilustración representa instantes de la vida cotidiana: mamá, la casa, la cuna, el tetero, el sol y la luna son algunas de las primeras lecturas. Luego otros personajes lejanos, como osos, elefantes, monstruos o dinosaurios, piratas y barcos, comienzan a poblar las páginas.

El diálogo se establece, esta vez, con los personajes de papel, que se transforman como por arte de magia en simbólicamente reales. El bebé ya no ve manchas, sino personajes a los que les puede hablar, dar besos, acariciar.

Es importante ofrecerle al niño imágenes de buena calidad estética. Esas son las puertas de entrada al mundo del arte. El niño se familiariza de esta manera con estilos, coloridos diversos, técnicas, formatos y expresiones propias de cada artista. Así, aunque no vaya a exposiciones de arte, su mundo se enriquece con posibilidades creativas, lo que permite que a su vez se convierta en creador con expresiones propias y no copiadas de modelos estereotipados.

Aunque cada libro y cada ilustrador representan el mundo de manera diferente, los niños muy pronto aprenden a reconocer los personajes. Los elefantes, así sean de



muchos colores, flacos, gordos, abstractos o realistas, siempre serán elefantes a los ojos del niño, no importa que nunca se encuentren con un elefante de carne y hueso. La familiaridad con el código alfabético se convierte en algo natural y, llegado el momento, facilita su interpretación pues alrededor de los dibujos hay letras que se interpretan, se descifran, se leen mientras el niño comienza a asociarlas con las historias. Además de la compañía amorosa, un libro de buena calidad invita, a su vez, a pasar de una página a otra, a leer, a imaginar, a adueñarse de los diversos códigos impresos. Al pasar las páginas de los libros y reconocerse, y de paso reconocer su entorno, el lector principiante transforma las manchas de colores en relatos o en personajes con sentimientos y emociones.

Para no olvidar

Tener libros en el salón, dejarlos al alcance de todos e iniciar el préstamo a casa, por fortuna, nos obliga a perder el miedo a su deterioro. No se necesitan elegantes estanterías, una simple canasta o una caja decorada por los mismos niños puede ser suficiente. Una tarjeta o un cuaderno en donde se lleve el registro de los libros prestados y que ellos mismos dejen su “palabra”, su pacto escrito de cuidado, y el compromiso de devolución del objeto, es otro ejercicio de escritura y de participación cívica que incluye deberes y derechos.

Para formar lectores apasionados, es preciso que ellos se familiaricen, se sensibilicen y adquieran el gusto por el objeto. Morderlo, olerlo, tocarlo, cantarlo y leerlo solo hacen que el pequeño quiera aventurarse por hacer lo mismo con uno y con otro y con otro, dejando que la voz del autor y del ilustrador le susurren en su oído fantásticas historias en las que se pueda ver reflejado, acompañado o hasta identificado.

Prepararse para leer el mundo

Al responder estas preguntas utilizando los detalles y la información percibida en las imágenes, ya estamos aprendiendo a leer a otros, sus historias y sus contextos. También aprendemos a relatar. Parte del oficio de ser maestro es saber observar a los niños e interpretar lo que ellos nos dicen con sus palabras, lo que dicen y lo que son.

Disfrutar de la música de las palabras, ir más allá de lo que estas dicen, desarrollar el hábito de leer entre líneas, hacernos preguntas, dudar, descifrar los mensajes

ocultos en el mundo simbólico son, tal vez, las claves para formarnos como lectores y escritores apasionados. ¿No es esto jugar con las letras, con el lenguaje en sus más amplios sentidos y significados?

Para no olvidar

Nuestra labor como formadores, debe ser enriquecer el relato gráfico de los libros de imágenes con palabras. Mientras pasamos sus páginas, podemos hablarle al niño, decirle cómo se llaman los objetos y los personajes; podemos recitar e inventarnos juegos en el camino. En fin, estas lecturas en voz alta harán que las imágenes, historias, personajes, viajes, situaciones y demás, se conviertan en representaciones con significado.

Es indispensable enfatizar que todo este proceso se realiza a través de mediadores amorosos que acompañan a los niños. La voz humana estimula y adentra a los menores en el mundo simbólico, además de apoyarlos en despertar su deseo por explorar y aprender. Esa voz que nos canta, recita, cuenta y acoge entre palabras sonoras, también brinda la oportunidad de interiorizar las estructuras narrativas más sencillas y lineales (introducción, nudo y desenlace) de una manera apasionante y afectuosa, sin caer en preguntas obvias que solo limitan la lectura amplia, compleja y diversa.

Por otra parte, se dice que para poder emitir los sonidos que queremos, antes debemos haberlos oído, así, al escuchar un repertorio lingüístico tan amplio, las posibilidades expresivas serán igual de nutridas.

73

A nuestras manos han llegado múltiples teorías, metodologías y hasta fórmulas para aprender a decodificar el alfabeto. Sin embargo, como ya pudimos ver, leer va más allá de una fórmula mecánica y cuando se lleva un proceso significativo y con sentido, sin pensarlo también aprendemos a:

- Leernos a nosotros mismos para ser más solidarios y comprensivos con el otro.
- Explorar con los cinco sentidos bien alertas y estar dispuestos para tener lecturas plurales y arriesgadas.
- Percibir las señales de la naturaleza como el olor de la lluvia que está por llegar o la sequía que no nos deja ni respirar.

- Observar los colores en el vestir o los caminos en sofisticados peinados, para ayudarnos a descubrir las historias de cada uno y la cultura que los caracteriza.
- Saber que las costumbres alimenticias de un hogar son fruto de las historias y hábitos de sus antepasados, de los desplazamientos deseados o forzados que han vivido nuestras familias por diversas causas, entre ellas las guerras.
- Apreciar la arquitectura y los materiales de una construcción para poderlos relacionar con épocas, geografías y hechos históricos.
- Comprender que transformar un aula, con olores agradables y colores que aviven el salón, puede incidir de manera positiva en la disposición para aprender, porque nos sentimos a gusto en ese lugar, como en casa, queridos y resguardados. Esa transformación del aula también nos invita a encontrarnos de manera diferente con nuestros pares y nuestros amigos.

Jugar en el aula

¿Recuerda el refrán que nos decían los abuelos: “menos es más”? A veces los maestros nos preocupamos por planear demasiadas actividades o hacerlas muy complejas. Sin embargo, los niños esperan, sencillamente, que haya una voz que les acerque las historias, les cuente un cuento, les lea un poema o sentir que son acogidos y escuchados.

Arriésguese de una vez y deje fluir las palabras con su propio ritmo y entonación para que estas habiten el aula.

Algunas ideas:

Para comenzar o cerrar el día de clase, a manera de ritual lea en voz alta un cuento, un poema o cante una canción.

Dedique un tiempo del día para que los niños tengan a su alcance los libros y los lean libremente.

Planee un día de visita a la biblioteca pública más cercana para que sus niños pasen allí una jornada husmeando y leyendo libros.

Indague acerca de los programas de entidades privadas o públicas que lleven libros a su localidad, barrio, municipio y demás.

Estas preguntas apuntan a un nuevo sentir y vivir de la lectura, donde me leo, me conozco, me interpreto y me comprendo, para así hacer lo mismo con el otro y con mi entorno.

La infancia necesita del juego, es una urgencia que no podemos dejar pasar. Es un caso serio que requiere nuestras habilidades como adultos para entregar miradas flexibles y plurales, con ánimo de escuchar al otro y transformar las realidades y las relaciones por un mundo más amable y pacífico.

Y a usted, ¿se le ocurren otras cualidades y bondades que podamos otorgarle a leer, a jugar con la lengua o con la poética de la vida?



María del Sol Peralta

Pedagoga preescolar, escritora, promotora de lectura y productora de puestas en escena musicales para las infancias. Con reconocimiento en el ámbito nacional e internacional, ha sido precursora en el país entretejiendo el mundo de las artes, con la pedagogía, la promoción de lectura y la producción editorial. Es asesora de varias instituciones estatales y privadas, ministerios y teatros, así como de distintos programas de formación de lectores y escritores, dando vida a proyectos de educación artística, apoyando a la construcción de franjas familiares y a la creación de materiales pedagógicos, entre otros. Dirige una colección llamada *María del Sol, música y libros para la familia* publicada por Penguin Random House, con siete títulos publicados. Con más de siete montajes escénicos para la primera infancia, al lado de su agrupación de música para niños, CantaClaro, ha recorrido varios países como maestra, tallerista y artista. En el 2016 fue incluida en la lista de honor del colectivo internacional de fomento a la lectura Board on Books for Young People (IBBY) en la categoría de traductora. En una edición especial, en 2018 fue elegida por la reconocida publicación Revista Semana, como uno de los *40 Transformadores* que generan cambios en la educación. En Colombia ha sido ganadora de varias becas de creación para la primera infancia.

75

PERO UN AMIGO SERÁ
SIEMPRE MEJOR QUE
UN MÓVIL



FRATO'24

El juego y su importancia para la inclusión

Por Fabio Franco Pacuá

Resumen: El juego es una actividad humana universal indispensable para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Se lo ha estudiado desde diferentes perspectivas, como la del desarrollo, la salud, la pedagógica, entre otros. Jugar implica estar con otros y construir un nosotros desde múltiples relaciones interpersonales en un espacio y marco socio cultural concreto. Este artículo, es una reflexión teórica y práctica del juego en distintos ámbitos, la casa, el consultorio terapéutico, la comunidad y la escuela. Por lo tanto, trascendental para los procesos de inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en sus entornos familiares, educativos y comunitarios.

Palabras claves: Juego, desarrollo, accesibilidad, inclusión.

El juego

77

Se juega por placer, postula García Blanco (2006), haciendo referencia a que el juego proporciona disfrute al ser humano desde sus primeros meses de vida. Etapa en la que el juego es sensorial, motriz y afectivo. La esencia del juego es la libertad, base de la creatividad, de las pautas y consensos en la matriz sociocultural en que conviven las personas.

En lo que respecta al desarrollo, la actividad lúdica es fundamental para el desarrollo humano. El adulto, al jugar con el bebé, establece un vínculo y, al observar cómo responde, descubre sus habilidades y potencialidades. Al principio, el juego es repetitivo. Una mano acompaña a un sonido y el bebé sonríe. De este modo, se va comprendiendo que en el juego hay comunicación y coordinación. La mano se mueve y el bebé realiza seguimiento visual. Son dos personas que están ahí, en distintos roles, aprendiendo a encontrarse, a establecer un lenguaje y tiempo en la relación. Luego aparecen los juegos de causa – efecto, como las escondidas o los objetos que aparecen y desaparecen. También, los juegos simbólicos con objetos y juegos de roles. Según Meneses y Monge (2021): La evolución del niño y el juego está relacionada con el medio en que se desenvuelva, el cual va a mediar en el desarrollo de las habilidades y destrezas.

Esta mediación, que se da por familiares, pares y profesionales, va a brindar un repertorio de normas, movimiento, lenguaje y palabras, ya que el juego es una necesidad en el desarrollo y una actividad espontánea, libre y placentera, que permite encontrar su lugar en el mundo. Posibilita habilidades y es la base para una etapa adulta sana (Brower, 1998; Díaz, 1993; Flinchum, 1998; Hetzer, 1992, en Montero y Alvarado, 2001)

En la perspectiva socio-cultural de Vygotsky, el juego es decisivo para los cambios estructurales neuronales del cerebro. Para este autor, aprendizaje y desarrollo van de la mano, debido a que en el juego hay memoria, creación e imaginación.

En el juego aparece el “yo” y la aceptación del “otro”, como autoaceptación de sí mismo y aceptación de los otros como condición habilitante a la creación conjunta. El otro trae algo novedoso, problemático, o resolutivo. Al jugar con otros, el niño percibe lo que le pasa y lo que pasa en su contexto, en esa relación donde aparece lo sospechado e insospechado.

Maturana y Verden Zölller (1993), plantean que los seres humanos tenemos la capacidad de vivir en el amor si crecemos en el amor, por ejemplo, en el juego íntimo entre la madre (u otro cuidador) y el niño, que son encuentros corporales donde existe confianza mutua, en la disposición corporal de la ternura, de la caricia y del cuidado. Jugar es una praxis de la dinámica social de mutua aceptación en la convivencia.

Hablamos de juego cada vez que observamos seres humanos y otros animales u otros animales involucrados en el disfrute de lo que hacen como si su hacer no tuviera ningún propósito externo (Maturana Romesin & Verden-Zölller, 1993).

El ser humano cuando juega está en el presente, bajo pautas que no limitan la espontaneidad, el disfrute y la libertad. Como plantea García (2006): Jugamos diaria y continuamente. Jugamos a trabajar o estudiar... y solo lo hacemos bien cuando lo desarrollamos con placer, de forma lúdica. Jugamos a amar... y la relación con la pareja o el grupo funciona, mientras existe imaginación, creatividad, sorpresa, ni reglas ni rutina; es decir, mientras se juega.

¿Qué pasa si dejamos de jugar?

Siguiendo a Maturana y Verden-Zölller, cuando el adulto no encuentra al niño en el juego, ocasiona un gran daño, porque el niño es negado y vivir en la negación produce sufrimiento. Si no hay encuentro no hay posibilidad de ser aceptado. Cuando se juega, el bebé puede interactuar e ir desarrollando poco a poco su intencionalidad,

tomando conciencia de sí mismo, de los otros y del nos-otros. Es decir, construir la conciencia social.

El mundo, tal como lo percibe, en el que es visto y aparece como ser humano ante los ojos de los adultos, es un mundo en el que puede emocionarse, accionar y ser aceptado en su emoción-acción, porque el juego es interacción emocional. En definitiva, no jugar es no tener un encuentro emocional.

Si el niño no vive interacciones con los otros a través del juego, posiblemente no accederá al consenso emocional y al lenguaje humano de su comunidad.

Jugar en familia

Hace unos 13 años atrás, en el rol de psicólogo terapeuta de primera infancia, cuando realizaba intervenciones en un centro de rehabilitación para niñas, niños y adolescentes con discapacidad física, solía preguntar a las familias o cuidadores primarios sobre el juego en la vida de la niña o del niño. En general, solían responder que no jugaban, porque él (o ella) estaba enfermo(a).

La idea de enfermedad -dimensión cultural- de la discapacidad, actuaba como primera barrera. La segunda barrera -también cultural- es el poco valor que se da al juego cuando aparece la discapacidad, como si el curso de vida de las niñas y niños es únicamente lo terapéutico desligado del disfrute, de lo espontáneo, de lo socio-emocional. La tercera barrera -académica- es instrumentalizar el juego, como si jugar con objetivos concretos sirviera de receta para el mundo terapéutico.

Mi respuesta - Él (o ella) no está enferma y puede jugar - Entonces, comenzábamos a jugar. Luego, conversábamos de cómo el juego es central para el desarrollo, para la neuroplasticidad, para el vínculo entre la familia, para su salud mental y para las relaciones sociales.

Jugar es una actividad que nos hace humanos, porque los niños y las niñas imitan la realidad, crean personajes, imaginan, coordinan, representan lo prohibido y lo no prohibido, realizan estrategias, se encuentran y divierten.

A propósito, recuerdo una ocasión, en una entrevista a una madre y a un padre, cuya hija tenía un mes de nacida, en la que a todas mis preguntas contestaba únicamente la madre, mientras el padre parecía muy movilizado por algo, al terminar de hablar la madre, le preguntó al padre - ¿Señor, usted quiere agregar algo? - Respondió con lágrimas en los ojos que no, que estaba muy emocionado porque vio a niños con discapacidad jugando felices en el pasillo, algo que nunca se había imaginado.

El padre estaba emocionado porque pensó que su hija no podía jugar. El juego, en esta historia aparecía como posibilidad para establecer un futuro posible. Por estos motivos, es crucial contar con espacios para jugar.

Se juega porque necesitamos encontrarnos con el otro en la emoción y en la acción, en las palabras y en el movimiento, en lo cotidiano del lenguaje humano. Se juega porque es ahí donde aparecemos sostenido por un gesto, caricia y compromiso, en la comunicación, en la intimidad, en las reglas, en las habilidades.

Jugar en espacios terapéuticos y comunitarios

Jugar implica construir historias, relatos, respuestas, metáforas, significado y símbolo. En términos de Alicia Fernández (2000): jugar es necesario para pensar la autoría. Es decir, pensar la experiencia vivida para nombrarla. En el juego colectivo, al aparecer el otro, surge un co-autor y se construye una dinámica de protagonistas, las escenas lúdicas se nutren y hay espacio para pensar la acción colaborativa.

En ese espacio el niño puede volar, ser un héroe, huir, hacer murallas contra el miedo, esconderse para que no lo atrape nadie, castigar al muñeco, morir y revivir, tener poderes, volverse invisible, *¿Por qué?* Porque en el juego no hay silencio, sino verdad, autoría y relato en primera persona.

En este contexto, se puede introducir algo novedoso que sostengan, cambie o amplíe la experiencia. La pregunta *¿qué vamos a jugar?* e invitar a elaborar posibilidades en un límite cultural y colectivo en el que todos tienen que querer estar juntos y disponerse a convivir en la imaginación y disfrute.

Cuando niñas y niños con discapacidad jugaban en el consultorio del centro de rehabilitación, las familias solían celebrar lo que el niño lograba. Si bien mi rol era terapéutico, por lo tanto, el juego tendía a instrumentalizarse, hacía lo posible para que no hacerlo, *¿cómo?*, siguiendo el interés del niño, su liderazgo y autoría.

En ese espacio, invitaba a las familias a ingresar al juego y a vincularse desde otro lugar, desde el placer de encontrarse con un niño sin la pretensión de que sea otro niño, sino el real, con el que podemos reír, construir y estar juntos. En esos momentos, yo salía de la escena y observaba la maravilla de esos re-encuentros. Como indica García Blanco (2006): El juego, en lo más profundo de sí mismo, no posee ninguna finalidad utilitaria. Quizás por ello, a pesar de la abundante bibliografía existente al respecto, muy pocos autores han logrado caminar la senda que conduce al concepto del juego.

El mismo autor, añade, al respecto del juego. La teoría del juego como terapia psíquica e incluso como recurso higiénico de la propia naturaleza es válida, pero sólo hace referencia a una parcela de la actividad lúdica y no a su raíz (García Blanco, 2006). Por otro lado, no se debe subestimar el papel del juego planificado como actividad terapéutica, por su carácter primordial en el desarrollo. Como advierte López Risco y otros (2010): El juego además de producir bienestar físico y emocional y ser un agente de socialización, hay que programarlo, y entrenarlo, como una actividad que, sin perder su carácter informal y espontáneo posee un gran poder educativo y terapéutico.

Mi experiencia en contextos más comunitarios de juego con niñas y niños que han sobrevivido a la violencia me permitió conocer las historias de los niños a través del juego. Esta era la manera de poder hablar y re-significar. Seguir el interés del niño significa estar abierto a lo impensado, a aquello que puede ser doloroso, cruel, terrible, inimaginable.

Es importante jugar para que el niño tenga espacio para contar lo que le pasa, para que el silencio se difumine y que la realidad no sea una mordaza. Repito, en el juego hay comunicación y vínculo. El niño, al jugar, recuerda y proyecta, dibuja escenas cotidianas, cuenta lo que aprende, se cuida y protege. Por ello, es indispensable jugar, para encontrar un lugar donde re-construir y retomar la vida desde un lugar preferido.

81

Jugar en la escuela

En este relato comenté mi experiencia con el juego, reafirmando que el jugar es necesario para el desarrollo y fundamental para la salud, con el juego los adultos podemos conocer las historias que los niños viven y construyen. Ahora quisiera ahondar en el juego como narrativa de futuro en el contexto educativo, indispensable para la convivencia, *¿con quién vamos a jugar?*

Skliar (2008), plantea la idea de estar juntos como cuestión educativa esencial, interesado y movido por lo que pasa -pedagógicamente- entre nosotros. No como idea de armonía o empatía ficticia, sino como “afección”. La afección es un término empleado por el autor para hablar de inclusión. “*No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar*” (Skliar, 2008).

Esta frase habla de la concepción de estar juntos. Estar en la escuela es juntarse, por lo tanto, es necesario pensar cómo estar juntos. Una de las maneras de estar juntos es jugando; *¿quiénes están invitados a jugar?; ¿quiénes no?; ¿por qué?; ¿qué puede hacer la escuela?*

La escuela puede hacer mucho, por ejemplo, posibilitar juegos colectivos que promuevan gestos humanos de cercanía que contribuya a una ética de la convivencia entre la igualdad y diversidad; *¿qué podemos jugar juntos?*

El rol docente, aparece como el adulto que puede invitar a la ronda del juego a todos y todas, con sus diferencias y similitudes, tarea crucial para una sociedad que valora los derechos de todas las personas, jugar con otros y aprender con otros.

Juego y accesibilidad

El artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece: A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

A su vez, el programa de acción para el decenio de las Américas por los Derechos y Dignidad de las Personas con Discapacidad 2016-2026, plantea el reconocimiento del goce y ejercicio pleno e igualitario de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, eliminando los prejuicios, estereotipos y estigmas sociales, y las discriminaciones múltiples hacia grupos en situación de vulnerabilidad y/o históricamente discriminados que impidan su desarrollo y su plena y efectiva participación e inclusión en la sociedad.

Para que esto sea posible es importante pensar en todas las actividades en las que niñas, niños y adolescentes con discapacidad deben participar, garantizando la accesibilidad para disminuir la brecha de acceso existente entre la población sin discapacidad y la población con discapacidad.

En este sentido, la participación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el juego es fundamental, por ser una actividad humana universal que humaniza, porque es clave para el desarrollo, porque es parte del proceso de socialización, porque la manera en que la familia cuida, vincula, disfruta, porque es el lenguaje entre pares, porque en contextos terapéuticos son una herramienta indispensable, porque en la manera de pertenecer a una comunidad y porque es parte de la construcción de la intersubjetividad.

Por lo expuesto hasta aquí, podríamos citar un montón de motivos del por qué es

necesario el juego en la vida de las personas con discapacidad o, en otros términos, pensar el juego como una práctica concreta de inclusión. Sea este planificado o no. Pensar en un mundo para todos y todas significa que en ese mundo se puede jugar, de muchas maneras, de múltiples modos, porque en ella prevalece el vínculo, la noción de uno, la noción del otro y del nosotros.

Para ello, ese mundo debe contar con parques cuyos criterios de accesibilidad arquitectónica, comunicacional, entre otros, permita que todas las niñas, niños y adolescente, puedan jugar, reír, compartir y ejercer su derecho a ser miembro de su comunidad.



Fabio Franco Pacuá

Psicólogo comunitario (Universidad Nacional de Asunción – Paraguay) - Máster en atención integral a personas con discapacidad (Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia, España) - Certificado en prácticas colaborativas y dialógicas (Enfoque Niñez, Paraguay - Houston Galveston Institute and The Taos Institute, EEUU.) - Certificado en facilitación del modelo basado en rutinas (Universidad Alabama, EEUU) - Diplomado en Terapia y Práctica Narrativa (Instituto Narrate, Chile) - Con formación en Desarrollo Inclusivo Basado en la Comunidad (Paraguay – Nicaragua). Hace 20 años trabaja en el ámbito de la niñez y la adolescencia, defensor de derechos humanos e investigador. En su rol de consultor, ha realizado trabajos para el sector público, privado, organizaciones de la sociedad civil y organismos de cooperación internacional. Fue miembro del Consejo Directivo del Centro de Adopciones y punto focal de educación del convenio OEA/ORITEL. Actualmente es director de planificación y desarrollo de la Fundación Teletón Paraguay, docente universitario, secretario general del consejo directivo de la Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (CDIA), vicepresidente de la Federación Juntos por la inclusión y miembro del Centro de Estudios Humanistas Arandú Saité.

83

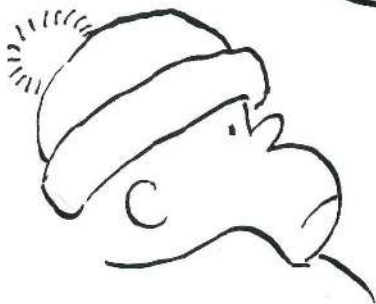
Referencias bibliográficas

- Fernández, A. (2000). *Psicopedagogía en psicodrama: habitando el jugar*. Buenos Aires: Nueva visión Argentina.
- García Blanco, S. (2006). Juego y deporte: aproximación conceptual. *Apunts Educación Física y Deportes*, 82-89.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (s.f.). *Las convenciones internacionales (módulo 14)*. San Jose Costa Rica.
- López Risco, M., Saldanha Pereira, A. E., Guerrero Barona, E., Garcia – Baamonde, E., García Gómez, A., & Rubio Jiménez, J. C. (2010). Discapacidad y juego, adaptacione desde las torías del procesamiento de la información. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp- 657 - 665.
- Maturana Romesin, H., & Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego, fundamento olvidado de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Montero, M. M., & Alvarado, M. d. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista educación*, 113-124.
- OEA. (aprobada en 2018). *Programa de acción para el decenio de las Américas por los derechos de las personas con discapacidad 2016-2026*. Washington.
- ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad* 8.

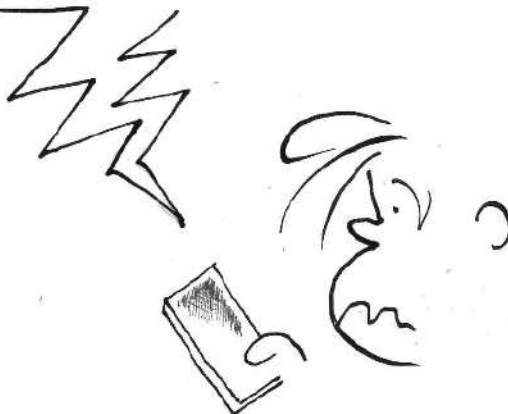




NO PUEDES SALIR SOLO PORQUE
LA CALLE ES PELIGROSA, HAY
TRÁFICO, QUÉDATE EN CASA
CON EL MÓVIL



¡ESTAS SON LAS IMÁGENES DE LA VIOLACIÓN!
LES EXPLICAMOS CÓMO Y DÓNDE ENCONTRAR LA
DROGA. AQUÍ LAS HORRIBLES IMÁGENES DE LAS
VÍCTIMAS DE LA MASACRE. LAS IMÁGENES
PROHIBIDAS DE LA VIOLENCIA...



FRATO'24

Los derechos digitales, las prácticas lúdicas y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes en los entornos virtuales

Por Mg. Pablo Cristian Fanelli

Resumen: El presente artículo permite reconocer los derechos digitales de las niñas, niños y adolescentes en los entornos virtuales mediante los usos y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos que van desarrollando sus prácticas, hábitos y comportamientos mediante los dispositivos tecnológicos y la multiplicidad de pantallas con el acceso a la información y la comunicación en la era de la revolución digital.

Durante las experiencias tecnoculturales en las infancias, adolescencias y juventudes, van construyendo sus identidades a través de la interacción en las redes sociales, medios y plataformas digitales, y al mismo tiempo, explorando los territorios virtuales propicios para la sociabilización, la educación y los videojuegos sobre la conformación de una comunidad online en la cultura digital.

Desde una perspectiva sobre la crianza digital, el objetivo propuesto es concientizar, promover y reconocer los desafíos que deben afrontar las niñas, niños y adolescentes con el uso de las tecnologías para lograr el bienestar digital, disminuyendo los riesgos, evitando las vulneraciones de sus derechos y que puedan alcanzar entornos saludables para la convivencia en la ciudadanía digital del siglo XXI.

Palabras clave: niñez, adolescencia y juventudes – derechos digitales – cultura digital – bienestar digital

Los derechos digitales de las niñas, niños y adolescentes: una aproximación a los espacios de sociabilización, los videojuegos *online* y los usos tecnológicos

Las niñas, niños y adolescentes, en adelante NNyA, se encuentran cada vez más expuestos con el uso y apropiación de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en los entornos virtuales. En este sentido, resulta necesario observar atentamente las prácticas socioculturales durante la niñez, adolescencia y juventudes que realizan los sujetos mediante los dispositivos tecnológicos y

la multiplicidad de pantallas en el acceso a la información y comunicación, y simultáneamente, actúan como audiencias activas en los medios de comunicación dentro de la revolución tecnológica.

Según los estudios realizados por la psicóloga Sonia Livingstone y su equipo de trabajo respecto a la incursión de las NNyA en la cultura digital, existen múltiples factores mediante el acceso a internet, las actividades que realizan socialmente y en relación a las experiencias *online* que impactan directamente sobre la integridad, el bienestar y sus derechos en la era de la innovación tecnológica.

Las actividades o experiencias específicas que pueden provocar daños o un resultado positivo, incluidas las experiencias negativas en general, la agresión online y el acoso cibernético, encontrar contenido potencialmente dañino, experimentar el uso indebido de datos, uso excesivo de internet, sexting, ver imágenes sexuales, conocer gente nueva online y preferencia por la comunicación *online*. (Livingstone et al., 2020: 9)

Durante las experiencias tecnoculturales, las NNyA van construyendo sus identidades mediante las prácticas, hábitos y formas de interacción social en las redes, medios y plataformas digitales. Las actividades *online* de las NNyA resultan “visitar comunidades *online*, juegos online multijugador u otros entornos virtuales. La percepción de estos entornos *online* es fundamental porque da forma a los comportamientos online de los niños” (Livingstone et al., 2020: 11).

En consecuencia, la crianza de los hijos en el mundo digital está llena de cuestionamientos y el temor de los padres y las madres sobre el futuro de la tecnología digital es alarmante. El avance de la tecnología ha sido vertiginosa, dinámica y cambiante entre la generación adulta y las nuevas generaciones que han ido incorporando sus prácticas, hábitos y costumbres con el uso de internet.

A medida que la tecnología evoluciona, las NNyA también se desarrollan, interactúan con los dispositivos, sociabilizan *online*, aprenden en las aulas virtuales, juegan a los videojuegos, realizan varias actividades y comparten el territorio virtual. No obstante, según Sonia Livingstone (2019) “no hay evidencia sólida que más tiempo de pantalla causa más problemas a los niños, si los comparamos con los desafíos sociales, económicos y psicológicos que enfrentan las familias” (Livingstone, 2019).

El futuro digital incrementa las esperanzas, pero no explica los pasos que debemos dar hacia el mismo. Promete resultados que podrían no materializarse, e intensifica los riesgos y oportunidades que debemos enfrentar. Entonces, ¿Cómo podemos ayudar mejor a los padres? Bueno, podríamos dejar de sembrar el miedo. (Livingstone, 2019).

Livingstone (2019) propone no restringir estrictamente el uso de la tecnología digital, sino que los padres deben acompañar la experiencia, evaluando lo que muestran las pantallas y pensar cómo sus hijos interactúan con las pantallas para saber que obtienen de este proceso mediático y tecnológico.

En consecuencia, podemos reconocer el derecho al juego en el territorio virtual cuyas prácticas digitales han estado desarrollando los sujetos sociales mediante los videojuegos online. Desde los primeros accesos a internet y a medida que crecen en la práctica lúdica, se van conformando los perfiles gamers donde “los juegos online ayudan a las personas desarrollar capacidades como pueden ser los reflejos, la memoria, la lógica, entre otros aspectos y habilidades técnicas” (Fanelli, 2022:136).

Dentro de las experiencias audiovisuales de la cultura adolescente resulta el hábito a través de los videojuegos para estar inmersos en las tramas virtuales que les permite ser sujetos activos al momento de realizar la práctica para jugar. Tomar decisiones, resolver enigmas, realizar estrategias, desarrollar la narrativa de la historia, trabajar de forma cooperativa, entre otras actividades que establece la participación de los jugadores online. (Fanelli, 2022: 131)

Los perfiles *gamers* de la generación Z van perfeccionando la práctica digital que les permite interactuar dentro de los escenarios de la cultura *gaming* y los *esports* en la actualidad. Según los tipos y modalidades de juego de preferencia se encuentran los videojuegos del género *multiplayer* (multijugador) en donde pueden como mínimo participar 2 (dos) jugadores, como por ejemplo el *League of Legends* (LoL) (Riot Games); disparos en primera persona (FPS, *first person shooter*) como por ejemplo el *Counter-Strike* (Valve Corporation), *Tom Clancy's Rainbow Six: Siege* (Ubisoft Montreal) o *Valorant* (Epic Games); disparos en tercera persona del género supervivencia, *battle royale* (batalla real) y mundo abierto como el *Fortnite* (Epic Games); y los clásicos juegos del deporte electrónico como por ejemplo el *eFootball* (Konami) y el *EA Sports FIFA* (EA Sports).

“Los espacios virtuales nos permiten reconocer e identificar la concepción del territorio donde se efectúan las prácticas digitales, es decir, el campo donde habitan los sujetos sociales para la construcción de las identidades y que contribuye a configurar las subjetividades juveniles” (Fanelli 2023: 24). “Los videojuegos desarrollados en formato digital permiten la participación lúdica de forma eficiente proporcionando aspectos y cualidades propias para el desarrollo del intelecto psíquico, físico y mental” (Fanelli, 2023: 30) de las NNyA mediatizados por las tecnologías digitales.

El derecho al juego como forma de acceso, inclusión y participación ciudadana de las NNyA vincula las experiencias lúdicas en los entornos digitales que luego se traslada a las actividades familiares, educativas, sociales y culturales. En las prácticas lúdicas,

es importante considerar “que su hijo aprende mucho observando los personajes en la pantalla, así que busque programas que modelen el buen comportamiento y las habilidades para resolver problemas” (DeWitt, 2020).

En concordancia con la Convención sobre de los Derechos del Niño (CDN, 1989), se reconoce que el derecho al juego es el “derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (CDN, 1989, Art. 31). En efecto, el derecho al juego permite garantizar el derecho a las prácticas lúdicas mediante el ocio, el entretenimiento, los deportes, la recreación y los juegos digitales en el mundo *gaming*.

La Observación General N° 25 del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2021) sobre “los derechos del niño en relación con el entorno digital”, explica cómo deben los Estados identificar las oportunidades, riesgos y desafíos que presentan las NNyA en los entornos digitales. En este sentido, proporciona un marco jurídico para que los Estados puedan respetar la promoción, protección y garantía en el debido ejercicio de sus derechos humanos inherentes en los espacios virtuales.

Concientizar a las NNyA sobre el uso de internet, las redes sociales y las plataformas digitales es una responsabilidad conjunta en toda sociedad mediante las familias, las escuelas, las organizaciones, las empresas tecnológicas y la acción de los Estados para la construcción de una ciudadanía digital respetuosa de los derechos humanos. En este sentido, se trata de proteger su privacidad, cuidar sus identidades y asegurar una mayor protección de los derechos digitales en los entornos virtuales.

Todos los derechos humanos de las NNyA reconocidos como sujetos plenos de derechos universales “se deben respetar, proteger y satisfacer en el entorno digital (derechos civiles, políticos, culturales, económicos, sociales). Sin embargo, si no se logra la inclusión digital, es probable que aumenten las desigualdades existentes y que surjan otras nuevas” (IIN-OEA, 2023: 16).

Asimismo, según establece la Observación General N° 25 son factores fundamentales en los entornos y en el uso de las tecnologías digitales, la no discriminación; el interés superior del niño, niña y adolescente; el derecho a la vida; la supervivencia y el desarrollo; el respeto a las opiniones de las NNyA sobre aquellos asuntos que los involucra y que puedan reconocer las posibles consecuencias.

Los Estados partes deben adoptar todas las medidas apropiadas para proteger a los niños frente a todo lo que constituya una amenaza para su derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. Los riesgos relacionados con los contenidos, los contactos, las conductas y los contratos en ese

ámbito abarcan, entre otras cosas, los contenidos violentos y sexuales, la ciberagresión y el acoso, los juegos de azar, la explotación y el maltrato, incluidos la explotación y los abusos sexuales, y la promoción del suicidio o de actividades que pongan en peligro la vida, o la incitación a estos. (ONU, 2021: Punto 14)

Principalmente, en los primeros años de vida de las niñas y los niños, resulta de suma importancia observar atentamente los efectos que van produciendo el contacto tecnológico, debido a que es recomendable evitar su acercamiento a tan temprana edad, “cuando la plasticidad del cerebro es máxima y el entorno social, en particular las relaciones con los padres y cuidadores, es esencial para configurar el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños” (ONU, 2021: Punto 15).

Finalmente, cabe destacar que el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos (IIN-OEA, 2024) presentó el “Decálogo para el uso responsable y seguro de internet” constituido colectivamente en diálogo intergeneracional con las NNyA sobre las preocupaciones de la cultura digital, el cual propone 10 (diez) recomendaciones importantes a considerar: 1) Identifica y maneja responsablemente los contenidos en línea; 2) Habla con alguien de confianza; 3) Aprende sobre tus derechos, principalmente sobre la intimidad; 4) Aprende a equilibrar tu tiempo en línea y fuera de línea; 5) Analiza la información, no todo lo que está en internet es cierto; 6) Aprende a prevenir, identificar y qué hacer frente al ciberacoso; 7) Conversa con adultos de confianza para generar tus propios criterios sobre lo íntimo, privado y público; 8) Aprende a proteger tu información personal en línea; 9) Conéctate y desconéctate del entorno digital; 10) Cultiva empatía digital para un entorno inclusivo y respetuoso.

91

Desafíos, riesgos y vulneraciones en la era digital

El precursor Marc Prensky (2001), estableció que las Generaciones Y y Z resultan ser los “nativos digitales” quienes han ido incorporando el lenguaje informático mediante el uso de internet, teléfonos móviles, computadoras, tablets, reproductores musicales, entre otros dispositivos tecnológicos. Es decir, están “acostumbrados a recibir información realmente rápido. Les gusta el proceso paralelo y las tareas múltiples. Prefieren sus gráficos antes que su texto en lugar de lo contrario. Prefieren el acceso aleatorio (como el hipertexto). Funcionan mejor cuando están en red” (Prensky, 2001:2).

Si esos nativos son quienes ingresan a la vida cuando las computadoras y su interconexión están socialmente instaladas o, según otra perspectiva, quienes pasaron más tiempo de sus vidas conectados al espectro de la

comunicación digital que al de los medios tradicionales, en ambos casos es claro que la condición se generalizará entre jóvenes y adultos, entre jóvenes que se convierten en adultos y adultos que adquieren la condición digital como parte de sus vidas, y entre todas las generaciones a medida que se suceden. El futuro será de nativos digitales. En todo caso, habrá nuevas diferenciaciones generacionales, pero se producirán en el interior de la cultura digital y por obra de los cismas que en ellas puedan generarse; desde luego no habrá más inmigrantes digitales. (Urresti, 2015: 316)

Sin embargo, es importante que las NNyA puedan ser educados para adquirir la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico, habilidades cognitivas y herramientas tecnológicas debido a que “los adolescentes pueden crear sus propios medios o compartir contenido online, pero esto no significa que tengan inherentemente el conocimiento o la perspectiva para examinar críticamente lo que consumen” (Boyd, 2014: 177).

Los jóvenes deben saber leer y escribir en los medios. Cuando se involucran con los medios de comunicación –ya sea como consumidores o productores– necesitan tener las habilidades para hacer preguntas sobre la construcción y difusión de artefactos mediáticos. ¿Qué sesgos están incrustados en el artefacto? ¿Cómo pretendía el creador que una audiencia interpretara ese artefacto y cuáles son las consecuencias de esa interpretación? (Boyd, 2014: 181)

Las ventajas de promover una educación en las NNyA basados en la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) permite que puedan obtener conocimientos, destrezas y actitudes para reconocer la información, mejorar las competencias y habilidades técnicas, y finalmente, puedan convertirse en actores críticos con el uso y apropiación de los medios de comunicación, redes sociales y tecnologías digitales a fin de disminuir los riesgos que existen en los entornos virtuales.

En el caso de las niñas y los niños, son los más vulnerables en la era digital debido a que se encuentran más desprotegidos si toman contacto individual con personas, imágenes, videos, audios e hipertextos en los dispositivos tecnológicos que pueden afectar su integridad y los derechos de las infancias.

Los dispositivos, plataformas y entornos digitales se convirtieron en espacios esenciales para la sociabilización de las NNyA, y al mismo tiempo, presentan riesgos al estar cada vez más activos con el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) que constituyen delitos digitales. Por lo tanto, en el marco del Sistema de Protección Integral de Derechos (SPID) resulta necesario el acompañamiento de las familias, como las escuelas y el Estado, siendo actores primordiales para

comprender, prevenir y concientizar sobre este tipo de problemáticas dentro de la ciudadanía digital.

Desde una perspectiva de los derechos digitales, la escuela como modelo educativo cumple una función primordial para concientizar sobre las buenas prácticas digitales y los riesgos que se presentan en el entorno digital donde se encuentran cada vez más expuestos las NNyA en el siglo XXI.

La educación en la esfera de los derechos humanos debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños” (ONU, 2001: Punto 15)

Las NNyA sufren distintas situaciones de “violencia digital” como formas de intervención violenta y/o extorsión tales como la manipulación, acoso u hostigamiento en contra de la voluntad de los sujetos sociales y con el solo efecto de vulnerar su dignidad, la libertad y la vida social en los medios digitales. Dichas violencias son ejercidas mediante estrategias de persuasión en las tecnologías digitales como las redes sociales de Facebook, Instagram, Youtube, Snapchat y Tik Tok; espacios de videojuegos o Twitch; correos electrónicos, mensajerías o WhatsApp; foros e internet; entre otros.

Quando navegamos o transitamos en los territorios digitales debemos hacer referencia a los derechos legales que nos protegen, de modo tal de identificar delitos informáticos, cibercrimen, cibercrimen, cibercrimen, cibercrimen, cibercrimen, entre otros. A medida que las plataformas digitales influyen en la sociedad interconectada mediante acciones, prácticas y diversos modos de delinquir en la red, aparecen nuevas conceptualizaciones que incorporamos para revertir esas conductas impropias en contacto con la comunidad virtual. (Fanelli, 2023: 223)

Unos de los delitos de gran impacto social es el *grooming* o ciberacoso que es la acción deliberada de un adulto con el objeto de acosar sexualmente a una niña, niño o adolescente a través de los medios digitales, redes sociales, correo electrónico, dispositivos tecnológicos o cualquier otro acceso *online*.

El delito digital del *grooming* consta de 3 (tres) etapas, a saber: 1) La niña, niño o adolescente entra en contacto con el groomer o agresor. En esta primera instancia,



utiliza el proceso de recolección de datos sensibles e información personal para lograr ganar su confianza; 2) Una vez obtenida la confianza, comienza a solicitar imágenes, audios y videos con contenido sexual o erótico; 3) Finalmente, si no obtiene lo que propone comienza el proceso de extorsión, manipulación y control.

En el caso de Argentina, la sanción de la Ley Nacional N° 26.904 denominada “*Ley de Grooming*” establece este delito penal –incorporando el Artículo 131 del Código Penal– con una condena para aquellos agresores que vulneran la integridad de las NNyA en los entornos virtuales. En efecto, la ley establece que se otorgará la prisión de “seis (6) meses a cuatro (4) años el que, por medio de comunicaciones electrónicas, telecomunicaciones o cualquier otra tecnología de transmisión de datos, contactare a una persona menor de edad, con el propósito de cometer cualquier delito contra la integridad” (Ley Nacional N° 26.904, 2013: Art. 131) y la sexualidad en los medios digitales.

Asimismo, también se reconocen otros tipos de violencia digital como puede ser el *ciberbullying* o ciberacoso, es el hostigamiento sistemático y sostenido en el tiempo a las NNyA en los entornos digitales; *la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento*, cuando alguien comparte, reenvía o publica contenido íntimo de otra persona sin su consentimiento en los entornos digitales provocando su humillación, vergüenza y destrato; sextorsión, es la extorsión o manipulación hacia una persona respecto a un contenido íntimo o sexual; *troll* o *trolling*, cuando alguien realiza acciones masivas para obtener una reacción como pueden ser comentarios racistas, sexistas, homofóbicos o de odio; los *discursos de odio*, cualquier tipo de comunicación que ataque o utilice un lenguaje discriminatorio con referencia a una persona o un grupo en función de su religión, etnia, nacionalidad, raza, color, ascendencia, sexo, discapacidad u otro factor de orientación sexual o identidad de género.

En el ciberespacio, el *ciberbullying* no tiene un espacio, no tiene un lugar, y comienza la viralización, comienza a generarse la falta de empatía con el mundo virtual, es decir: “total, nadie me conoce”, “total esto no puede tener ninguna consecuencia”, “total yo estoy oculto atrás de mi teléfono celular”, oculto mi identidad, que puede ser una identidad falsa, y también la falsa sensación de anonimato. También está, es decir, yo la verdad que no siento esa culpa de generar este tipo de humillación, o este tipo de violencia digital contra mi compañero, porque estoy atrás, de una computadora, estoy atrás de un celular. (Salierno, 2023: 63)

Los discursos de odio, la violencia y la discriminación en internet tienen un impacto directo en el bienestar digital de las NNyA que debemos erradicar, sobre los comportamientos negativos hacia los grupos históricamente vulnerados, debido a que pueden provocar consecuencias dañinas y letales.

En la Argentina, se implementó la Ley Nacional N° 27.590 denominada “*Mica Ortega*” recordando a Micaela Ortega, una niña que tenía 12 años cuando el adulto Jonathan Luna fingió ser un niño en la plataforma Facebook para cometer el delito sexual contra la víctima. En consecuencia, Jonathan Luna fue condenado a cadena perpetua y se encuentra cumpliendo la condena por este delito en la cárcel.

Los objetivos que plantea el Programa Nacional es realizar recomendaciones para el uso responsable de internet, explicar qué son los delitos informáticos y qué es el *grooming*, brindar información sobre cómo y dónde denunciar casos, y finalmente, la posibilidad de concientizar de este modo a la ciudadanía digital para prevenir este tipo de problemática que ocurre en la red mundial.

En el marco del Sistema de Protección Integral de Derechos (SPID), la Ley Nacional “*Mica Ortega*” impulsó la creación del “Programa Nacional de Prevención y Concientización del *Grooming* o Ciberacoso contra Niñas, Niños y Adolescentes” en el territorio argentino. Dicho programa de concientización que promueve el Estado Nacional, tiene el propósito de “prevenir, sensibilizar y generar conciencia en la población sobre la problemática del *grooming* o ciberacoso a través del uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y de la capacitación de la comunidad educativa en su conjunto” (Ley Nacional N° 27.590, 2020: Art. 2).

96

Por otro lado, la práctica del sexting expresado así como el acto de enviar contenidos audiovisuales de manera libre y consciente, no constituye un delito siempre que la persona comparta su contenido íntimo de forma voluntaria con personas de confianza. En consecuencia, esta acción no implica en ninguna circunstancia que quien lo reciba bajo el consentimiento pueda compartir, reenviar, realizar un *print* de pantalla y/o divulgar su contenido íntimo, en dicha situación se encuentra afectando directamente el derecho a la intimidad, la propia imagen, la libertad y la integridad de las personas.

Finalmente, todos los actores responsables de las NNyA debemos dialogar, concientizar y alfabetizar digitalmente construyendo redes de protección, cuidado y prevención reconociendo que internet es un espacio no apto ni tampoco confiable para los grupos sociales más vulnerables de nuestra sociedad. En definitiva, podemos fomentar propuestas para la alfabetización digital, mediática e informacional a fin de promover una perspectiva crítica, una mayor responsabilidad y entornos saludables para garantizar los derechos digitales de las infancias, adolescencias y juventudes.

El bienestar digital de las niñas, niños y adolescentes

La crianza, el cuidado y el bienestar digital son acciones primordiales para entender las relaciones que existen entre la niñez y la adolescencia con la tecnología en los entornos digitales. A modo de promover una cultura digital saludable en las NNyA, es importante acompañar su desarrollo progresivo con el cuidado, la alfabetización y la concientización tecnológica brindando herramientas pedagógicas que permitan proteger la intimidad, privacidad y seguridad en internet.

El informático Bill Gates, creador de la empresa Microsoft y uno de los impulsores de la tecnología, reconoció que no le permitió tener un teléfono móvil a sus hijos hasta alcanzar los 14 años a fin de promover el hábito del sueño y evitar la sobreexposición digital (DW, 2024). Al respecto, Bill Gates expresó que los teléfonos móviles son necesarios para realizar tareas, estudiar y sociabilizar pero no es necesario utilizarlos durante los encuentros presenciales en la mesa familiar.

Esta perspectiva en relación a la crianza digital, plantea el análisis sobre las prácticas de cuidado, control y supervisión parental mediante el uso adecuado de internet. Según los expertos de la psicología, los riesgos ante la exposición temprana en el desarrollo infantil con la tecnología pueden provocar problemas de salud mental, ansiedad y depresión con el abuso de las diversas pantallas.

Muchas veces los padres, las madres y/o los cuidadores quieren intentar contener, relajar y entretener a sus hijos con el uso de dispositivos tecnológicos, sin reconocer que esto logra producir una sobreestimulación en el desarrollo mental infantil y evita en ocasiones la posibilidad de interactuar personalmente. En este sentido, la médica pediatra argentina Silvina Pedrouzo, especialista en desarrollo infantil y presidenta de la Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación de la Sociedad Argentina de Pediatría, explica que “este fenómeno desencadena el desplazamiento de las interacciones y los vínculos con nuestros niños, con los familiares y los cuidadores que posibilitan y favorecen el desarrollo emocional y psicofísico del niño” (Pedrouzo, 2024).

El niño despliega su lenguaje, sus habilidades en relación con un otro, en sus vínculos y en sus interacciones sociales, y sobretodo, todo esto mediante el juego. Además, el aprendizaje en los primeros años se dan las experiencias exploratorias del ambiente a través de los sentidos y la locomoción. Sin embargo, el uso de pantallas equivale un tiempo pasivo, sedentario, que puede interferir en la creación de un contexto favorecedor del desarrollo durante lo primeros años de vida. La sobreexposición a niños pequeños, da como resultado la sobreestimulación, y esto produce alteraciones en la regulación del comportamiento y fundamentalmente en la expresión de las

emociones, lo que da la labilidad emocional, con repercusión en la atención, la memoria, el aprendizaje y fundamentalmente dificultades para interactuar socialmente. (Pedrouzo, 2024)

A modo de fomentar hábitos saludables digitales, se recomienda limitar el tiempo de exposición con el uso de las pantallas en los dispositivos tecnológicos, es decir, se suele utilizar de 2 a 3 horas al día en determinadas plataformas y a medida que las NNyA van adquiriendo confianza, responsabilidad y conocimiento se establece que recién una vez alcanzado la primera etapa de la adolescencia pueden acceder de forma constante al uso de un teléfono celular, computadora u otro dispositivo tecnológico.

En consecuencia, el propósito de generar instancias de dialogo intergeneracional con las NNyA a modo de comprender cómo van incorporando naturalmente habilidades digitales y sobre el uso crítico de los contenidos, la información y las redes sociodigitales, y por el cual, deben ser acompañados hacia la construcción de una ciudadanía digital más responsable, inclusiva y democrática.

Del mismo modo, existen prácticas perjudiciales en las redes sociales como puede ser el sharenting, la combinación entre share (compartir) y parenting (crianza), como formas de compartir fotos, videos, audios u otra información sensible de las NNyA en internet. Es importante reconocer que las NNyA son sujetos de derechos con voz propia por lo tanto la sobreexposición en los medios digitales atenta contra su privacidad porque pueden provocar consecuencias de violencia o acoso cibernético. Las sugerencias sobre la crianza digital de los profesionales es no dejar de publicar sino de tomar los recaudos necesarios al momento de compartir configurando la privacidad en los dispositivos, no brindar información personal, datos geográficos, lugares donde asisten como la escuela, el barrio o la plaza, como así también, identificar los espacios donde realizan sus actividades y sociabilizan.

Las tecnologías no son beneficiosas o perjudiciales en sí mismas. Dependen de la manera en que se han diseñado, de cómo se implementan y promueven por parte de las empresas y el Estado, de cómo interactúan los padres con sus hijos en relación con los contenidos y servicios digitales disponibles en el hogar y la forma en que las escuelas incluyen la tecnología en sus currículos para apoyar el aprendizaje y la participación. Hoy nos estamos desplazando de vivir en un mundo con pantallas, la mayor parte del tiempo elegido por los niños y más o menos bajo su control o el de sus padres, a un mundo de contenido multimedia integrado, de ciudades y hogares inteligentes. Hasta ahora, las políticas y las prácticas se han centrado en guiar a niños y padres en la toma de decisiones acertadas, por ejemplo, en relación con la alfabetización mediática y mediación parental, respectivamente. Pero

en la medida que las tecnologías digitales se vuelven menos visibles, más ambientales, se requerirá un nuevo enfoque. La alfabetización mediática y la mediación parental seguirán siendo importantes, pero el rol del Estado en la regulación del rol crecientemente invisible e invasivo de las empresas en la vida de nuestros niños, así como en la materialización de sus derechos, es crucial. (Livingstone, 2020: 122)

El bienestar digital es lograr un crecimiento saludable de las NNyA en el acceso a internet, las plataformas y medios digitales para generar espacios de interacción que les permita dialogar, estudiar, compartir y disfrutar de los beneficios de sus prácticas en esta cultura de la convergencia de medios y la conectividad de forma más consciente, responsable y presentes con la realidad tecnocultural.

El contenido fotográfico y audiovisual se volvió un instrumento fundamental para la recolección automatizada de información acerca de relaciones sociales significativas, impulsada por preguntas como quién comparte qué imágenes con quién, qué imágenes o videos son populares entre qué grupos y quiénes son los formadores del gusto dentro de estas comunidades. Una confusión similar entre conexión humana y conectividad automatizada se produce cada vez que las actividades sociales se codifican en conceptos algorítmicos. (van Dijck, 2016: 18)

99

La plataforma digital TikTok de mayor preferencia y alcance en la generación Z, permite la posibilidad de difundir, grabar y editar videos a modo de promover tanto la creatividad como el disfrute infantil y adolescente. Además, TikTok posee una mejor seguridad y restricciones para los menores de 18 años debido a que “hay diferentes configuraciones para quienes tienen entre 13 y 15 años y otras más para quienes tienen entre 16 y 17 años” (TikTok y Grooming Argentina, 2024: 5).

La Guía Parental de TikTok recomienda que los adolescentes en su primera vez puedan “mantener controles de seguridad y privacidad que limiten sus interacciones solo con personas de confianza” (TikTok y Grooming Argentina, 2024: 9). Asimismo, la plataforma creada para mayores de 13 años cuenta con el “Modo de Sincronización Familiar” que permite asociar cuentas con su madre, padre o cuidador a modo de realizar los necesarios cambios, controles y configuraciones parentales remotas.

Las buenas prácticas digitales requieren siempre del acompañamiento familiar, estar presentes y observar los modos que comparten, cómo interactúan y sociabilizan las NNyA en los entornos virtuales, y principalmente, entablar diálogos sobre sus derechos digitales para que puedan detectar, identificar y defender su dignidad como sujetos de derechos humanos en la era digital.

Las actividades lúdicas que realizan mediante los videojuegos online –como medio de entretenimiento, diversión y disfrute– estimulan el pensamiento creativo, la resolución de problemas, el razonamiento lógico, la autoestima y la confianza durante su crecimiento físico, cognitivo, emocional y social. En este sentido, el juego es un derecho humano fundamental para el aprendizaje, el desarrollo saludable y la construcción de buenas prácticas lúdicas en la cultura digital.

Las NNyA van desarrollando sus comportamientos en los entornos de los videojuegos por lo que resulta importante transmitirles conocimiento sobre los riesgos, oportunidades y consecuencias que aparecen en los territorios virtuales donde crecen en comunidades tanto en los territorios virtuales (online) como también se traslada a los escenarios reales (offline). Las prácticas sociales le dan sentido a su propia identidad, manifiestan sus propios gustos e intereses, establecen el ámbito de convivencia y sociabilización que desean, “moldean sus identidades individuales y colectivas y aprenden a hablar de sí mismos en relación con los demás” (Morduchowicz, 2018: 6).

Los medios e internet participan en la construcción de la identidad juvenil en la medida en que ofrecen respuestas a tres preguntas esenciales para la vida de los adolescentes: “quien soy”, “quién podría ser” y “quien quiero ser”. Es precisamente en el ámbito digital donde los jóvenes despliegan su visibilidad como actores sociales. Esta relevancia que tiene Internet en la vida de los adolescentes del siglo XXI y en la formación de su identidad es la primera razón por la cual necesitamos analizar el vínculo que establecen con la web y explorar la manera en que la utilizan para entretenerse, aprender, informarse y relacionarse con los demás. (Morduchowicz, 2018: 6)

Según Sara De Witt (2017), experta en medios educativos interactivos, que las niñas y los niños puedan jugar e interactuar con el uso de las pantallas los ayuda a aprender, convertirse en pensadores críticos, desarrollar habilidades sociales y emocionales, como así también, la posibilidad de levantarse, moverse y expandir su creatividad. Además, les gusta jugar y compartir con sus padres al mismo tiempo, aunque rara vez éstos hablan con sus hijos sobre los contenidos que están viendo o jugando lo que permitiría que ellos puedan sentirse más seguros, saludables y alegres.

Hay razones de peso para estar preocupados sobre el tipo de contenido que hay para los niños en esas pantallas. Y está bien que pensemos en un equilibrio: ¿Dónde encajan las pantallas entre el resto de las cosas que necesita hacer un niño para crecer y aprender? Pero cuando nos clavamos en los miedos que nos provocan, olvidamos de un punto muy importante, y es que los niños están viviendo en el mismo mundo que nosotros, el mundo donde los adultos revisan sus teléfonos más de 50 veces al día. Las



pantallas son parte de la vida de los niños. Y si fingimos que no lo son, o si dejamos que el miedo nos abrume, los niños no van a aprender cómo y por qué usarlos. (DeWitt, 2017)

Las redes sociales, las plataformas, los medios y los juegos online ofrecen oportunidades para que puedan ejercer el derecho a la comunicación, la información, al juego, a la participación y a conectarse con contenidos, datos e información que les permita desarrollar plenamente sus habilidades digitales.

El nuevo entorno virtual de la revolución digital 4.0 plantea desafíos, riesgos y oportunidades. Es por ello que es menester construir una sociedad más saludable, respetuosa y consciente sobre el uso y apropiación de las TIC y elaborar estrategias digitales para el nuevo espacio de la masividad de la información, los algoritmos, los metaversos y la inteligencia artificial. (Fanelli, 2023: 226)

Es necesario tener en cuenta la Observación General N° 25 para identificar acciones de cuidado, protección y detectar situaciones de riesgo; medidas de protección ante los peligros como el acoso, manipulación y violencia digital; promover la participación activa en los entornos digitales; fomentar un dialogo familiar y protección parental sobre su privacidad e intimidad; lograr una educación digital para un comportamiento responsable; y finalmente, reconocer los derechos digitales para evitar vulneraciones en los entornos virtuales y proteger los derechos humanos en la revolución digital.

La construcción de una ciudadanía digital inclusiva con la participación activa de las NNyA es posible acompañándolos para que puedan identificar los territorios virtuales, ser alfabetizados en la mediatización con los medios de comunicación, redes sociales, plataformas digitales y dispositivos tecnológicos, aprender a leer, escribir y estudiar en clases online, sociabilizar y compartir las prácticas lúdicas de los videojuegos online con plena libertad, compromiso y responsabilidad.

Finalmente, el bienestar digital se adquiere en una convivencia online con entornos saludables que garanticen el respeto, la protección y el cuidado de las NNyA en la era digital; considerando principalmente que es responsabilidad de todos, promover buenas prácticas digitales y una educación relacionada a la alfabetización digital, mediática e informacional para que puedan obtener habilidades tecnoculturales propias en un mundo globalizado, hiperconectado e interactivo.



Pablo Cristian Fanelli

Mg. Pablo Cristian Fanelli, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesional interdisciplinario especializado en el campo de la comunicación, derechos humanos y políticas sociales sobre niñez, adolescencia y juventudes. Agente público promotor del derecho humano a la comunicación y defensor de los derechos humanos en la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Capital Humano de la Nación Argentina. Magíster Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires en Comunicación Audiovisual. Especialista en Comunicación y Juventudes (UNLP). Especializando en Comunicación y Derechos Humanos (UNDAV). Diplomado en Liderazgo en Inclusión Social y Acceso a Derechos (OEA); Educación en Derechos Humanos (UAR, Observatorio DDHH y Fundación Luisa Hairabedian); Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (UNIPE); Derechos de la Niñez y la Adolescencia (UBA, UNICEF y INIHEP); Comunicación Política, Administración Pública y Libertad de Expresión (UBA); Locutor Integral (ISER); formado en Derechos de la Niñez y Medios de Comunicación en el Programa Interamericano de Capacitación (IIN-OEA) y formador de formadores en género y DDHH de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Para más información visitar www.linkedin.com/in/pablocristianfanelli

pcfanelli@gmail.com

103

Referencias bibliográficas

- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven + London: Yale University Press.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Organización de las Naciones Unidas. Nueva York, Estados Unidos.
- DeWitt, S. (2017). *Tres miedos infundados sobre el tiempo que pasan los niños ante la pantalla*. Conferencia Cumbre TED. https://www.ted.com/talks/sara_dewitt_3_fears_about_screen_time_for_kids_and_why_they_re_not_true/transcript?language=es&subtitle=es
- DeWitt, S. (2020). Las reglas "normales" de tiempo frente a la pantalla para niños ya no se aplican. ¿Y ahora qué? Revista Romper. De qué están hablando los padres. BDG Media. <https://www.romper.com/p/normal-screen-time-rules-for-kids-no-longer-apply-now-what-22663269>
- DW, Deutsche Welle. (2024). *Bill Gates recomienda a qué edad darle un celular a un niño*. Medio de comunicación de la Corporación Deutsche Welle. <https://p.dw.com/p/4ei6C>
- Fanelli, P. (2022). *Prácticas audiovisuales de la cultura adolescente argentina en la era de la convergencia*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/2942>
- Fanelli, P. (2023). *Desafíos, riesgos y oportunidades en la sociedad interconectada*. Revista Derecho, Universidad y Justicia. Nuevas tecnologías e innovación en el campo jurídico, Volumen 2 (3), 219-227. Universidad Nacional de Avellaneda y el Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2748>
- Fanelli, P. (2023). *Subcultura gamer: El caso de las juventudes argentinas en el territorio virtual*. Trabajo Integrador Final de la Especialización

en Comunicación y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/157926>

- TikTok y Grooming Argentina. (2024). *Guía de TikTok para madres, padres y tutores. Crear, aprender, disfrutar y divertirse*. Plataforma digital TikTok y Grooming Argentina. <https://newsroom.tiktok.com/es-latam/lanzamiento-guia-parental-argentina>
- IIN-OEA. (2024). *Decálogo para el uso responsable y seguro de internet*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos. https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/dec_logo
- IIN-OEA. (2023). *Versión amigable de la Observación General N° 25*. Comité de los Derechos del Niño (CRC). Convención sobre los Derechos del Niño. Programa de Promoción y Protección de derechos en entornos virtuales. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos. https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/obs._general_25
- Ley Nacional N° 26.904. (2013). *Incorpórase como Artículo 131 del Código Penal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26904-223586>
- Ley Nacional N° 27.590. (2020). *Programa Nacional de Prevención y Concientización del Grooming o Ciberacoso contra Niñas, Niños y Adolescentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27590-345231>
- Livingstone, S., Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K. y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online Network. <https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf>

- Livingstone, S. (2020). *¿Qué hemos aprendido? Recuadro 8. En D. Trucco y A. Palma (Eds.), Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay.* (p. 122). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Organización de las Naciones Unidas. Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1eff220d-655d-475c-82bb-43fa20f41441/content>
- Livingstone, S. (2019). *La crianza de los hijos en la era digital.* Conferencia Cumbre TED. https://www.ted.com/talks/sonia_livingstone_parenting_in_the_digital_age
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web: Cómo se informan los adolescentes en la era digital.* Buenos Aires: Ediciones B.
- ONU. (2001). *Observación General N° 1. Propósitos de la educación.* Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los Derechos del Niño. Organización de las Naciones Unidas. Ginebra. <https://www.refworld.org/es/leg/general/crc/2001/es/39221>
- ONU. (2021). *Observación General N° 25. Relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital.* Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los Derechos del Niño. Organización de las Naciones Unidas. Ginebra. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation>
- Pedrouzo, S. (2024). *Advertencias sobre el uso temprano de pantallas.* Fragmento radial de la Primera Mañana de Pepe Gil Vidal (Conducción). CNN Radio Argentina. <https://radiocut.fm/audiocut/advertencias-sobre-uso-temprano-pantallas/?adredirect=0#evtCat=AppAd&evtAct=Cut&evtLabel=NoThanks>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants.* From On the Horizon. MCB University Press. 9 (5), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Salierno, K. (2023). *Acoso y violencia contra las niñas y adolescente en redes sociales. Experiencia en Argentina.* En W. H. Fernández Espinoza (Coord.), *Memorias del Precongreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la adolescencia.* (p. 55-65). Fondo Editorial Universidad Continental. Huancayo. Perú. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/12383/12/IV_UC_DO_Memorias_Pre_IX_Congreso_Mundial_porlos_Derechos_dela_Infancia_yla_Adolescencia_2023.pdf
- Urresti, M. (2015). *Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados.* Los jóvenes ante las emergencias del campo tecnológico digital. En Quevedo, L. A., *La cultura argentina hoy.* (p. 287-318). Buenos Aires: Siglo XXI.
- van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI.



Re-imagining Play: Play in the Early Years

By Nicole Morgan and Karlene DeGrasse-Deslandes

Background

The Early Childhood Commission (ECC) is an agency of the Ministry of Education and Youth (MoEY), Jamaica. The ECC is the regulatory arm of the MoEY with legislated responsibility for the early childhood sector. The ECC's legislated functions include advising the Minister of Education on early childhood development policy, convening stakeholder consultations, coordinating and monitoring ECD programmes, identifying funding sources for the early childhood sector, regulating early childhood institutions (ECIs), conducting research, and providing information to the public regarding the status of the sector.

The ECC is therefore committed to improving the quality of early childhood education, care, and development within Jamaica's early childhood sector. The evidence of this commitment includes the introduction of programmes and services that foster the holistic and optimal development of all children through the execution of a play-based early childhood curriculum. There is a plethora of research that confirms that children learn best through play. Play-based learning has been linked to the development of 21st-century learning skills. Zosh et. Al., 2017 articulates that this type of learning positively impacts collaboration, communication, critical thinking, creative innovation, and a child's confidence as well as their social and emotional and language development.

107

Introduction

In October 2022 the ECC launched the re-imagining initiative focused on re-engaging young children, parents, practitioners, and public and private sector partners on the importance of play at the early childhood level. The activities developed sought to increase public awareness of the benefits of play, encouraging early childhood practitioners (ECPS) to use play-based activities as a part of their delivery of the Jamaica Early Childhood Curriculum. The initiative was also a response to the negative impact of the COVID-19 pandemic and the learning gap which resulted from the pandemic. This article will highlight the re-imagining play initiative of the

ECC, delineate the significance of play at the early childhood level, the activities facilitated by the play initiative, and the initial results of using the Play Learning Kits.

It must be acknowledged that demand for high-quality early childhood education is increasing, especially in light of the learning gap caused by the COVID-19 pandemic. Rapid technological change and the move towards a problem-solving, and a knowledge-based society have necessitated a reassessment of the content and delivery of education to better face the challenges of the 21st century.

Children learning through play is an indisputable fact and therefore necessitates the ECC providing relevant and timely information and strategies at a national level to support young children. The current strategies must be geared towards alleviating the learning loss resulting from the pandemic. It is within this context that the ECC designed a national play programme aimed providing children and their families with play ideas that positively influences children's learning and development and provide the family with opportunities for bonding.

What is Play

Play helps children learn and develop problem-solving skills. Research defines play as the way a child learn about themselves and the world, through self-created experiences. As children engage in play interaction such as board games they learn strategies such as reading body language and vocal intonations of other children, as they learn about self (Parker et. al, 2022). Desouza (2017) posits "play has been synonymous with early childhood education and is an important aspect of child development". She also states that the curriculum should provide opportunities for meaningful interactions that support each child's learning. Additional children must be encouraged and facilitated to participate in play activities that includes learning math and science concepts. The Commission has consistently acknowledged its responsibility to fulfill every Jamaican child's right to high-quality education. The ECC's vision statement reflects this obligation, 'All children having access to quality early childhood development services enabling the realization of their full potential' (www.ecc.gov.jm).

The Importance of Play

The rapid shift to remote and hybrid learning in April 2020 forced ECPs, children and their families to adapt to a new learning environment. Studies have shown that learning through play exponentially supports the development of early literacy and numeracy skills while also cultivating children's social, emotional, physical, and creative skills.

Play should therefore be viewed as an integral part of learning, as it enables children to develop necessary skills that will prepare them for success in all aspects of their lives. Play forms a crucial part of a child's overall development. The early childhood learning environment must be intentionally organized to provide young children with opportunities for play. Children have a right to play.

Article 31 of the UN Convention on the Rights of the Child states: "State Parties recognize the child's right to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the child's age, and to participate freely in cultural life and the arts." State Parties shall respect and promote the right of the child to participate fully in cultural and artistic life and shall encourage the provision of appropriate and equal opportunities for cultural, artistic, recreational, and leisure activity" (*Convention on the Rights of the Child Text, n.d.*).

The Types of Play

As children develop and learn, they pass through the different stages of play where they engage in different activities. As they explore their environment children build on the different stages of play.

Competitive Play

Competitive play, games with rules teach a child about fairness. Children learn about teamwork, taking turns, regulating their emotions and being a good sport. This type of play allows them to develop their language skills.

109



Picture showing Parent, Derrick Aris participating in Play activities with children at National Water Commission Credit Union Basic School

Constructive Play

As they engage in constructive play children experiment with building things. They develop their skills in persistence, planning, cooperation and problem-solving. Constructive play assist with the understanding the concepts of distance and size while developing their ability to work around challenges.

Physical Play

This type of play encourages children to build their gross and fine motor skills. Dancing, ball games climbing, running and skipping are types of physical play. Children should be encouraged to move as much as possible, as they learn problem-solving and adaptability.

Symbolic Play

Using their imagination during play allows children to develop communication skills and develop their imaginations. As they engage in dramatic play children often engage symbolic play using one object to represent another.

Re-imagining Play Initiative

The ECC created a play-focused initiative **Re-Imagining Play: “Play in the Early Years”**. The program was designed to raise awareness about the importance, benefits, and relevance of play at the early childhood level. It was a national program which distributed of play kits and included numerous activities such as monthly webinars and workshops, Twitter/X Chat, Instagram Live, and other promotional activities. The kits included balls, skipping ropes, bowling balls and pins, word dominoes, hula hoops, musical instruments, and other play materials.

The aim of the program is to promote the importance and benefit of play-based learning in the early years; provide opportunities for stakeholders and partners to discuss how their contributions and involvement can benefit young children’s growth and development; implement national play-based programs for young children through different play activities; and improve parental involvement at school and at home. The ECC hoped that stakeholders would understand the significance of play and persist in offering intentional play-based activities at the early childhood level.

Methodology

The survey was designed to capture both qualitative and quantitative data. Both types of data were necessary to assess the use of the Play-based Learning kits. The survey was developed using Google Forms and a link was shared with all recipients of the kits. The survey was administered on February 5, 2024, and closed on February

16, 2024. ECIs were notified of the survey via email from the ECC and confidentiality reassurance was communicated to participants via these emails.

The population target was a sample of all recipients of the Play-based Learning kits. The survey consisted of 15 questions. The questions were aimed at collecting respondents' demographic data, incorporation of play-based learning in the classroom, and the use of the Play-kits to facilitate this type of learning. The data was analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) and Excel and will be presented using frequency graphs and tables.

Sample Size

The survey captured a total of 41 respondents of the 71 recipients of the kits. This sample was more than half the target population which was large enough to provide an accurate proxy for the use of the Play-based Learning Kits.

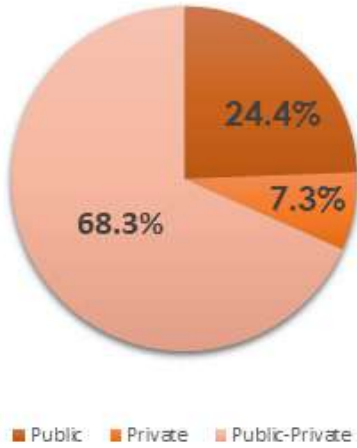


Figure 1: Facility Type Receiving a Play-based Learning Kit.

Approximately 68.3% of ECIs receiving play-based learning kits were public-private institutions such as Basic Schools. This is compared to 7.3% of ECIs that received play-based learning kits being private institutions such as kindergartens and preschools.

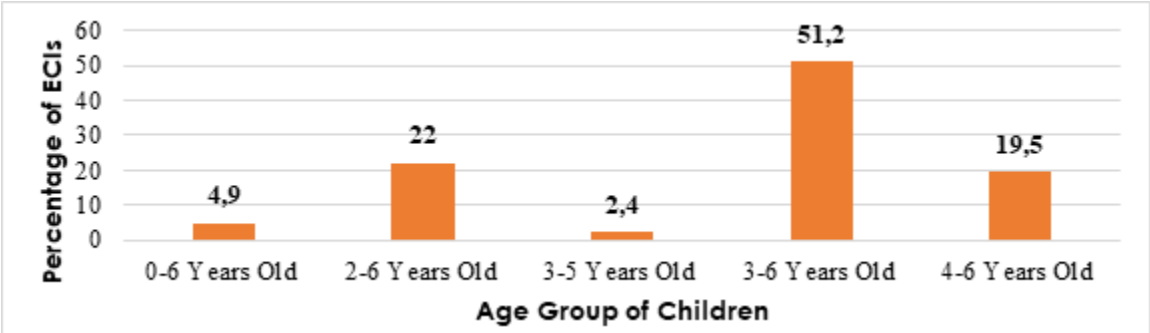


Figure 2: Age Group of Children

Different Early Childhood Institutions cater to children of different age groups. The data revealed that the majority of ECIs (51.2 per cent) that received a Play-based Learning Kit catered to children 3-6 years old and only 2.4 per cent of ECIs catered to children 3-5 years old.

Table 1: Usefulness of Play-Based Learning Kits.

Table 1 shows the most commonly used learning resources by children. It is important to note that respondents were allowed to choose more than one item that children used frequently. The findings revealed that Balls, Hula Hoops, Board and Card Games were the most popularly used resource among the children.

Table 1	
Most Popularly Used Resource from Play-based Learning Kit	
Item	Frequency
Dominoes	8
Skipping Ropes	15
Balls	31
Hula Hoops	27
Puzzles	8
Board and Card Games	17
Musically Instruments	8
Bingo	3
Cones	6
Bowling Balls and Pins	7
Others (Tabletop Games, Science Kit, etc.)	8

112



Picture showing children fitting puzzles together. This puzzle is one of the play items from the Play Learning Kit.

Conclusion

The ECIs receiving the play kits indicated that they were satisfied as the kits were instrumental in facilitating play-based learning. Majority of the respondents stated that they used play-based learning regularly and utilised the kits daily during the activities which lasted at least 30 minutes. Most respondents displayed a clear understanding of their role in facilitating play-based learning. These roles included allowing children to play freely in a safe environment, monitoring, actively responding to children's positive behaviour with praise and approval, and evaluating and recording children's progress and milestone achievements during play. Research indicates that play-based learning allows children to foster creativity, social interaction, confidence, academic skills, and critical thinking skills, (Pollitt et. al., 2022).

According to Bergen and Fromberg (2009), practitioners' active involvement, intentions, and planning are crucial ingredients in assisting children to acquire academic skills, conceptual understandings, and content knowledge through play. Parker et. al., (2022) proposes four dimensions for quality engagement in play-based learning. These are, the expected learning outcomes, the children's play experiences, the design and the facilitation of the play activity.

The re-imagining play initiative facilitated play by engaging children in games geared toward word and number recognition such as "Alphabet and Number Bingo". These games are said to improve children's' academic skills while physical activities such as running, jumping, and climbing help to develop their motor skills. Playing with building blocks and puzzling assists with cognitive development and the arts contribute to children's creativity, language, and social development.

The reimagining play initiative has met the initial aims of the programme where there was increase public awareness of the benefits of play, an increase in the number of

early childhood practitioners using play-based activities as a part of their delivery of the Jamaica Early Childhood Curriculum and an increase in parents participating in play activities. Therefore, the distribution of Play-based Learning Kits can effectively advance the Commission’s objective of promoting and expanding the use of play-based learning in the sector which can lead to better child outcomes.



Nicole Morgan B.Ed., M.Ed.

Nicole Morgan serves as the Training and Development, Manager at the Early Childhood Commission, Jamaica. She has been an early childhood educator for over 19 years and is very passionate about early childhood care and development. She completed her Teaching Diploma and Bachelor of Education in Early Childhood Education and a Master of Education in Early Childhood Development and Leadership. She believes that “If a child can’t learn the way we teach, we should teach them the way they learn” Ignacio Estrada.

114



Dr. Karlene DeGrasse-Deslandes, BA, MSW, PhD

Dr. DeGrasse-Deslandes is the Executive Director of the Early Childhood Commission (ECC), Jamaica. The regulatory agency of the Ministry of Education and Youth (MoEY) responsible for the early childhood sector. Dr. Deslandes is a fundamental part of the development of the National ECD Policy and the development of the critical 0 – 3 strategy which promotes greater government involvement with parents and children in a first 1000 days of a child’s life. She remains passionate about children and is currently Jamaica’s representative on CARICOM’s Technical Working Group for Early Childhood.

References

- Bergen, D., & Fromberg, D. (2009). Play and learning: Perspectives from theory and research. In D. Bergen & D. Fromberg (Eds.) *Play and learning in early childhood education* (2nd ed., pp.3-14). Pearson
- *Convention on the Rights of the Child* text. (n.d.). UNICEF. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text#:~:text=Article%2031,cultural%20life%20and%20the%20arts>.
- Desouza, J. M. S. (2017, September 6). Conceptual play and science inquiry: using the 5E instructional model. *Pedagogies: An International Journal*, 12(4), 340–353. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2017.1373651>
- Parker, R., Thomsen, B. S., Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pollitt, R., Cahrssen, C. & Seah, W.T. (2020). Assessing spatial reasoning during play: educator observations, assessment and curriculum planning. *Math Ed Res J* 32, 331–363 <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00337-8>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence (white paper). The LEGO Foundation, DK.



AFUERA A LOS CINCO AÑOS

Recomendaciones para implementar juegos educativos de alcance nacional en la educación formal

Por Horacio Bernardo

El concepto del *juego*

Si bien existen distintas definiciones del juego, partiremos de la definición de J. Huizinga para indicar aspectos conceptuales esenciales que deberán ser tenidos en cuenta para implementar juegos educativos de alcance nacional en la educación formal. Según el referido autor:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de —ser de otro modo— que en la vida corriente.¹

De la definición destacaremos los siguientes elementos aplicados al ámbito educativo formal:

- El **carácter voluntario**, en oposición a lo obligatorio, debe entenderse como la posibilidad, o bien de no participar, o bien de asumir distintos roles. Al implementar dinámicas de juego en el ámbito de aula para toda la clase, es posible que algunos estudiantes se sientan más o menos motivados, o incluso que puedan tener barreras de timidez. Si bien desde el punto de vista práctico muchas veces el docente no puede (o no debe) plantear juegos diferentes para distintos estudiantes, puede integrarlos desde distintos roles y el juego debería poder admitir esa posibilidad.
- La **existencia de reglas** es, en términos prácticos, la existencia de pautas dentro de las cuales todos los participantes conocen si se está respetando el juego o no. Las reglas dan los criterios por los cuales se sabe si se está dentro o fuera del universo del juego.
- La **existencia de un objetivo** puede implicar, en el aula, la colaboración entre los estudiantes (por ejemplo, para lograr desarrollar una actividad) o

¹ Huizinga, Johan (2020). *Homo Ludens*, intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura. Con comentarios y notas de Fernando Auciello. Buenos Aires, Espiritu Guerrero Editor. (chequear esta referencia)

la competencia entre los mismos (por ejemplo, a la hora de participar en un certamen de debate, ajedrez, arte o robótica). El objetivo, junto con las reglas, definen un universo de sentido.

- La **delimitación entre el mundo del juego y el mundo de la vida corriente**, implica que todos los participantes sepan que los objetivos, reglas y acciones que se emprenden dentro del juego, si bien requerirán del despliegue de habilidades de cada participante, tendrán consecuencias dentro del marco pautado de reglas y objetivos del juego. Por ejemplo, el hecho de ganar un Torneo de Debate o un juego con naipes didácticos, tiene un reconocimiento (diploma, premio, etc.) en el marco del juego, pero no implica que fuera de esas reglas haya consecuencias para la vida de los participantes.
- La **educación intelectual y emocional**, refiere a que se debe tener en cuenta, para el caso educativo, que el juego no solo mueve recursos intelectuales sino también emocionales, tanto desde el relacionamiento con otros, la superación personal de las habilidades, la capacidad de ser reconocido por otros, el manejo de las frustraciones, etc.

El juego desde el punto de vista educativo ha cobrado interés en tanto que metodología activa. En tal sentido, conviene resaltar el concepto de gamificación. A diferencia del aprendizaje basado en juegos, la gamificación no se basa en juegos preexistentes sino que toma los elementos que definen ontológicamente a un juego. “Toma elementos concretos del juego para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes aumentando su motivación y el compromiso con la actividad.”² En tal sentido, la gamificación entiende al juego como una mecánica o una lógica que permite implementar a nivel educativo diversas actividades con el fin de desarrollar un aprendizaje motivador y significativo.

En definitiva, entendemos juego educativo como una lógica que se despliega en diferentes formatos, cuyas características bien definidas que permiten a docentes y estudiantes distintas acciones regladas. Esta lógica puede tener puntos de conexión con el aprendizaje basado en proyectos. Por ejemplo, un Club de Arte puede desarrollar como proyecto un espectáculo artístico, con el objetivo de participar en un concurso de arte (tal como veremos en los ejemplos más adelante) pero, no es entendido por los participantes únicamente como proyecto, puesto que el objetivo puede ser doble: presentar el producto final y someterlo al juicio de expertos y públicos en el marco de un ámbito competitivo.

² Servicio de Innovación Educativa de la UPM (Julio 2020). Gamificación en el Aula. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi

Concepto y ejemplos de Juegos educativo de alcance nacional en la educación formal

La implementación de juegos en el aula de la educación formal es una metodología activa de enseñanza que los docentes implementan desde múltiples perspectivas, dependiendo de su creatividad, planificación y objetivos didácticos.

Sin embargo, cuando nos referimos a juegos de alcance nacional nos referimos a propuestas de carácter voluntario que se presentan como posibilidad en todo un país. Estas propuestas, en general, están dirigidas a públicos específicos (primaria, educación media superior, etc.) debido a la complejidad del juego o los saberes involucrados.

Asimismo, al hablar de juegos de alcance nacional incluimos una dimensión de gestión educativa que puede promover determinadas actividades lúdicas en el ámbito de toda la educación formal. Si bien esto incluye a los docentes como actores clave, su implementación excede su ámbito de posibilidad de gestión. Incluso excede muchas veces el ámbito de gestión de los directores de centros educativos, pues desde su lugar de acción no pueden emprender una tarea que abarque todo el país (aunque no se excluye que la génesis pueda partir desde comunidades educativas específicas). En ese sentido, la figura del gestor que pueda coordinar acciones es clave pues es el rol del articulador. El gran desafío es integrar la centralidad que permite el alcance nacional de la propuesta lúdico-educativa con la participación de equipos técnicos y docentes, de modo que se puedan ser parte activa de las propuestas.

Con este fin articulador, varias son las funciones del gestor que deba llevar a cabo juegos educativos de alcance nacional, entre las cuales se incluye la gestión del diseño de la propuesta, la búsqueda de acuerdos a nivel técnico y de financiamiento, y de difusión.

En este trabajo compartiremos aspectos clave para la implementación de dichas actividades que involucran lo lúdico, tomando como referencia la experiencia de implementación de los mismos desde el Plan Educativo-Cultural de la Administración Nacional de Educación Pública³. Como ejemplos de dichos juegos, se incluyen concursos, certámenes, festivales, etc., cuyo objetivo es siempre educativo.

- Torneo Nacional de Debate
- Clubes de Arte
- Juego de naipes didáctico “Rescate: los derechos humanos en juego”

³ Proyectos disponibles en: <https://www.anep.edu.uy/codicen/plan-educativo-cultural>

Diez recomendaciones para la implementación de juegos educativos de alcance nacional en la educación formal

A continuación, presentamos, de modo sumario y en formato de decálogo, algunas recomendaciones para la implementación de propuestas lúdicas a nivel país, recogiendo aspectos teóricos y conceptuales de juego y de la práctica concreta de implementación.

Recomendación 1: Establecer reglas claras y una mecánica de juego fácil de comprender desde un inicio – Para implementar un juego de manera exitosa, primero se debe generar entusiasmo. Y la primera vía de entusiasmo hacia una propuesta lúdica de alcance nacional es que personas de distintos lugares del país comprendan, a grandes rasgos, sus reglas y objetivos principales. Esto es necesario tanto para integrar a estudiantes, docentes y directores de centros educativos.

Por ejemplo, si se propone una Trivia a nivel nacional, todos entenderán fácilmente que se trata de un juego de preguntas y respuestas. Luego esa trivia tendrá sus detalles (puntajes, tipos de preguntas, etc.) pero las reglas básicas son simples y fácilmente permiten que docentes y estudiantes puedan interesarse en profundizar. O por ejemplo, un Torneo Nacional de Debate se comprende como una confrontación de ideas basadas en determinadas mociones propuestas. Los detalles del torneo se especificarán luego, pero desde un inicio la mecánica general es lo suficientemente clara y sencilla para que los docentes puedan desear profundizar, los directores puedan preguntar o los estudiantes puedan enterarse de la propuesta y solicitar participar a sus docentes. En la experiencia práctica, este primer acercamiento es clave para desarrollar interés en la propuesta a nivel país.

En virtud de lo anterior, los gestores de las propuestas de juego de alcance nacional deberían evitar mecánicas complicadas. Muchas veces puede suceder que, con afán creativo o con el afán de crear situaciones didácticas más complejas, se establecen reglas con excepciones, acciones anti-intuitivas o desligadas de la emoción que provocan las reglas y los objetivos claros. Todo ello va en contra de una aceptación del juego.

Recomendación 2: Proponer dinámicas de juego que puedan tener sentido e interés en cualquier contexto nacional – Deben evitarse las propuestas que sean relevantes únicamente en una región o sector. Las propuestas deben poder ser trabajadas desde distintos contextos socioculturales o geográficos. Si se establece una consigna que requiere habilidades que son muy familiares en un contexto urbano pero poco prácticas de aplicar en un contexto rural o viceversa, se establecen barreras de sentido o de aplicación. Esto no significa excluir lo local. Por ejemplo, un certamen de artes puede incluir amplitud de manifestaciones y contextos, y convivir

en un ámbito de concurso y de juego competitivo. O un juego virtual que involucre aspectos de geografía puede integrar a estudiantes de distintos centros educativos, urbanos y rurales. O un juego de naipes sobre derechos humanos puede disparar ejemplos y situaciones que puedan darse en varios contextos.

Recomendación 3: Elaborar la propuesta pensando primero en los docentes, en sus intereses y necesidades didácticas – Si bien los juegos van dirigidos a crear experiencias y desarrollar aprendizajes en los estudiantes, al pensar una mecánica a nivel macro, la pregunta que debe hacerse al inicio es, ¿cómo beneficiará al docente este juego para trabajar con sus estudiantes? Es clave ponerse en los zapatos de los docentes antes que nada, pues son ellos quienes llevarán adelante la política pública, quienes aplicarán el juego. Para que el juego tenga éxito y pueda ser aplicado desde muchos puntos del país, la propuesta debe resolver o facilitar al menos una necesidad del docente. Por ejemplo, en la práctica, la implementación de concursos de ensayos sobre temas amplios, ha resultado más exitosa que cuando se dirige a un tema específico. Además de una cuestión lógica, una cuestión amplia puede ser abordada desde distintas asignaturas, y se convoca a docentes de todo el país. También permite la interdisciplina.

Otro ejemplo de la práctica es el del Torneo Nacional de Debate. Las mociones a debatir por los estudiantes de educación media superior, son elegidas por un comité de mociones integrado por inspectores de distintas asignaturas. También se escuchan los intereses de estudiantes y docentes de ediciones pasadas. Al escoger el set de seis mociones, se piensa que tengan amplitud temática para que puedan ser abordadas desde distintas asignaturas. El foco no está en guiar temas que el gestor desee que sean tratados, sino en trabajar pensamiento crítico a través de ellos. Esto permite integrar las mociones al aula, y le permiten al docente ver al Torneo como una herramienta para desarrollar competencias que ya debía trabajar desde antes que existiera el Torneo. Si la actividad lúdica viene a resolver una necesidad docente o a potenciar su trabajo, la política pública de establecer un juego de alcance nacional tendrá más probabilidades de tener éxito.

Recomendación 4: No forzar los objetivos del juego – Debe plantearse objetivos amplios. Por ejemplo, trabajar el pensamiento creativo, o el pensamiento crítico, o los derechos humanos son lo suficientemente amplios para abarcar muchos temas e intereses, sin dejar por ello de tener cierta dirección en la política pública. No es recomendable pretender que las personas o estudiantes se centren en determinados aspectos muy puntuales en los que el gestor público desearía, desde los objetivos macro planteados. Muchas veces, con buenas intenciones, los gestores públicos proponen concursos, ensayos, videojuegos, etc., con temáticas muy específicas que coinciden más con sus intereses de gestión que con los intereses que se desplegarán en el aula. Por ejemplo, desde la gestión central puede haber interés en trabajar la



discriminación sexual en el país, o el bullying en la adolescencia, etc. Si bien estos fines son loables, establecer un juego donde solo se deba reflexionar sobre estos temas no solo resulta demasiado acotado, sino que desvirtúa la ontología del juego. La finalidad del juego debe estar sugerida, pero nunca presentada como exclusiva, porque lo que entusiasma en un juego no es “trabajar la discriminación sexual” o “trabajar el bullying”; lo que entusiasma es jugar o, en términos más generales, desplegar una serie de habilidades y conocimientos hacia un objetivo que involucra lo lúdico. La clave está en que, si además de jugar de forma entretenida, a través de un juego se permite aprender sobre la importancia de no discriminar a personas con diferentes opciones sexuales o evitar el bullying, esto será doblemente bienvenido.

Por ejemplo, en los Clubes de Arte se plantea como consigna general desarrollar un espectáculo que pueda ser representado en escena, y que dure 30 minutos. No se impone ningún tema y esto es así expresamente, pues no se busca dirigir temáticamente la actividad. Luego estos espectáculos compiten en festivales regionales y nacionales, en instancias de intercambio y de sana competencia en la que los eventos adquieren nuevos sentidos y emociones a los participantes. Naturalmente, a partir de esa consigna amplia, suelen aparecer en los espectáculos temas como la discriminación sexual o el bullying desde la mirada de su vivencia y experiencia. No direccionar en exceso es la clave de lograr una dirección efectiva, porque los temas existen en el presente de las comunidades educativas.

Otro ejemplo tomado de la realidad, esta vez sobre un certamen de minicuentos inspirados en obras pictóricas. Es probable que la práctica de la escritura de minicuentos mejore la ortografía y habilidades sintácticas de los estudiantes, y ese es, sin duda, uno de los objetivos educativos de la actividad. Pero sería un error premiar a los minicuentos expresando lo siguiente: “vamos a ver los que tienen mejor ortografía y sintaxis”. Estos objetivos son deseables, pero no pueden ser centrarles como motivación en la propuesta, porque los estudiantes al escribir un minicuento, no buscan mejorar su ortografía o sintaxis, sino expresar sus emociones y pensamientos. El docente puede trabajar con ellos la creación literaria y, al mismo tiempo, trabajar ortografía y sintaxis para mejorar la creación de poemas. En el caso concreto del concurso realizado, el tema fue libre y, tanto a docentes y estudiantes, se ofreció un ciclo de conferencias de capacitación sobre el género minicuento y sobre el vínculo entre literatura y pintura. En tal sentido, el tema debe ser libre y tampoco es conveniente plantear minicuentos sobre “discriminación sexual” o “bullying” porque se forzarán los términos. Si estos temas están presentes en la realidad estudiantil, se debe dejar que esos temas surjan de las propias producciones de los estudiantes (y que surjan otros). O si quiere agregar una complejidad al juego literario, se puede establecer como consigna que deberán aparecer algunas palabras de una lista (que será amplia, sobre distintos temas) o que cada estudiante deberá dar una palabra a otro estudiante que deberá incluir en el minicuento.

Toda actividad lúdica debe ser amplia, pero con la conciencia de que mejorará habilidades o generará reflexiones.

Recomendación 5: Propiciar la integración entre estudiantes y docentes – Es conveniente proponer juegos en los que estudiantes y docentes puedan presentarse en conjunto, aun cuando los jugadores sean exclusivamente los estudiantes. El docente es siempre algo más que un transmisor del juego o un puro agente didáctico. El docente también es una persona a la que le puede entusiasmar ser parte del juego, desde su rol. Por ejemplo, si propone un concurso de dibujos, proponga que los dibujos de cada escuela sean presentados por el docente que orientó el trabajo en el aula, de modo tal de reconocer el trabajo conjunto de docentes y estudiantes. O, por ejemplo, en un Torneo Nacional de Debate, los debatientes se presentarán junto con su docente orientador al torneo, quien participará como apoyo y soporte e incluso como juez de otros grupos. Esta integración es fundamental para que el docente esté motivado a trabajar en el aula con los estudiantes, puesto que él también es integrado como parte de la propuesta y le permite enriquecerse como profesional y en el vínculo con sus estudiantes, cosas que son muy apreciadas.

Recomendación 6: Dentro de los límites del juego, contemplar que cada docente pueda darle su impronta y matiz de aplicación – Por ejemplo, si se promueve un juego de naipes didácticos o un certamen, o un juego virtual, debe tener en cuenta que los docentes puedan hacer diversas cosas con este juego. Por ejemplo, en el juego Rescate implementado para educar en derechos humanos, se comparten reglas y un tutorial virtual de juego, pero los docentes pueden aplicar este juego con variantes si lo desean. Esto le permitirá al docente poder implementar de acuerdo con sus necesidades e integrarse al juego como co-creador de la dinámica de aula a partir de la propuesta de alcance nacional.

Recomendación 7: Brindar capacitación – Por más simples claras y delimitadas que sean las reglas establecidas a través de bases, videos introductorios o comunicados resumidos, debe tenerse en cuenta que la posibilidad de confusión es mayor cuanto más amplitud tenga la convocatoria. Esto se debe a que las personas están bombardeadas de estímulos y no tienen el tiempo suficiente para formarse una conciencia plena de la propuesta. En todo caso, se debería pensar que si se ha captado la atención de directores, docentes o estudiantes sobre determinadas propuestas de juego a nivel nacional, se deberá establecer espacios para que pueda conocer en mayor profundidad la propuesta. Esto puede realizarse a través de charlas virtuales, o brindando vías telefónicas o por correo electrónico de ampliación de información.

Recomendación 8: Consultar a los equipos técnicos educativos – Es muy importante el diálogo con equipos técnicos educativos dentro de la educación

formal como, por ejemplo, las inspecciones técnicas a nivel de educación primaria o las inspecciones de asignaturas a nivel de educación secundaria. Esto le permitirá evaluar los siguientes elementos:

- Si el juego resultará útil como hecho educativo
- Si es posible de implementar en el aula o en un espacio extracurricular, en caso de existir esa posibilidad
- Si coincide con objetivos curriculares de asignaturas específicas o con objetivos transversales de múltiples asignaturas
- Si permite integrar a todos los estudiantes en distintos roles

Esta información es importante por cuanto le dará pautas claras de implementación, desde la mirada e intereses de los docentes, y porque permitirá integrar a los cuerpos técnicos e inspectivos en la tarea, lo cual será de gran apoyo a la hora de poder difundir la actividad.

Asimismo también podrá tener modos de obtener retroalimentación para realizar ajustes en caso de ser necesario.

Recomendación 9: Tener en cuenta dos factores de factibilidad: financiación y articulación – Este aspecto es clave, más allá de la evidente necesidad de recursos y apoyos. Existen dos modos de poder dar andamio y continuidad a un juego de alcance nacional. Uno de ellos es la financiación, y para ello debe recurrir, o bien a la propia institución, o bien a otros organismos. Otro es la articulación. Debe tener en cuenta de que muchos recursos pueden estar ya disponibles en los propios centros educativos, o en otros organismos asociados. Considere que cuanto más articule con lo ya existente, y no necesite de apoyos monetarios incrementales, más podrá sustentar el juego de alcance nacional.

Recomendación 10: Proponer encuentros o instancias regionales o nacionales, que permitan integrar distintas experiencias locales – Para fortalecer el alcance nacional, estos encuentros funcionan como mojones de intercambio o de competición en los que se establecen relaciones y retroalimentación de gran riqueza. No siempre se requiere que sea presencial, y esto es fundamental por un tema de viabilidad económica. Hoy la tecnología permite espacios virtuales de encuentro. En el caso de encuentros presenciales, pueden establecerse sedes departamentales o regionales, de modo de facilitar el encuentro. También puede emplearse en otros espacios de juego. Por ejemplo, en el caso del juego de naipes RESCATE, se presenta en ferias del libro o ferias de cómics y juegos interactivos la posibilidad de intercambio.

Apéndice: Algunas experiencias de juegos emprendidos con alcance nacional desde la educación pública uruguaya

A continuación se comparten sumariamente tres experiencias desarrolladas desde Uruguay, a través del Plan Educativo-Cultural de la Administración Nacional de Educación Pública. Algunas de estas experiencias se han empleado como ejemplos anteriormente, pero se detalla lo que es relevante en cuanto a su diseño de alcance nacional.

1. Torneo Nacional de Debate⁴

El Torneo Nacional de Debate está dirigido a estudiantes de Educación Media Superior (entre 15 y 18 años, en promedio). Se realiza desde 2021 y en 2024 va por su cuarta edición. Participan centros educativos de Educación Técnico Profesional y Educación Secundaria (pública y privada) de todo el país.

El Torneo se plantea en dos fases de juego: una primera fase virtual (preclasificación) y una segunda fase presencial. La primera fase del Torneo (preclasificación) se desarrollará de manera virtual a través de la Plataforma Discord, lo cual permite la participación de estudiantes de cualquier punto del país.

En la segunda fase se desarrolla el Torneo de manera presencial en el Museo Pedagógico Dr. José Pedro Varela y el Centro de Formación Permanente (CFP). El debate final, la entrega de premios y la ceremonia de clausura se realiza en la Cámara de Representantes del Uruguay (Palacio Legislativo). Tanto los estudiantes como docentes que participan de esta etapa son apoyados con pasajes, alojamiento y alimentación.

Durante los meses previos al Torneo, se realizará un Ciclo de Capacitación sobre Argumentación y Debate con expositores nacionales e internacionales⁵.

Al Torneo se inscriben los docentes con toda su clase. El Torneo Nacional de Debate está pensado como un proyecto de aula, lo cual implica que los docentes puedan trabajar la competencia en pensamiento crítico dentro de sus respectivas asignaturas empleando para ello las distintas mociones que se proponen para debatir. Por dicha razón, los docentes responsables de los equipos debatientes pueden ser uno o más de uno, para estimular el trabajo interdisciplinario. Por ejemplo: el docente de

⁴ Bases y reglas del 4to. Torneo Nacional de Debate 2024 pueden obtenerse en: <https://www.anep.edu.uy/15-d-noticias-plan-educativo-cultural/4-torneo-nacional-debate-para-estudiantes-educaci-n-media> También puede obtenerse un resumen de la experiencia 2023 en: <https://www.youtube.com/watch?v=4lh2P6PI-ROE> Debate final en el Palacio Legislativo 2022: <https://www.youtube.com/watch?v=yNXy7KXX6z8&t=2106s>
⁵ Por ejemplo, durante 2023, el Ciclo Internacional de Conferencias sobre Argumentación y Debate constó de 6 conferencias. Ver: <https://www.anep.edu.uy/15-d-noticias-plan-educativo-cultural/tercer-ciclo-internacional-conferencias-sobre-argumentaci-n-y>

biología puede trabajar una moción sobre bioética y la docente de sociología una moción que involucra aspectos de ciudadanía.

En la educación pública uruguaya no existe el taller de debate, pero a partir de 2024 se implementó la asignatura optativa “Argumentación y debate” que permite profundizar los conocimientos sobre la materia.⁶ La existencia de dicha asignatura tuvo como antecedente las diferentes ediciones del Torneo Nacional de Debate.

Cada año, asimismo, tanto docentes como estudiantes asisten de manera voluntaria a un Ciclo Internacional de Conferencias sobre Argumentación y Debate, o pueden acceder a la videoteca que poseemos al momento, con unos 16 videos con conferencias ya realizadas.

2. Clubes de Arte⁷

Un docente de Educación Media Superior de cualquier asignatura puede proponer la inscripción de un Club de Arte para 2024 en un centro educativo del que sea docente activo, postulándose como Docente Orientador de dicho Club.

El Docente Orientador deberá coordinar los aportes creativos de los estudiantes participantes del Club de Arte, con el fin de elaborar un espectáculo que deberá representarse en un escenario, y que no podrá exceder los 30 minutos de duración. Pueden participar centros educativos de Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Centros de Capacitación y Producción (CECAP) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Los clubes reciben apoyo material y de capacitación, a los efectos de trabajar durante los 4 meses de preparación de la propuesta.

Durante el proceso, los distintos clubes reciben capacitaciones de profesionales en distintas artes, dependiendo del espectáculo de creación colectiva en el que estén trabajando.

Una vez finalizado el período, todos los clubes de arte participarán en un Festival de Clubes de Arte a desarrollarse en tres prestigiosos teatros del país. Algunos de estos teatros han sido Teatro Maccio (San José), Teatro Español (Durazno), Teatro Lavalleja (Minas), Teatro Florencio Sánchez (Paysandú), Teatro Unión (San Carlos). Estos festivales tienen carácter competitivo, en un ámbito de armonía y camaradería. De cada espectáculo surge un club finalista y menciones, de acuerdo a la evaluación

⁶ El programa de la asignatura puede descargarse en: <https://www.anep.edu.uy/programas-ems-2023/primer-grado>

⁷ Bases y reglas de la 3ra. edición de Clubes de Arte 2024 pueden obtenerse en: <https://www.anep.edu.uy/15-d-noticias-plan-educativo-cultural/convocatoria-docentes-para-tercera-edicion-clubes-arte> También puede obtenerse un resumen de la experiencia 2023 en: <https://www.youtube.com/watch?v=LKfWz72QM7Y> Festival Final en el Auditorio Nelly Goitiño 2023: <https://www.youtube.com/watch?v=EP5oPaTvR2Y>

de un tribunal compuesto por personalidades de la cultura.

Los clubes finalistas vuelven a actuar en el Auditorio Nelly Goitiño del Sodre en Montevideo, donde se realiza la entrega de premios con la presencia de estudiantes, docentes y autoridades de distintos organismos.

3. “RESCATE: los derechos humanos en juego”⁸

Rescate es un juego de naipes sobre los derechos humanos. El objetivo es rescatar a personajes que están en problemas: cada jugador deberá obtener el mayor puntaje posible rescatando a personajes empleando los derechos humanos.

El proyecto se realiza entre el Plan Educativo-Cultural, la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo del Poder Legislativo y la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP. El juego de naipes ha sido declarado de interés educativo por la ANEP.

Actualmente, se están realizando talleres de trabajo a partir del juego y se prevé presentarlo en el marco de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo y de Montevideo Comics.

128

RESCATE es un juego sobre los derechos humanos. El objetivo es rescatar a personajes que están en problemas: cada jugador deberá obtener el mayor puntaje posible rescatando a personajes empleando los derechos humanos.

En RESCATE hay dos mazos de cartas: uno de cartas de personajes y otro de cartas de derechos humanos.

- Las cartas de personajes muestran a los personajes que están en problemas y necesitan ser rescatados.
- Las cartas de derechos humanos muestran los derechos que permitirán rescatar a los personajes.

Cada personaje necesita ser rescatado con los derechos humanos que están indicados en la parte inferior de la carta de personaje. Para ser rescatados, algunos personajes necesitarán una carta de derechos humanos, otros dos y otros tres. Quien rescate a un personaje ganará los puntos que están indicados en la esquina superior derecha de la carta de personaje.

⁸ Tutorial del juego Rescate. Los derechos humanos en juego: <https://www.youtube.com/watch?v=K-3jH5lOcs60> Enlace a presentación con dinámica del juego: <https://www.youtube.com/watch?v=wcX5UvpB-qII>

RESCATE persigue los siguientes objetivos didácticos:

- Acercar los derechos humanos a niños, jóvenes y adultos a partir de una dinámica de juego entretenida.
- A través de las acciones del juego, presentar a los derechos humanos desde su función positiva para todas las personas.
- Ser un disparador para pensar la función y la necesidad de los derechos humanos.

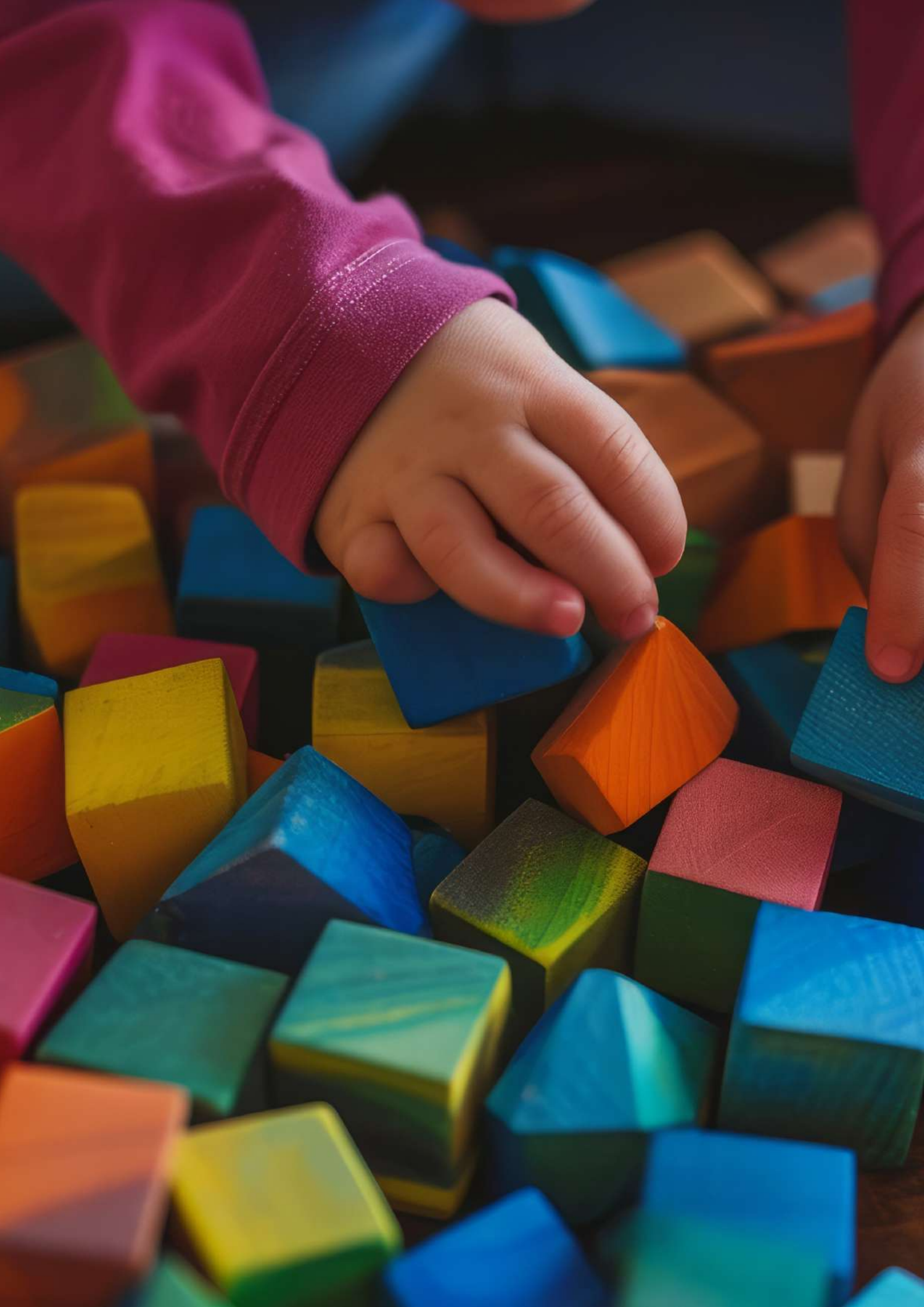
El juego se trabaja a través de programas de alcance nacional (Valijas Viajeras) en aulas y se dejan ejemplares del juego en bibliotecas y otros repositorios de los centros educativos.



Horacio Bernardo

Licenciado en Filosofía (Universidad de la República (UdelaR)) y Máster en Filosofía Contemporánea y Tradición Clásica (Universidad de Barcelona). Coordina el Plan Educativo Cultural de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, Uruguay). Preside la Comisión de Educación en Patrimonio de ANEP. Ha diseñado políticas públicas que involucran lo lúdico con alcance nacional en la educación pública y ha tenido participación en el desarrollo del Marco Curricular Nacional, Progresiones de Aprendizaje y ha cumplido un rol asesor a Inspectores para el diseño de programas de distintos niveles. Desde 2021 coordina el Torneo Nacional de Debate, desde 2022 co-coordina los Clubes de Arte (proyecto interinstitucional) y es autor del juego de naipes didáctico “Rescate. Los derechos humanos en juego”. También se desempeñó en televisión (Canal 10) guionando programas lúdicos y ha desarrollado estrategias didácticas para la enseñanza del pensamiento crítico a través del juego. Es autor de diversas obras académicas. En 2013 obtuvo el Premio Pensamiento de América “Leopoldo Zea”, máximo galardón de la Historia de las Ideas en América, otorgado por la Organización de Estados Americanos. En 2013 y 2020 fue distinguido en el Premio a las Letras del Ministerio de Educación y Cultura por obras filosóficas.

129





SUPLEMENTO

Experiencias

PRESENTACIÓN

Con el objetivo de contribuir al desarrollo de políticas públicas que garanticen la promoción, protección y ejercicio de derechos de niñas, niños y adolescentes, el presente apartado de artículos pretende visibilizar prácticas significativas, que aporten información, herramientas y puntos de vista de los actores involucrados en las experiencias retratadas.

EXPERIENCIAS

Dispositivo de juegoteca para garantizar el derecho a jugar por jugar

POR SERGIO FAJN

Cuando se ha puesto una vez el pie del otro lado
y se puede sin embargo volver,
ya nunca más se pisará como antes
y poco a poco se irá pisando de este lado el otro lado.

El otro lado es el mayor contagio.
Hasta los mismos ojos cambian de color
y adquieren el tono transparente de las fábulas.

Roberto Juarroz (Poesía vertical 7)

134

Resumen¹:

El sentido de este documento es aportar a la reflexión acerca de la importancia del juego en el desarrollo de las infancias, así como en la ampliación de los derechos culturales. Ponemos el foco en la promoción y protección del derecho a jugar.

Compartimos una experiencia y los criterios que la sostienen, con el anhelo de que posibiliten acompañar a otras organizaciones, como así también a planes y programas para que puedan fortalecer y enriquecer sus acciones con otras miradas.

Los temas claves son: juego en la infancia, derecho a jugar, el encuentro en el juego en familia, familia y juego, la transmisión cultural en juego, dispositivos para hacer lugar al derecho a jugar por jugar en la infancia.

¹ El enfoque planteado en esta nota sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a fin de hacer más amable la lectura del texto, se deja constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, se utilizarán los plurales en masculino.

Por qué jugar en la infancia

Jugar es en esencia un acto rebelde. De transformación, de dar vuelta lo establecido. De armar un mundo nuevo, protegido, autónomo, conducido por los jugadores. De lucha contra el acatamiento, contra el disciplinamiento. Imaginando lo que no existe, lo que todavía no está.

Una invitación a la aventura, a pasar por el caos, por la incertidumbre, pero también por el cosmos, por la organización y por la unidad.

Un paseo y una experiencia de atravesar el vacío y el lleno. De sacar y poner, de encontrarse con el deseo. Péndulo que transita de una zona segura a lo desconocido.

Una ocasión para intervenir sobre el tiempo, haciendo de alquimista poniendo dosis de pasado, presente y futuro; abriendo ocasiones para resignificar el sentido de lo vivido, lo recordado y animarse a diseñar el futuro, el porvenir. Para ello, los jugadores deben estar dispuestos a agujerear el horizonte e imaginar lo que vendrá.

El mundo del juego es el lugar donde se hace texto el contexto: lenguajes, palabras, gestos, cuerpos, olores, sabores, miradas, texturas, letras, melodías, voces, ternuras, crueldades; todas habitan en ese espacio. Ahí se dan cita y migran distintas formas culturales y viajan, conviven, pujan y se recrean.

La infancia se hace jugando. En el juego las niñas y niños se hacen sujetos. Viven la vida, es su refugio; laboratorio donde ensayan lo que ven, lo que escuchan, lo que sienten, lo que piensan. Pueden armar y desarmar. Romper y gritar. Hacer crujir la dura realidad y manejarla a su antojo. Se pueden preguntar, revisar y reparar relaciones, decisiones o posiciones².

En el juego es donde se hacen los primeros pasos por la creación, la oposición, la afirmación, la rebeldía, por la diferencia, por los acercamientos y las separaciones, los ocultamientos y los descubrimientos.

Los niños pueden ser arquitectos una y otra vez de mundos creados al amparo de la magia, la ficción y la ilusión. Hay un acuerdo de creencias³ que los anima a que puedan cruzar, saltar y volver a empezar; arrojar y tantear cuando se puede dar otro paso más y reírse a carcajadas. Territorio donde soltarse, descubrir los colores, armar las torres más altas y disfrutar al tirarlas. Matar y morir, amparados por un espacio protegido. Bodear la muerte, ponerle ropajes, tantearla, disfrazarla, intentar dibujarle rostros. Reírse de lo siniestro.

En los juegos se pueden explorar emociones intensas. Es donde se puede sentir y hacer algo con el miedo. Se pueden abrir las puertas para los monstruos pero también para que vengan las hadas.

² El juego es mucho más que un intento de elaborar situaciones traumáticas. Winnicott D.(1988).

³ En los juegos es imprescindible compartir la creencia, sólo se puede proyectar sobre lo que el otro proyecta, cuando proyecto sobre su proyección ya me convierto en creyente y entonces la creencia circula. Pavlovsky E. (1999)

En el juego se puede hacer algo con las pérdidas y compensar con ganancias⁴; pasar por el lugar de las ausencias, de lo que no está, de lo que se ha ido, recorrerlo una y otra vez, pero regulando la intensidad de la angustia⁵ para que el juego no se interrumpa. Se puede tocar, ablandar y moldear aquello vivido como destino trágico y finalmente transformarlo.

Pasar por la ternura y por la agresividad asombrándose de lo que somos.

Jugar, nos atraviesa de manera singular y hace a la construcción de la identidad colectiva, ya que en los juegos habita la reserva cultural de nuestros pueblos, lo que amamos, lo que nos da identidad. Lo que viene de lejos, lo que es necesario conservar y transmitir. Pero también aquello que se reproduce con el paso del tiempo y que es necesario interrogar, revisar y quizás rectificar.

La juegoteca Barrial y comunitaria

Ciudad de Buenos Aires, Argentina, barrio de Barracas. Allí funciona la sede de lekotek, Asociación Civil sin fines de lucro, cuyo sentido es garantizar el derecho a jugar en la infancia y que afirma: *“Un mundo para todos los chicos y chicas está en juego”*.

Desde hace siete años desarrollamos la Juegoteca Comunitaria y Barrial, que es una invitación para que los niños concurren junto a sus familias a disfrutar de juegos y actividades en un espacio protegido de urgencias, violencias y maltratos. Un refugio para ser y hacer en compañía de otras familias y al amparo de un equipo de coordinadores que favorecen a crear las mejores condiciones para que las familias puedan ser parte de las propuestas.

La juegoteca es abierta, libre, popular y gratuita, abordada desde la perspectiva de género, inclusiva y que incorpora lo diverso⁶. Es un lugar para ir a jugar, libre de ataduras didácticas y terapéuticas, para jugar por el placer de jugar. La juegoteca ofrece la oportunidad que las infancias crezcan, vivan y se desplieguen en un espacio con familias que acompañen, contengan, nutran y vibren con ellas y junto a ellas. La Juegoteca diseña actividades y propuestas que favorezcan el encuentro en familia y entre familias. Un tiempo que arme comunidad, para que anide el deseo de estar con otros, jugando, compartiendo, disfrutando, cuidando, criando, sostenidos y sosteniendo. Nutriéndose del colectivo, de la producción de lo que se trae, lo que se hace y lo que se dice. Un hacer cultural, social, simbólico, que abre ocasiones constantes para que circule generosamente lo que cada sujeto porta, sus historias, orígenes, logros y dificultades acerca de la crianza, de los tropiezos y aciertos en el estar con sus hijos e hijas.

4 Ejercicio saludable para experimentar el duelo en el juego. Fajn S. (2001)

5 Winnicott D. (1988) plantea que estar en juego posibilita regular los niveles de excitación y de angustia, cuando estos son vividos en exceso por el sujeto que juega se interrumpe el juego.

6 ESI (2022) Se basa en reconocer los contenidos de la ESI, educación sexual integral, perspectiva en la que nos formamos como equipo de trabajo e intentamos atravesar de miradas y criterios el dispositivo de juegoteca ¿Cuáles son los contenidos de la ESI? EJE 1. Reconocer la perspectiva de género EJE 2. Respetar la diversidad EJE 3. Valorar la afectividad EJE 4. Ejercer los derechos sexuales y reproductivos EJE 5. Cuidar el cuerpo y la salud



El Jugar y lo familiar generan y producen fenómenos subjetivos y colectivos, sociales y culturales, que se articulan y potencian: amparo, refugio, bordes, contención, habitualidad, posibilidad de reconocimiento, regularidad, identidad; reencuentro con las constancias, con lo conocido, con las huellas de lo recorrido. El dispositivo⁷ de juegoteca busca nutrirse de los rasgos distintivos que el juego brinda y los ofrece a las familias.

En el dispositivo de juegoteca proponemos la crianza como un acto social, en el que lo privado puede socializarse. Entendemos que la configuración familiar siempre es diversa y compleja e implica un compromiso afectivo y vincular, es decir la capacidad de armar vida con otros desde el cuidado y el afecto. Partiendo de estas premisas es que el dispositivo de juegoteca promueve habitar un sitio poroso para entregar, recibir, mirar, preguntar, cuestionar acerca de las distintas formas y versiones sobre la crianza. Ocasión para tener un lugar protegido donde permitirse hablar de las dudas, entregar sugerencias, verse reflejado en los otros, encontrar diversas posiciones, recursos e ideas acerca de qué hacer y cómo pensar la crianza. Llevarse aspectos del otro, impregnarse de la experiencia de las demás familias y saberse acompañado en el momento de estar a solas en casa.

La Juegoteca incluye componentes que se vinculan y enlazan entre sí: Los Encuentros de Juego (barriales en la sede, juegoteca de puertas abiertas, Encuentros en la plaza y aquellos destinados a instituciones), Centro de Recursos Lúdicos, Rondas de Crianza, la Comisión de Trabajo con Familias, la producción de la Revista y los espacios de capacitación.

La Juegoteca ofrece la posibilidad de participar regularmente de **Encuentros de juego**, que son espacios donde invitamos a intervenir a las familias junto a sus niñas y niños. Un tiempo y un lugar acogedor de niñas y niños, madres, padres, abuelos, que se reúnen en torno al juego. Mundo mágico que se abre cada semana para vivir actividades, risas, mates, anécdotas, resguardados y aunados por la confianza, el reconocimiento de nombres, rostros, voces, estilos y costumbres compartidas.

Una escena: *Es martes y la cocinita empieza a tomar vida cuando la pequeña Lucila se encuentra con Marco a preparar algo para comer. Mientras, Laurita ingresa en brazos de su padre, durmiendo plácidamente y nada la despierta, a su vez, van entrando a la sala de la juegoteca más niños y adultos. En esta ocasión son las madres quienes toman el comando e incitan a todos los presentes a construir una torre con maderitas. Enseguida niños y grandes encuentran en la invitación un gran atractivo y se suman a la aventura. Precisión, temor y emoción son los combustibles que van haciendo elevar el edificio que llega a tener la altura de los chicos. No lo pueden creer. Dice Susy, una de las mamás: “voy yo, me toca a mí, dejen que vaya yo. No quiero que se caiga, no por favor”. Varias madres, dos padres, una abuela, las niñas y niños y una de las coordinadoras que se han sumado al juego están entregados a construir. Las velocidades de sus movimientos son cada vez más lentas, seguras y calculadas a medida que*

⁷ Dispositivo pensado como un sistema colaborativo y articulado de acciones, actividades y propuestas en las que niños y familias encuentran un lugar esencial para hacer escuchar sus voces y deseos.

la torre crece en altura. La tensión se va haciendo insoportable. En un momento, ninguno de los jugadores se anima a agregar una nueva pieza, no quieren que se caiga, pero la regla implícita es seguir poniendo lo que más se pueda. El mundo se ha detenido, no hay nada por fuera de ellos, lo único que importa es el equilibrio. Hay silencio. La vida está ahí, puede haber una catástrofe en el barrio que seguramente ellos no se van a enterar. Se han despojado de relojes y celulares, no saben qué hora es. Habitan la eternidad, el tiempo no pasa. El placer por sostener con sus miradas lo que han edificado los une. Los acuerdos se fueron armando en el hacer, no hay muchas palabras, hicieron esto juntos, con cuidado, entre todos. No hay competencias, hay solidaridad para evitar que caiga. Sarita de seis años rompe con la quietud “yo voy a poner otra maderita”. “No, no, no” dicen sus amiguitos de cinco Lucila y Marco. De pronto Sarita se levanta y toma una maderita, rodea esto que parece la Torre de Pizza por lo inclinada, se agacha, mide los huecos, tantea la solidez, se rasca la cabeza, mira a sus compañeros y agarra un banquito, se sube, le pide a su papà que la alce y coloca justo arriba el objeto mortal. Nada tambalea, todo sigue igual, se baja, es una heroína, ha triunfado, se abrazan y al hacerlo el banquito se desplaza y empuja la torre. Todos, como si fueran un solo cuerpo se dan vuelta y la desgracia los recorre, estallan en un alarido que asusta, “noooo...” y un estruendo seco ocupa todo el salón cuando el edificio se desmorona, y las maderitas chocan contra el suelo, inmediatamente una carcajada colectiva se desata y se abrazan.

A través de esta escena resaltamos el valor de la juegoteca favoreciendo que las familias se sientan cómodas para hacerle lugar a su deseo de jugar, tomar iniciativas, entregarse a lo que allí vaya sucediendo, sorprenderse, disfrutar, estar y encontrarse en el juego, al abrigo de una experiencia que hace vivir entre grandes y chicos, como si fueran un solo cuerpo en la potencia de la grupalidad.

Algunos testimonios: Nora mamá de Lara “La juegoteca es para mi un lugar para ser y hacer en compañía y junto a otros que me reconocen y reconozco. Un espacio para compartir, jugar porque sí. Nos da la posibilidad de crear, divertirnos junto a nuestros hijos. Nos ayuda a seguir creciendo, emocionarnos con ellos y disfrutar”. Romina, (mamá de Carmela de 5): “Llegamos a la juegoteca porque vivimos enfrente y buscamos un espacio para que Carmela empiece a relacionarse con pares. No esperaba mucho para mí, sino más bien para ella; pero de a poco empecé a encontrar un espacio no sólo de juego, sino también de intercambio, contención y aprendizaje. Aprendí mucho sobre cómo enfrentar dificultades de la crianza, con las familias y con las coordinadoras de la juegoteca. Hubo algunas veces que me iba al borde del llanto por cómo había estado Carmela ese día y volver al día siguiente y que me pregunten cómo estábamos y buscar conmigo alternativas para que Carmela (y yo) estemos mejor, era una abrazo gigante”. Nadia mamá de Salvador de 3 años “Acá se puede venir a jugar cuando uno quiere y uno se siente libre y lo demás no importa”.

Reflexiones sobre las miradas: Durante el jugar uno es auténticamente libre, se es uno mismo⁸. Se trata de quien se anima y encuentra condiciones y deseos para hacer el pasaje de persona a jugador. Admitir la mutación, permitirse perderse para encontrarse. En nuestra juegoteca se arma un espacio protegido

8 Montes G.(2005)



que propicia ingresar al mundo de la fantasía y avanzar hacia destinos inciertos pero atractivos, de la mano de otros, que serán compañeros de viaje confiables. Una ocasión privilegiada para reencontrarse con aquellos aspectos que estaban en reserva⁹ y que aquí pueden reactivarse en nuevos escenarios. Placer para seguir dándole vigencia al deseo de jugar, jugar para vivir, jugar para ser libres, ser libres jugando¹⁰.

Comisión de trabajo con Familias- Encuentros en la Plaza

Se trata de encuentros con las familias que intervienen en la juegoteca barrial en la Comisión de Trabajo con Familias, espacio que propicia la participación en cuestiones que hacen a la vida y dinámica del dispositivo de la juegoteca. En este espacio se dio cuerpo y realización a los Encuentros de juego en la Plaza del barrio.

Una escena: *Luego de semanas de preparación, la fecha anhelada llegó y ese jueves partimos desde la sede de la juegoteca las familias y el equipo de lekotek caminando hacia la plaza. La fiesta ya estaba empezando a aparecer. Al llegar, todos, grandes y chicos, participaron del armado, la decoración y el montaje de los espacios de juego. Demarcamos con cintas de colores, banderines, pisos blandos y llamativos, telas, juguetes, fibrones, papeles y temperas. Desplegamos lugares simultáneos para jugar, dibujar y pintar conducidos entre todos, familias y coordinadores. El clima de bienestar, alegría, disfrute y placer se apoderó del colectivo. Al rato, no había nada más importante en el mundo que lo que sucedía allí adentro, en ese espacio público reinaba la intimidad, la comodidad de haber armado algo propio entre todos. El juego nos reunió con la calidez de un fueguito que nuclea a su alrededor. Romi, mamá de Carmela de 5 años, habitué de la juegoteca, circulaba ofreciendo mates mientras su pequeña hija junto a muchos niños y sus familias llenaron el cielo de burbujas gigantes. Simultáneamente y a la altura de los pequeños un film transparente era intervenido por hisopos o pinceles con tèmpera que grabaron de dibujos, esta técnica permitió que los niños se vieran de un lado y del otro del film como en un espejo. El reino del juego se abrió para nosotros; mientras la actividad permaneció abierta para quien quisiera sumarse durante el periplo. La fiesta finalizó con ronda de canciones, desarmándose todo lo que habíamos armado entre todos.*

Espontáneamente, durante el cierre apareció el deseo de repetir la experiencia. Entonces, nacieron Los Encuentros en la Plaza que inauguraron la regularidad de presencia en la plaza un sábado al mes. De este modo, colaboramos a que el juego se haga lugar en lo barrial, lo local y lo público. Un modo de garantizar

9 Fajn S.(2019) Al jugar se actualizan nuestras historias de juego, de haber jugado. Lo jugado queda inscripto en el cuerpo, en algún lugar del cuerpo. Solo hay que volver a jugar, a pasar por el juego para que se reactiven, se reaviven y vengan al presente. Lo que está guardado como Reserva Lúdica se enciende al jugar, el mundo se mira, siente, percibe y piensa desde ahí, desde el lugar que fuimos acumulando en nuestra matriz lúdica. En el encuentro con otros, también en el encuentro intergeneracional se tirea de esta matriz lúdica y se le exige que sea plástica, flexible para poder acercarse a lo distinto, a lo diferente.

10 Actualmente 29 familias circulan por la Juegoteca Barrial, algunos asisten los cuatro días, otros una vez por semana o una vez al mes. El espacio es suficientemente flexible como para que las familias puedan participar acomodándose a su propia dinámica. Siempre son bienvenidos.

el derecho a jugar. Las familias saben que esta actividad se reitera a lo largo del año renovando el entusiasmo y sumando a nuevos invitados en cada ocasión. Varias familias a las que se les dificulta acercarse a la sede en la semana por superposición con horarios de trabajos o asistencia a la escuela, agradecen la existencia de esta propuesta los días sábados. Que sea en días sábados facilita que vengan más papás varones.

La presencia del Encuentro en la Plaza permite evitar el temor reinante al posible robo y/o violencia, encontrando formas colectivas que den abrigo y refugio. Estos encuentros posibilitan abrir y sostener un espacio y un tiempo cultural, donde se manifiesta lo público, lo común y lo comunitario. Es también la alternativa de armar un lugar de resistencia, de batalla cultural contra el aislamiento, el individualismo, una apuesta por la rebeldía. De ocupación de los territorios, haciendo nuestro el espacio público, derrotando el miedo. Jugándose junto a los otros. Oportunidad de luchar contra la idea de que lo colectivo se encuentra bajo sospecha. Ganar la calle, como derecho, para volver a tejer redes de confianza, para jugar, también para darle lugar a la palabra, mirarse y consolidar el encuentro, estar seguros junto a los otros, para ir recuperando rituales del encuentro colectivo. La potencia del pensar y el hacer en colectivo nos restituye la esperanza ante los tiempos tormentosos que nos angustian y que nos generan profundas incertidumbres acerca del presente y el futuro¹¹.

Rondas de crianza

Una escena: *El jueves a las 17.00 hs una parte de las familias permanece con sus niños y niñas en el espacio de juego junto a Cande y Mica coordinadoras de juego, mientras tanto el resto de adultos sube a otro salón. Allí los esperan Ana y Lucía las coordinadoras de la Ronda que hoy armaron una kermés que deslumbra y convoca a tocar y agarrar lo que hay ahí. Enseguida, madres y padres se lanzan sobre los juguetes. En un puesto están Las piezas del Tejo, arrojan el tejo que va a parar a cualquier lado, ríen a carcajadas de la torpeza. Al lado se trata de derribar objetos, entonces tiran con toda la fuerza del mundo mientras gritan usando todo el oxígeno que tienen en el cuerpo. En el siguiente puesto unos peces de tela son pescados con cañas con la convicción que se trata de pirañas hambrientas. Así, se van convirtiendo en jugadores, despojándose de durezas y rigideces para empezar a habitar mundos blandos entregándose a la ilusión, dejando que se actualice en ellos como están con el juego hoy, aquí y ahora, con el cuerpo que tienen, con lo que son, pueden y quieren. Pasar por el lugar de ser jugadores habilita a ingresar al siguiente momento, de charla, de compartir lo vivido y luego extraer de allí algo jugoso para contar, ya que es el tiempo de hablar y escuchar como lo sucedido se vincula con la crianza de sus niños. Las coordinadoras sitúan en el centro del intercambio preguntas acerca de cómo están en el encuentro en el juego con sus hijos e hijas, qué les pasa, qué sienten, qué viven, cuántas ganas los habitan. Es habitual que los adultos lleguen a la Ronda de Crianza luego de haber atravesado por otras instancias del dispositivo: encuentros de juego en la sede, en la plaza, y de este modo la trama de confianza*

¹¹ Kordon Diana (2024)

ya está consolidada.

Testimonios: Al finalizar la ronda de crianza los participantes escriben: Romina (mamá de Carmela de 5) “...me gusta poder compartir experiencias con otras familias, indagar en mis vivencias personales a través de las consignas, poder revivir un poco mi infancia para entender mejor la crianza...”, “que en la Ronda de Crianzas nos preguntáramos a qué jugamos me sirvió para volver a jugar de verdad”. Horacio, (papá de Lorenzo de 4) “Las rondas de crianza me permitieron ponerme a trabajar sobre mí mismo, ponerme en el lugar de padre, revisar qué me sucede con la puesta de límites y comprender que aplicar los límites es amar a tu crianza”. Ana, (mamá de Clari de 3 años) “...me encantaron los temas que se tratan, ver a los otros padres, madres en la misma situación y escuchar otras ideas, pensamientos refrescados, que no sean los mismos de uno; me sirvió un montón. Uno, sin querer, encuentra ciertos recursos en estas charlas. Ves lo que te pasa a vos, lo que le pasa a los otros, cómo lo abordan los otros, y te permite pensar. Te ayuda un montón juntarnos y contar cada uno qué le pasa. Sentir también el apoyo tácito de los padres. Esa cosa, que no es que te haces amigo, pero tenes un cierto apoyo, de sentir lo mismo, vivir las mismas cosas.”

Reflexiones: A partir de la Ronda de Crianza revalorizan el papel del juego en el mundo adulto y en la infancia. Destacan lo sustancial de hacerse espacios y tiempos para jugar en casa, visibilizando la dimensión de lo cualitativo; no importa la cantidad de tiempo dedicado sino que el rato sea de entrega plena. A pesar del auge de los expertos, buscar consejos y ser escuchados por otras madres (y padres) continúa siendo algo tan importante como lo era antaño¹². Recobra sentido el refrán africano que dice “se necesita una aldea para criar a un niño” materializándose hoy día en espacios de encuentros como la ronda, donde la sororidad y la diversidad es la norma dando voz y visibilidad a las experiencias sobre la crianza y representando una forma de empoderamiento individual y construcción colectiva.

143

Las familias en el dispositivo de juegoteca

Cada componente del dispositivo de la juegoteca (encuentros de juego, rondas de crianza, encuentros en la plaza, comisión de Trabajo con familias, etc.) propone ocasiones para la interrogación, revisión o afirmación acerca de cómo pensar la familia. Buscamos construir un modo de estar que se abstenga de posiciones moralizantes o que planteen certezas acerca de lo que debe ser, hacerse, de lo que está bien o está mal. Abstención respecto a ideales o definiciones de lo que esperamos de ellos. Llegan familias compuestas con configuraciones diversas. Esperan ser bien recibidas, son bienvenidas. Buscamos una convivencia con respeto, con lugar para las diferencias. Apelamos cada vez más a desarmar nuestros prejuicios, nuestros juicios, que nos incomodan, aprisionan, aplastan y endurecen. Pretendemos no apresurarnos, no encasillar. Nos cuesta, muchas veces no nos sale. Rápidamente nombramos, encapsulamos y ordenamos en categorías que provisoriamente nos tranquilizan. Prematuramente juzgamos.

12 Vivas E. (2019)

No sabemos y a veces no escuchamos, no esperamos a que el otro y la otra aparezca, diga y haga con sus modos, sus formas, sus estilos, su cultura. El desorden y lo no conocido a veces nos desmantela. Pretendemos poner lo que aparece, lo que llega, en el lugar de lo aceptable para nosotros.

Buscamos a través de las actividades, de los juegos, de los encuentros, unidad en la diversidad. Notamos que en el hacer de las actividades circulan las miradas y las palabras de padres, madres, abuelos, acerca del jugar, ¿jugar con los niños, cómo, cuándo, a qué, para qué? Preguntas sobre las formas de poner límites, bordes, frenos a los niños, preguntas sobre el deseo. Les surgen recuerdos de cuando eran pequeños, de la crianza que recibieron en sus familias. Sobrevuelan las preguntas. Notamos también las miradas de los niños, las cuestiones que surgen en el encuentro con otros, comparan, revisan, se asombran, disfrutan.

Ver y escuchar a otros posibilita ampliar las versiones de la crianza, tener otras texturas, imaginar, imaginarse en ese otro modo, chequear, contrastar, indagar, afirmarse.

Invitamos a crear condiciones para que en este dispositivo se vayan desplegando valores, formas, relaciones que configuran ahí una pequeña sociedad. Una pequeña sociedad donde experimentar el buen trato, la ternura, solidaridad, la valoración de las diferencias, la potencia de lo colectivo, lo popular. Intersticios, ocasiones, juegos, entrecruzamientos, charlas, situaciones donde se da una batalla cultural¹³ que estimula a que se hagan presentes los orígenes de las familias, sus modos de criar, de jugar, sus historias, estilos culturales; un ejercicio para la memoria, para la construcción y defensa de las identidades. Un espacio para el ejercicio de la dignidad y una oportunidad para la defensa de la igualdad. Un modo de privilegiar la palabra, el sentir y el hacer de las niñas y niños, donde se los escucha y se hace algo con eso que palpita. Una pequeña sociedad que pelea contra la sumisión, la obediencia, el acatamiento y el aplastamiento. Con oportunidad para hacer el pasaje de lo pasivo a lo activo, de fijar posiciones, de experimentar actos de defensa, de preservarse. De lucha contra la violencia, el maltrato, el machismo. Una provocación para ejercer la rebeldía, la crítica, la toma de decisiones, de elegir, de decir que no cuando hay que decir basta. Construir y deconstruir en familia, en grupo, jugando, encontrándonos, charlando, haciendo, en comunidad, en la juegoteca, en el barrio, con otros.

Sostenemos la idea de que un sitio que respira el juego implica que exista y se habite de plasticidad, oxígeno, libertad, capacidad de espera, bordes claros, ternura, iniciativas, colores, diversidades, multiplicidad de opiniones, de miradas. Caricias. Abrazos. Diversión, disfrute, placer y creatividad. Imaginación. Que propicie a través de las propuestas unidad en la diversidad. La búsqueda de la autonomía, la adquisición y el ejercicio de la responsabilidad de cada uno según sus posibilidades e intereses, niños y adultos.

La juegoteca es una plataforma fértil para construir y habitar la realidad, pero también para transformarla, para hacerla tocable, manejable, dúctil. Para hacer

13 "...una batalla cultural, que implica dar un lugar relevante a la disputa por las producciones de subjetividad". Kordon D. (2024).

un nuevo mundo cada vez, diseñado por lo que cada uno trae. Un sitio donde se pueda imaginar lo que todavía no existe para hacer futuro, agujereando las paredes del presente y formular perspectivas de lo que se quiere y como se lo quiere. Juegoteca forjada en una arquitectura que contiene las características de lugar protegido para ser y hacer, para vivir y existir, para jugar y jugarse en compañía de otros. Ahí se despliega una infancia protegida, familias que se acompañan y cuidan en esta pequeña sociedad¹⁴.

14 Quiero agradecer a los colegas y amigos que generosa y amorosamente se han dedicado a revisar, polemizar y enriquecer el texto: Candela Ruiz, Lucia Gerónimo, Micaela Millan, María Carral, Stella Converso, Ana Insuela, Adrian Rozengardt, Damián Calvo y Héctor Vega.

Bibliografía

- Iterman, R. (1991). De Monstruos pesadillas y juego. En Ariel A., Laznik.(compiladores) La responsabilidad del analista. Editorial Estilos
- Calvo D. (2018) Jugar por jugar, una realidad posible. Ficha. Lekotek
- Calvo D., Fajn S. El juego es cosa seria. Cuadernillo: Como jugar con los niños para ayudarlos en su desarrollo y en su integración. Programa Familias a la Escuela. FALE GCBA (2015)
- Educación Sexual Integral, Guía Básica para trabajar en la escuela y en la familia. Siglo XXI Editores, colección educación que ladra. Ministerio de Cultura de la Nación. 2022. Argentina.
- Fajn, S. (2015). Proyecto Amaicha del Valle. Recuperación de Pautas de Crianza. Ministerio de Desarrollo Social de Nación, SENAF.
- Fajn, S. (2001). Jugar no es jugarse la vida. Consideraciones sobre el duelo y el juego en el envejecimiento normal. En: Zarebski, G. Knopoff, R. (compiladores) Viejos nuevos, nuevos viejos. Bs.As, Editorial Tekne.
- Fajn, S. (2012). Informe de situación. PROMEBA (Programa Mejoramiento de Barrios)-Asociación civil centro Lekotek, Buenos Aires.
- Fajn, S. (compilador) (2017): Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos. Editorial Novedades educativas.
- Fajn, S. Campano P, Rozengardt, A. (2015). Recuperación de Pautas de Crianza, Comunidad Diaguita de Amaicha del Valle, Tucumán. Ministerio de Desarrollo Social de Nación, COCEDIC, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fajn S. “Reserva Lúdica. La identidad flexible en juego en el envejecimiento” en La identidad flexible como factor protector en el curso de la vida. Zarebski G.(compilador) Edit. Univ. Maimónides. 2019.
- Fajn S.. El encuentro en el juego. Formulaciones sobre la reserva lúdica. (Inédito) En Cuerpo, Cultura y Movimiento, 10(1), 00-00 DOI: <https://doi.org/10.15332/2422474X>. Revista. Colombia. 2020.
- Freud, S. 1907 (1908). El poeta y la fantasía. Obras completas. Trad. López Ballesteros. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Gramsci A. (1975). Cuadernos desde la cárcel. Editorial Akal.
- Lekotek, revistas, publicaciones. <https://www.lekotek.org.ar/category/home/publicaciones-home/>
- Jankelevich V. La aventura, el aburrimiento y lo serio. Editorial Taurus. 1992
- Kordon D. (2024) Batalla cultural y disputa por la producción de subjetividades. Nota diario Pàgina 12, 12 de mayo 2024.
- Mannoni, O. (1979). La otra escena. Claves de lo imaginario. Amorrortu editores. Bs.As.
- Marrone, C. (2005). El Juego, una deuda del psicoanálisis. Editorial Lazos. Bs. As.

- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentido*. Babel Libros, Bogotá, Colombia.
- Montes G. (1999). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2007). En *Revista el Monitor* N°8, entrevista a Graciela Montes. Revista del Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.
- Montes, G. (2005). Entrevista a Graciela Montes, en *Revista Fort Da* N°8, septiembre 2005
- Pavlovsky E.(1999) *Historia de un espacio lúdico*. En *Espacios y Creatividad*. Ediciones Búsqueda.
- Rojas, M. C., (2005) *Familia/ s: del modelo único a la diversidad*; Revista *Topía*, Buenos Aires.
- Scheines, G., (1981). *Juguetes y Jugadores*. Argentina, Editorial Belgrano.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Eudeba.
- Skliar Carlos, nota periodística, *Diario Página 12*, del 28 de abril de 2024. <https://www.pagina12.com.ar/732510-la-comunidad-educativa-siempre-genera-un-plano-de-resistencia>
- Ulloa, F., (1991) *Violencia, marginalidad y malestar en la cultura*, en *Actas del I Congreso de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, Buenos Aires.
- Vega, H., Fajn, S. (2012). Colección “*Jugar para aprender*”. Capítulo: *El juego y las prácticas comunitarias, durante la primera infancia*. Buenos Aires, Fundación Navarro Viola.
- Vaca T., Rozengardt A., Fajn S.. *Aquel Futuro*. AJCR, Fotoperiodismo (Original) / JHMC, Antropología social y cultural, etnografía España. Agosto 2022.
- Vega, H. Fajn, S. (2012). *El juego en contextos comunitarios*. Revista *novedades educativas*. Bs. As. Ediciones Novedades educativas.
- Vivas E. (2019) *Mamá desobediente*. Editorial Icono, España
- Vygotsky, Lev. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.
- Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*, Editorial Psique, Bs. As.
- Winnicott, D. W. (1988). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa.
- Winnicott, D., (1958) *La capacidad para estar a solas*, en “*El proceso de maduración en el niño*”, Editorial Laia, pág. 33, 1979.

DATOS DEL AUTOR



Sergio Fajn

Maestro de Recreación, Psicólogo, Psicoanalista y Psicogerontólogo. Especialista en infancia y envejecimiento. Reside en Argentina. Dedicado a la formación de educadores y profesionales en temas ligados al juego, la recreación en la infancia y el envejecimiento. Gusta de investigar y escribir sobre estas cuestiones. Ejerce la docencia en instituciones terciarias y universitarias.

Publicó (entre otros) El Encuentro en el juego. Formulaciones sobre la Reserva lúdica. (Inédito) En Cuerpo, Cultura y Movimiento, 10(1), 00-00 DOI: <https://doi.org/10.15332/2422474X>. Revista. Colombia. 2020.

Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos. Editorial Novedades educativas. Bs. As. 2017

Un camino al buen vivir, documental. Fajn, S. Campano P, Rozengardt, A. (2015). Recuperación de Pautas de Crianza, Comunidad Diaguita de Amaicha del Valle, Tucumán. Ministerio de Desarrollo Social de Nación, COCEDIC, Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://unitv.ar/programas/ver/documentales>

piedralibre2001@gmail.com



EXPERIENCIAS

“EXTRAÑO LAS MILANESAS DE MI MAMÁ”*

DERECHO A QUE ME ESCUCHEN EN EL HOSPITAL

Un Consejo de niños y niñas en el Hospital Elizalde
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

POR: LIC. PAULA QUERIDO

*Frase extraída del Primer Manifiesto del Hospital. Como los textuales citados en este artículo son enunciados de niños/as en el ámbito del Consejo.

¿CÓMO NACE EL CONSEJO DE NIÑOS/AS DEL HOSPITAL?

Los consejos de niños y niñas se enmarcan en el Proyecto Internacional **“La Ciudad de las Niñas y los Niños”** de Francesco Tonucci.

Este Proyecto, que ya tiene más de 30 años desde su nacimiento en la ciudad de Fano, Italia, impulsa el desarrollo de políticas públicas e institucionales escuchando la voz de los ciudadanos/as niños/as, tomando en cuenta sus ideas para incorporarlas en el gobierno de la ciudad, de la escuela, del hogar, del museo, del club deportivo y también, desde el año 2021, del Hospital. (Art. 12 CDNNyA)

Existe en Argentina, una red del Proyecto con más de 100 ciudades y entidades de distintas provincias que desarrollan en sus territorios políticas públicas e institucionales en defensa de los tres ejes que propone “La Ciudad de las Niñas y los Niños”; la participación real de niños/as, su autonomía de movimiento y el derecho al juego libre en el espacio público.

La Ciudad de Buenos Aires adhiere al Proyecto Internacional hace más de 20 años y su desarrollo se enmarca en el Programa [“Buenos Aires, Ciudad de las niñas y los niños”](#) dependiente de la Dirección de Escuela Abierta del Ministerio de Educación.

En la órbita del mencionado programa funcionan actualmente:

- 12 Consejos de niños/as de Ciudad (chicos/as de 8 a 11 años que dan ideas/propuestas para su comuna, barrio y ciudad)
- 4 Consejos de Nivel Inicial a escala distrital (alumnos/as de 4 y 5 años de todos los jardines del Distrito que dan propuestas a la Supervisión Escolar para sus jardines)
- 1 Grupo de “Consejeros/as con experiencia” (jóvenes de distintos barrios de Buenos Aires que han sido parte de los Consejos de Ciudad cuando eran niños/as)
- 1 Consejo de Nivel Primario a escala distrital (alumnos/as de todas escuelas primarias del distrito que dan ideas a la Supervisión Escolar para cogestionar sus escuelas)
- 1 Consejo de niños/as en situación de internación en el Hospital Público Elizalde

Todos estos espacios de participación infantil funcionan de manera periódica y sostenida acompañados por el equipo de promotores de participación del programa y desde la filosofía del Proyecto Internacional “La Ciudad de las Niñas y los Niños”.

Es en el marco de “Buenos Aires, Ciudad de las Niñas y los Niños” y junto al Área de Educación Especial que en el año 2021 se da inicio a esta experiencia inédita para la Red Nacional e Internacional del Proyecto: **el consejo de niños y niñas del Hospital Pedro de Elizalde.**

¿Cómo nos desafía?

Abrir un consejo en el ámbito hospitalario y en contexto de pandemia nos abrió muchos interrogantes y desafíos metodológicos que fuimos compartiendo con los promotores de participación infantil del equipo.

Habilitar la voz de la niñez y acompañar un proceso de participación colectiva desde una modalidad a pie de cama, individual y con barbijo, nos exigió infinitos movimientos en las dinámicas y dispositivos.

Si bien la metodología de la escucha de los consejos de niños/as siempre implica tejer artesanalmente, escuchando y devolviendo al grupo los emergentes que van surgiendo en un proceso dialógico que busca colectivizar sus decires desde el juego y el arte, en el ámbito hospitalario nos desafió como equipo a crear nuevas estrategias para hacer circular las ideas y sostener el relato grupal de niños y niñas internados. Las cartas mágicas colgantes para poder participar desde la cama, el “come-come” de propuestas con las ideas de cada niño/a, el paraguas en el que viajaban preguntas de habitación en habitación o el “propuestadero” itinerante fueron algunas de las dinámicas que nacieron en el Hospital.

¿Cómo nos sacude?

Escuchar a la niñez -cuando se escucha en serio, con el respeto y el cuidado metodológico que requiere- siempre sacude, incomoda, interpela...

Como siempre nos recuerda Francesco Tonucci “Si no incomoda no funciona”.

Porque escuchar la otredad de la niñez significa habilitar la voz a quienes son silenciados e invisibilizados, a quienes aún hoy- Convención Internacional y Leyes Nacionales y Provinciales mediante- se les sigue diciendo “eso es cosa de grandes”.

Incluir en las políticas de una ciudad y de una institución las miradas y las voces de niños/as históricamente acalladas no sólo es una obligación adulta en términos jurídicos sino que además garantiza la creación de políticas públicas más inclusivas, más democráticas y más humanizantes.

Propuestas como “La Escuela que queremos” “Recreos vivos”, “La Noche de los chicos/as”, “Cumpleaños Públicos”, “Veredas para jugar” y campañas como “Niñez en cuarentena”, “No me apures” y el “Protocolo del Sí” entre muchas otras iniciativas de los consejos de niños/as de la ciudad son ejemplos de una niñez que pide un lugar.

Más lugar para decir, más tiempo no apurado para jugar y más calles para caminar o andar en patineta.

Niños y niñas que exigen que no les saquen el recreo porque es un derecho y proponen que en cada comuna existan lugares públicos para festejar los cumpleaños porque “Si no festejas tu cumpleaños no creces”

Niños y niñas que piden que en la escuela se escuche música tranquila y que les pregunten cómo están “no sólo el primer día de clases”.

Y que desaparezca la tarea “porque nos roba el poco tiempo de jugar”.

En el Consejo del Hospital también empezaron a escucharse voces cada vez más nítidas. Rompiendo el silencio al que estaban acostumbradas, esas voces empiezan a soñar un hospital distinto; que respete el derecho a la privacidad, a la despedida, al juego, al contacto con animales, al arte y a la belleza, a las milanesas de mamá, al cine y a festejar los cumpleaños, al wifi y al amor... a tener miedo.

153

¿Cómo transforma?

El consejo de niños/as del Elizalde nos conmovió, nos abrió preguntas nuevas y nos invitó a pensar en un espacio hospitalario más humano, más respetuoso, con ojos de niño/a.

“Extraño las milanesas de mi mamá” “Queremos wi-fi, lo necesitamos como al oxígeno” “Queremos que haya un carrito con juegos” “Que nos pidan permiso para entrar” y “Tenemos derecho a la despedida” fueron algunos de los decires profundos que empezaron a volar de cuarto en cuarto.

Y así fue que durante el año 2021 se fue dando forma al [**Primer Manifiesto de Propuestas del Consejo del Elizalde**](#) en el cual se enumeran y describen diversas ideas concretas para el Hospital.

Estas propuestas se presentaron al Director del Hospital, Dr. Javier Indart y a las autoridades del Ministerio de Educación en una reunión de la cual participaron Francesco Tonucci, creador del Proyecto y Lorena Morachimo, presidenta de la Asociación Francesco Tonucci.

Las autoridades consideraron posibles varias ideas del Consejo por lo cual dimos curso a la materialización de algunas de ellas como el carrito de juegos. Articulando con Escuelas Técnicas se inició un diálogo con los niños del Consejo para el diseño del carrito. “¡Que no se parezca al de la comida ni al de los médicos!”

“Que tenga luces” “Que tenga forma de animales” “Con ruedas para viajar de cuarto en cuarto” “Que tenga juegos, instrumentos y libros”.

A partir de su nacimiento en 2021, el Consejo no deja de crecer y sorprender.

Con frecuencia semanal de encuentros con niñas y niños coordinados por Lucía Plazaola –promotora del equipo-, reuniones de reflexión con los promotores de participación infantil y un diálogo permanente con la Dirección del Hospital, son cada vez más las transformaciones que este Consejo va logrando para su Hospital.

Es así que se llega a crear el [Segundo Manifiesto de Propuestas](#) que hoy toman vida en el Elizalde.

El cine los domingos “porque es el día más triste del hospital”, la visita de los perros todas las semanas porque “los animales nos hacen bien”, “la noche de los chicos/as en el hospital” y una “Estación de juegos” para poder “salir a jugar y hacernos amigos” son algunas de las tantas innovaciones que hoy pueden disfrutarse en el Elizalde.

154





Otra importante innovación fue la intervención de las Salas de extracción. Se trata de las salas a las que un gran número de niños y niñas asisten diariamente para sus extracciones de sangre.

“Las salas de Extracción nos dan miedo” “Son las salas donde nos pinchan. Nos gustaría que se puedan transformar en: naves espaciales...con paredes pintadas, estrellas luminosas en el techo, botones en el sillón y casco.” O “Selvas con animales pintados, animales colgando de lianas y sonidos de selva”.

155





156

El trabajo con el Equipo de la Dirección del Hospital es constante para poder gestionar las ideas del Consejo, así como también el asombro por los resultados, por el impacto que cada innovación va generando en la cultura hospitalaria.

Niños y niñas con mejoras en su estado de salud, en su bienestar anímico, en su vínculo con el ámbito hospitalario. Niños y niñas que no se conocían entre sí y que, a partir de iniciativas como el cine de los domingos, construyen vínculos y amistad.

Amistades que nacen y despiertan a su vez nuevas dinámicas institucionales que se reflejan en infinitos comentarios asombrados de los adultos del Elizalde cuando nos cuentan los cambios cotidianos : “Se buscan de habitación en habitación para salir a jugar al hall del pasillo” “Se prestan juguetes de cuarto en cuarto” “Se reúnen espontáneamente en la Estación de Juegos” “Se pasan a buscar para ir al cine o para avisar cuando los martes llegan los perros” “Pacientes dados de alta que vuelven al hospital a visitar a los amigos que todavía están internados” “Consejeros dados de alta que vuelven a La Noche de los chicos/as del hospital” Los sonidos cambiaron, muchas veces el barullo del juego tapa algunos llantos

de las habitaciones” “Ya no lloran para entrar a la sala de extracción, a veces se pelean pero para que les toque la de la nave espacial” “Se perfuma y elige la mejor ropa cuando llega el cine”

No es sólo el carrito que llega con juegos, ni los biombos que traen privacidad, ni el cine de los domingos, o el wifi que acerca a los familiares que están lejos, ni las paredes y techos que se inundan de color o el cartel de las habitaciones que ahora anuncian “En este hospital pedimos permiso para entrar”.

No son los perros que llegan todos los martes, ni la “Sala de Extracción” que se animó a ser una nave espacial

Es la niñez pidiendo un lugar

Es la niñez ofreciéndonos un nuevo lugar

Es la niñez recordándonos lo que nos olvidamos

Es la niñez que no quiere dejar de jugar, que no quiere dejar de soñar.

Esta experiencia tan llena de aprendizaje y viento en la cara, nos renueva como equipo la obstinación por abrir huecos políticos; en las ciudades, en las escuelas y también en los hospitales para que la niñez se haga escuchar. ,

Porque escuchar a la niñez es abrir el portal para la construcción de ciudades, escuelas y ahora también hospitales más justos, más bellos y más democráticos para todos/as.

[Video Hospital Elizalde](#)

Logros del Consejo:

- Paredes y techos intervenidos artísticamente
- Biombos para resguardar la intimidad en las salas compartidas
- Wi-fi en más áreas del hospital
- Salas de extracción intervenidas como nave espacial
- Sala de extracción intervenida como Selva
- Sala de extracción intervenida como Casa de duendes
- Cartelería en las puertas de las habitaciones que indica “En este Hospital pedimos permiso para entrar”
- Protocolo de despedida para cuando se otorga el alta
- Protocolo de visita de animales
- Protocolo para admitir comidas creadas por las familias
- Perros que visitan semanalmente a los pacientes
- Cine los domingos
- Festejo de cumpleaños de los chicos
- Mesas para comer intervenidas con dibujos elegidos por el Consejo
- Inauguración de la Estación de Juego
- La Noche de los Chicos/as todos los años

Otros hitos del Proceso:

- El equipo directivo del Hospital presentó este Manifiesto en un ateneo médico para darle tratamiento y reflexionar sobre las prácticas profesionales.
- El director del Hospital, Javier Indart, participó de un Conversatorio Internacional con pediatras organizado por el Proyecto Internacional “La ciudad de las niñas y los niños” para compartir con la red la experiencia del Primer Consejo de Niño/as en el Elizalde.

Desafíos:

- Generar investigación para relevar los impactos de la experiencia sobre el bienestar de los niños y sus beneficios terapéuticos.
- Extender la experiencia para acompañar a todos los Hospitales pediátricos a tener un Consejo de Niños/as.
- Impulsar instancias de formación para el personal médico o sanitario del Hospital

DATOS DE LA AUTORA



Paula Querido

Licenciada en Ciencias de la Educación. UBA

Profesora de Enseñanza Primaria

Desde el 2004 coordina el Programa de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la adhesión al Proyecto Internacional “La Ciudad de las niñas y los niños”

En 2018 es distinguida por el Laboratorio Internacional la “Città dei Bambini” como Coordinadora de Formación y como Referente de Argentina para el Proyecto Internacional. Con esa misión, acompaña a las distintas ciudades y entidades que se suman al Proyecto y promueve a partir de la formación la construcción de capacidades para implementar el proyecto en la red argentina e iberoamericana.

Desde 2018 coordina la Diplomatura sobre “La Ciudad de las niñas y los niños” dictada para Argentina, Latinoamérica e Iberoamérica en distintas ediciones en articulación con la Universidad Nacional de Comahue y la Universidad de Yucatán.

Acompaña desde la Asociación Tonucci el desarrollo del Primer Consejo de niñas y niños de un Club deportivo en alianza con la Defensoría de los Derechos de niñas, niños y adolescentes de Argentina.

Acompaña desde la Asociación Tonucci el desarrollo del Primer Consejo de niñas y niños de un Hogar en alianza con la Fundación Juanito y la Secretaría de Niñez de Argentina.

En 2024 la Asociación Francesco Tonucci la designa como Directora de la Asociación Francesco Tonucci en Argentina.

paula@francescotonucci.org

EXPERIENCIAS

Promoviendo ciudadanía: Las infancias ganan las calles

**POR: GABRIELA ETCHEBEHERE,
JANICEE RAIMON RAMÍREZ Y
PAULA DO NACIMENTO**

Introducción:

Este documento constituye un proceso de elaboración colectiva llevado a cabo por un grupo de estudiantes del Ciclo de Graduación, correspondiente a la Licenciatura en Psicología, de la Universidad de la República (Udelar) acompañadas por la docente referente Gabriela Ethchebere Arenas.

En el mismo, se recoge y sintetizan las actividades llevadas a cabo en el marco del proyecto “Ganando la calle para nuestros niños y niñas” implementado durante los años 2021 y 2022 en jardines de infantes públicos del Municipio B de la ciudad de Montevideo.

Dicho Proyecto se ha desarrollado en el marco de las actividades de extensión que realiza el programa Primera Infancia y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay), desde la experiencia práctica de estudiantes de psicología.

Si bien fue impulsado por la Facultad de Psicología, se da en articulación con el Municipio B de la ciudad de Montevideo, dado que hace sinergia con uno de los objetivos de su plan estratégico, de brindar más espacios para las infancias. en el año 2021 y 2022,

En el año 2022 se suma a la alianza el Instituto Interamericano del Niño (IIN) quien se propone la elaboración de un material audiovisual de la experiencia a modo de registro, recogiendo la voz de niños y niñas, maestras y los diferentes actores involucrados. Para ello se plantea la opción de implementar de forma lúdica un “estudio de televisión”, invitando a niños y niñas que así lo deseen a participar y transmitir un relato acerca de lo vivenciado en el territorio a ganar.

El equipo de Facultad de Psicología tiene una larga trayectoria de trabajo con los jardines de infantes públicos, en coordinación con la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, organismo estatal al que pertenecen los Jardines (DGEIP/ANEP).

La propuesta se inscribe en el EFI “Intervenciones psicosocioeducativas promotoras de derechos de infancia” que incluye diferentes propuestas de pasantías para el módulo Prácticas y Proyectos del Ciclo Integral y de Graduación del Plan 2013 de la Facultad de Psicología. Desde una modalidad preventiva del trabajo de la Psicología en ámbitos educativos, surge por parte del equipo de docentes y estudiantes del EFI el interés por llevar a cabo actividades que permitieran indagar las vivencias y emociones percibidas durante los meses del confinamiento por la pandemia, contemplando las voces de niños y niñas. Dicha propuesta se llevó a cabo durante los años 2020 y 2021. En el transcurso del 2021, se destaca el enojo y la tristeza como dos de las emociones mayormente registradas en niños y niñas, como consecuencia la imposibilidad de socializar con pares y hacer uso recreativo de espacios públicos. Esto forma parte de la construcción de la demanda que da lugar a este proyecto.

Justificación

En el año 2021 y en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19 la propuesta apuntó a atender lo que el pedagogo italiano Francesco Tonucci planteaba de que a diferencia de en otras situaciones de emergencia, la infancia ha sido bastante invisibilizada y menos aún consultada. Niños y niñas hicieron un gran esfuerzo en la pandemia y por lo tanto deberíamos regalarle nuevas experiencias y oportunidades de disfrute y encuentro infantil. Específicamente plantea que la ciudad debería invitar a la escuela a nuevos espacios y experiencias, extendiendo el espacio a la calle, que la calle pase a ser otro espacio que funciones de laboratorio de aprendizaje, espacio de recreación y juego (Tonucci en Sarmiento, 2020).

La emergencia sanitaria por COVID-19 implicó una serie de medidas para combatir al virus, que afectaron la vida cotidiana. La niñez se vio afectada principalmente en su salud física y mental, así como en su desarrollo socioemocional (OMEP, 2020).

Según datos de Unicef, al menos uno de cada siete niños y jóvenes vivió mayormente confinado en su hogar durante gran parte de 2020 y, como consecuencia, sufrió ansiedad, depresión y aislamiento. Las limitaciones en el libre movimiento han implicado afectaciones en el desarrollo psicoemocional, social y cognitivo (Unicef, 2020).

Los estudios que recojan las opiniones de niños y niñas sobre cómo se vieron afectados/as en relación a las medidas adoptadas durante el proceso de confinamiento y pandemia coinciden en que lo que más los afectó fue el no poder compartir con pares, no poder ir al centro educativo, así como no poder jugar libremente en espacios públicos (Berasategui, Sancho, Idoiaga, Dosil, Eiguren, Pikaza & Ozamiz, 2020; Etchebehere, De León, Silva, Fernandez, Quintana, 2021).

Si bien se ha dado por finalizado el período de emergencia sanitaria, en la actual situación postpandemia se debe tomar en consideración los efectos que en ella se produjeron.

En la infancia se deben abordar las diferentes necesidades, tanto sociales como físicas y psíquicas; así como la necesidad de hacer foco en el plano relacional, algo que se ha visto afectado considerando que los centros educativos son el ámbito de socialización infantil privilegiado.

Resulta fundamental atender dicha problemática y buscar estrategias para favorecer el desarrollo integral de las infancias.

En ese sentido, las infancias merecen recibir nuevas oportunidades de disfrute y encuentro infantil que partan del derecho a participar en la toma de decisiones.

Es tomando esta idea, y haciendo sinergia con uno de los lineamientos del plan estratégico del Municipio B de la ciudad de Montevideo de realización de actividades de promoción del derecho a la recreación y actividades culturales y artísticas para niños y niñas, que surge la propuesta de extender el espacio de

los Jardines de Infantes del Municipio a la calle. Regalarles a niños y niñas un día donde en la calle de ingreso al edificio del Jardín de Infantes se corte el tránsito en el horario escolar para que puedan salir y disfrutar del espacio, explorarlo, jugar, desarrollar propuestas novedosas. (Etchebehere, De León, Silva, Fernández, Do Nascimento, Duglio, Saucedo, Núñez & Raimon, 2022).

Conceptos claves en los que se sustenta la propuesta:

Este proyecto se fundamenta en una visión sobre **la infancia** en la que se plantea que garantizar el desarrollo de las extraordinarias potencialidades del niño en estas primeras edades implica contemplar el complejo entramado de interacciones entre los aspectos biológicos, sociales, afectivos; así como el considerarlo como ser humano activo, imaginativo, competente y capaz (Etchebehere, Cambón, De León, Zeballos, Silva, & Fraga, 2007). Esta postura se enmarca en el reconocimiento desde la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de niños y niñas como personas, y como ciudadanos. Con capacidad de ejercer sus derechos desde temprana edad, si se le garantizan desde el entorno las oportunidades para ello.

En esta línea, este proyecto se propone garantizar los derechos de infancia, específicamente el derecho a la participación infantil y al juego.

La **participación** de niños, niñas y adolescentes se reconoce como derecho humano fundamental y principio general de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). Este, garantiza la realización plena de los demás derechos (Hart, 1992). Propiciar nuevos espacios de recreación en los espacios públicos en base a la participación activa de niños y niñas, garantiza un rol activo en la toma de decisiones.

Desde Unicef (2022), se plantea que el derecho a la participación influye significativamente en el acceso al bienestar de NNA. En relación a esto, es importante que los referentes de cuidado y crianza habiliten instancias en la que los infantes puedan ser escuchados y tomados en consideración a la hora de tomar decisiones que les afectan (Etchebehere, et al. 2007).

El artículo 31 de la Convención señala que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y participar libremente en la vida cultural y en las artes.”(1989, p.10).

Dicha estrategia de intervención hace foco en el fortalecimiento de los procesos de autonomía que permiten a niños y niñas ejercer sus derechos y manifestar sus intereses a través del juego. Esto contribuye y resulta fundamental en la construcción de procesos participativos en el acompañamiento a las infancias. Ganando la calle busca contribuir al ejercicio pleno del derecho a la participación en la ciudad de niños y niñas afianzando el vínculo entre la comunidad y las instituciones educativas que forman parte.

Ejercer el derecho a la participación por parte de niños y niñas además otorga una importante contribución a la comunidad en la cuál se desarrollan. De esta forma, se promueve la construcción de ciudadanía desde las primeras etapas y se construyen sociedades más justas.

Esta concepción de infancia sitúa las bases del **rol del psicólogo en educación**, en el entendido de que como profesionales de la salud, su quehacer tiene como eje la prevención y la promoción de salud (Etchebehere, et al. 2007). Por lo tanto el EFI apunta a formar psicólogos/as que promuevan el desarrollo integral de niños y niñas, así como sus derechos, trabajando en conjunto con el resto de los actores de la comunidad educativa, las maestras y las familias. Se entiende que el trabajo con referentes de cuidado y crianza es esencial para garantizar los derechos de la infancia, de ahí la importancia del vínculo entre la familia y la institución en el cual el psicólogo desde su rol puede propiciar espacios que fortalezcan este vínculo (do Nascimento, 2023).

Objetivos de la intervención

Los objetivos planteados para todas las ediciones del proyecto y que figuran en su formulación inicial fueron:

Objetivo general: Promover el desarrollo integral y los derechos de la infancia de niños y niñas de los Jardines de Infantes Públicos del Municipio B.

Objetivos específicos:

- Brindar nuevos espacios de juego, recreación y acceso a actividades culturales a niños y niñas de los Jardines de Infantes Públicos del Municipio B.
- Propiciar el derecho a la participación infantil, al juego y la recreación.
- Promover la articulación y los vínculos institucionales de la Facultad de Psicología con otros actores del Municipio B. (Etchebehere, et. al., 2022, p.2).

Metodología y acciones realizadas

Se trabajó desde una metodología participativa que permitió que niños y niñas dispusieran del espacio público de acuerdo a sus gustos y preferencias, garantizando la participación infantil para la elección de actividades a llevar a cabo.

Para el desarrollo de las diferentes instancias previas al cierre de calle, se utilizó el formato taller como modalidad de trabajo. Dicha modalidad, se caracteriza por lograr aprendizajes de producción colectiva entre los participantes (Cano, 2012).

Durante el año 2021 sólo se pudo realizar una actividad, continuando el proyecto en el 2022 con un total de 6 actividades en 4 Jardines de infantes durante los meses de setiembre a diciembre.

En todos los Jardines que se implementó el proyecto se siguió la siguiente secuencia de actividades:

- 1) Presentación de la propuesta a niños y niñas.
- 2) Recorrida por la calle a cerrar y elección de juegos.
- 3) Instancia de ajustes de la planificación.
- 4) Jornada de cierre de calle
- 5) Evaluación con todos los actores participantes.

En primera instancia se presenta el equipo de Psicología para posteriormente presentar el proyecto a niños y niñas. Se realiza una breve introducción a la temática de derechos de infancia haciendo hincapié en los derechos a la participación infantil y al juego, por ser estos los ejes principales del proyecto.

En segunda instancia se realiza una jornada de exploración del territorio a ganar. El equipo propone una recorrida por la calle de ingreso al local educativo con el objetivo de reconocer el trayecto y propiciar el despliegue de la imaginación y creatividad al momento de pensar las actividades lúdicas a desarrollar el día del cierre de calle. Luego, se procede a hacer el relevamiento de intereses junto a niños y niñas acerca de cómo quisieran usar el espacio y juegos que les gustaría hacer ese día. Posteriormente el equipo universitario junto al equipo docente del Jardín, planifica una serie de estaciones con los juegos más solicitados por niños y niñas.

El día de la actividad y a modo de “Gincana” se dividen los niños en grupos para que puedan circular por las diferentes estaciones. En algunas instancias se invitó a las familias a participar de la jornada, siendo niños y niñas quienes guiaron a los adultos por las diferentes estaciones. Para culminar, se dio cierre a la jornada con una actividad o espectáculo que permitió nuclear a todos los participantes y hacer una primera evaluación de la experiencia.

La instancia final del proyecto fue la evaluación con cada actor participante. Con niños y niñas se realizó un taller de evaluación; se hizo una puesta en común para recordar la experiencia y mencionar qué fue lo que más les gusto. Luego se los invitó a realizar un dibujo del día de salida a la calle. La evaluación con las familias se realizó mediante encuesta on-line, con excepción del jardín N°213 en el cual se realizó en un papelógrafo donde las familias ese mismo día dejaron plasmadas sus valoraciones acerca de lo vivenciado. Con los equipos del personal de los jardines se realizaron entrevistas de evaluación para conocer sus perspectivas y devoluciones sobre la experiencia (do Nascimento, 2023).

El proyecto se llevó a cabo en los jardines de infantes públicos; N°291, N°218, N.º 216 y N°213 emplazados en el Municipio B.

El siguiente cuadro da cuenta de las actividades desarrolladas y los juegos elegidos (do Nascimento, 2023, p. 16)

Centro	Frecuencia de la actividad	Participantes en la jornada	Estaciones
N°213	8 de noviembre	308 niños y niñas -un familiar por cada niño o niña	1 ¿Lobo está?
			2 Rincones de cocina y libros
			3 Manchas
			4 Acrobacias
			5 Cancha de fútbol
	Dos turnos: Matutino de 9.00 a 11.00 Vespertino de 13.00 a 15.00	- una maestra como referente de estación - un integrante del equipo de psicología en cada estación	6 Disfraces
			7 Sonic
			8 Pintar la calle con tizas.
			9 Piso es lava
			10 Pistas de autos
N°216	27 de setiembre	126 niños y niñas - una maestra como referente de estación - integrante del equipo de psicología en estación - un familiar por niño o niña (29/11)	1 Cama elástica y burbujas
	25 de octubre		2 Pintar asfalto con tizas
	29 de noviembre		3 Mancha Corazon
	Dos turnos: Matutino de 8.30 a 11.00 Vespertino de 14.30 a 16.00		4 Pista de autos
			5 Estación de juegos
			6 Rayuelas
			7 Disfraces y Pinturas
			8 Gato y Raton
N°218	14 de octubre	120 niños y niñas - mínimo un familiar por niño o niña	1 Mancha
			2 Pelota y comilon
			3 Disfraces y Maquillaje
			4 Bicicletas y monopatín
	Dos turnos Matutino de 9.00 a 11.00 Vespertino de 14.00 a 16	- una maestra como referente en cada estación - un integrante del equipo de psicología en cada estación	5 Pato ganso.
			6 El piso es lava
			7 Muñecas, casitas, animas y autitos
			8 Pintar con tizas la calle
N°291	17 de noviembre	133 niños y niñas - un familiar por niño o niña - maestras como referentes de color	1 Deporte con pelotas, futbol
			2 Pinturas en papel
			3 Piso es lava
	Dos turnos: Matutino de 9.00 a 11.00 Vespertino de 13.00 a 15.00	- un referente del equipo de psicología como referente de estación	4 Casita con Juguetes
			5 Bicicletas, monopatín
			6 Burbujas y tizas
			7 Foto y maquillaje

Principales resultados, evaluación y conclusiones

En consideración con la temática central de dicho proyecto, a partir de la incorporación de los propios intereses de niños y niñas, se desarrolló durante todo el proceso la promoción y el ejercicio de sus Derechos. De esta forma, se otorga a niños y niñas un rol activo en la toma de decisiones favoreciendo su derecho a la participación, a través de la escucha y elección por parte de estos respecto a las actividades a desarrollar.

Al recibir la propuesta los adultos muestran cierta desconfianza acerca de qué juegos elegirían niños y niñas, o cómo iban a poder organizarse en la calle. Sin embargo, los juegos escogidos por niños y niñas fueron muy similares a los que suelen jugar en el jardín o en otros espacios. Pero el hecho de hacerlo en la calle y elegido por ellos, cobra un significado espacial.

En uno de los jardines las maestras proponen que la circulación por los diferentes juegos sea de forma libre y no con recorridos marcados por los adultos. La jornada se disfrutó y funcionó como en el resto de los jardines en los cuales el circuito de recorrido por las actividades estuvo previamente estructurado.

La evaluación de la actividad fue altamente positiva para todos los actores participantes. Favoreció la promoción de los Derechos de Infancia, y con ello su relación con la participación, el juego y la recreación.

Niños y niñas se apropiaron del espacio público, desde una participación activa en la toma de decisiones de las actividades lúdicas a desarrollar. Frente a la pregunta que les gustó y qué no les gustó, en casi todos los grupos aparecen las preferencias por todas las distintas estaciones, estando el recuerdo de la jornada muy presente. Sus expresiones denotan el disfrute y la alegría que se vivió en la jornada, así como también por ser un espacio generado a partir de que fueron escuchados sus deseos y propuestas.

Algunas de las frases registradas desde sus voces dan cuenta de ello:

“Estoy muy emocionada por salir a la calle”

“Esto es como un parque de diversiones”

“Esto se llama abrir la calle, no cerrar la calle”

“Quiero que saquen los autos devuelta”

También en los dibujos realizados en la instancia de evaluación se evidencia lo positivo de la experiencia vivida.



Por otro lado, se propició el acercamiento entre las familias y las instituciones, favoreciendo la participación y el vínculo, que durante el contexto de pandemia se vio limitado.

Cuando se les pregunta a las maestras y directoras qué destacan como importante del proyecto, todas las instituciones valoran la presencia de las familias en las jornadas. Mencionan “Se evidencia que faltaba eso... la importancia de la familia” “Fue significativo para la comunidad y para las familias, como dice Tonucci en lo vincular”.

Principalmente lo que las familias destacan de las jornadas es el acompañar a niños y niñas en una actividad propia del jardín. A través de las encuestas realizadas a las familias recibimos respuestas del tipo: “La posibilidad de ver a nuestros hijos en su entorno diario y compartir con las demás familias” “Es una propuesta súper enriquecedora. Una alegría haber podido compartir” (do Nascimento, 2023).

A modo de cierre

Desde el rol del psicólogo en educación, como profesional de la salud y garante de derechos es preciso atender los efectos que la pandemia ha tenido en el desarrollo de niños y niñas, entre ellos la vulneración de algunos derechos de Infancia que fue uno de los cometidos de “Ganando la calle para nuestros niños y niñas”.

Promover la garantía de los derechos, y generar espacios donde los niños y niñas demuestran que darles el lugar de protagonismo y confiar en sus elecciones, es parte del ejercicio de derechos ciudadanos y de infancia. Para que haya un ejercicio de la participación infantil es necesario que los adultos habilitemos espacios de confianza hacia niños y niñas como lo propició este proyecto.

El disfrute y la alegría reinaron en todos los encuentros como queda plasmado en el video siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=sh8ARGk5-3s>

Bibliografía

- Berasategi, N., Igoiaga, N., Eiguren, A., DOSIL Santamaría, M., Picaza, M., & Ozamiz Etxebarria, N. (2020). LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS EN SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO POR EL COVID-19. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/341184016>
- Cano, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Committee on the Rights of the Child, (2020). CRC Covid 19 Statement. [Tbinternet.ohchr.org](https://tbinternet.ohchr.org). Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/1_Global/INT_CRC_STA_9095_S.pdf.
- do Nascimento, P. (2023). *Ganando la calle para nuestros niños y niñas : sistematización de una experiencia de extensión universitaria*. Trabajo final de grado. UdelaR, Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/39218>
- Etchebehere, G., Cambón, V., Zeballos, Y., Fraga, S., Silva, P. y De León, D. (2007). *La educación inicial: Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- Etchebehere, G. De León, R. Silva, F. Fernandez, D. Quintana, S (2021) Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología Conocimiento y Sociedad*., Montevideo, v.11, n.1, p.5-23, 2021, Recuperado http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262021000100005&script=sci_arttext
- Etchebehere, G., De León, D., Silva, F., Fernández, D., Do Nascimento, P., Duglio, D., Saucedo, M., Núñez, J. & Raimon, J. (2022). *Ganando la calle para nuestros niños y niñas*. [Proyecto no publicado]. Montevideo, Facultad de Psicología, UdelaR.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti essays*, no. 4. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Sarmiento, G. (17 de Mayo de 2020). Francesco Tonucci: "Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela". En *Tiempo Argentino Beta*. Recuperado de: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/francesco-tonucci-cuando-empecemos-de-nuevo-deberems-inventar-otra-escuela>
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del niño (1989). Comité Español. Recuperado de : <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Unicef (2022). Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Recuperado de: <https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>.

DATOS DE LAS AUTORAS



Gabriela Etchebehere

Psicóloga. Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Universidad de la República. Doctora en Género y Salud Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España.

Profesora titular (Grado 5) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano es coordinadora del Programa Primera Infancia y Educación Inicial, docente del EFI “Intervenciones psicosocioeducativas promotoras de los derechos de infancia”. Coautora y responsable del Proyecto “Ganando la calle para nuestros niños y niñas” (Montevideo, 2021 y 2022).

Docente de trayectoria en los temas de la atención y educación de la primera infancia, con varios proyectos de investigación y extensión, así como publicaciones.

Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

getchebe@psico.edu.uy



Janicee Raimon Ramírez

UDELAR- Universidad de la República. Facultad de Psicología. Licenciatura en Psicología. Estudiante del

ciclo de graduación en fase de culminación de la trayectoria. Interés formativo por el trabajo con las infancias, especialmente la primera infancia.

Prácticas pre-profesionales: “Intervenciones psico socioeducativas en educación inicial” y “Clínica psicoanalítica infantil”. Coautora del proyecto “Ganando la calle para nuestros niños y niñas” (Montevideo, 2022).

Participó en calidad de expositora en el Congreso Interdisciplinario COVID-19, pandemia y pospandemia (Montevideo, 2022. FP-UDELAR)

Participó en calidad de expositora en el II Congreso Internacional de Psicología “Biopolíticas y Subjetividad: perspectivas críticas en pos pandemia”. (Montevideo, 2023 FP-UDELAR).

raimondjanicee@gmail.com



Paula do Nascimento

Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Siendo estudiante integró la práctica “Intervenciones en educación inicial” en el año 2019 y 2021 dos años. Coautora e integrante del equipo que implementó el proyecto de extensión universitaria “Ganando la calle para nuestros niños y niñas” en el año 2022.

En pro de dar visibilidad y difusión a “Ganando la calle para nuestros niños y niñas” fue expositora en el Congreso Interdisciplinario COVID-19, pandemia y post pandemia (Montevideo, 2022. FP-UDELAR). Con el mismo propósito fue expositora en el II Congreso Internacional de Psicología “Biopolíticas y Subjetividad: perspectivas críticas en pos pandemia”. (Montevideo, 2023 FP-UDELAR).

Coautora de la ponencia “Promoviendo ciudadanía: Las infancias ganan las calles” en la XIV Asamblea y Conferencia Latinoamericana de la OMEP 2023. Coautora de la presentación: “Ganando la calle para nuestros niños y niñas” en European OMEP Conference 2023; “Quality and Equality in Early Childhood Education and Care”.

paudonascimento@gmail.com

